

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

Проблеми сучасної психології

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

Випуск ІІ

Кам'янець-Подільський
“Аксиома”
2011

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
- О.Ф.Бондаренко** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Київського національного лінгвістичного університету
- В.О.Моляко** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор (Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України)
- М.Л.Смульсон** – доктор психологічних наук, професор (Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України)

Редакційна колегія:

Максименко С.Д., дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор (відповідальний редактор); **Балл Г.О.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **Волтівець С.І.**, доктор психологічних наук, професор; **Боришевський М.Й.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **Онуфрієва Л.А.**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар); **Чепелева Н.В.**, член-кореспондент НАПН 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 НАПН України
(протокол № 10 від 2 грудня 2010 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 10 від 25 листопада 2010 р.)*

П 68 **Проблеми сучасної психології:** Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 11. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – 992 с.

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

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

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

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

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

© Автори статей, 2011

© “Аксіома”, видання, 2011

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА ЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті зроблено спробу розкрити психологічні механізми становлення та здійснення особистості. В процесі формування особистості Нужда показана як вихідна базальна енергетична інтеграція.

Ключові слова: психологічні механізми, особистість, формування особистості, нужда.

В статье сделана попытка раскрыть психологические механизмы становления и осуществление личности. В процессе формирования личности Нужда выставлена как исходная базальная энергетическая интеграция.

Ключевые слова: психологические механизмы, личность, формирования личности, нужда.

У генезі розвитку можна гіпотетично передбачувати, що новонароджена дитина є не лише дуже складною біологічною системою. Вона є людською дитиною, оскільки унікальні взаємозв'язки нервової системи і тілесності визначають особливий стан цієї істоти – стан готовності увійти в соціальний світ і стати особистістю. Але цей стан викликається не тільки унікальною біологічною структурою.

Гене́за такого явища полягає в наступному: початок народження людини лежить у соціальних умовах взаємодії двох особин, які фізіологічно з'єднуються для подальшого народження біологічної істоти як продовження свого роду. Потім вона стане соціальним атрибутом усього сукупного онтологічного буття.

Народжена біологічна істота є втіленням нужди в потребово-мотиваційному осмисленні світу. Ця нужда перетворюється в свою чергу, і в потребу, і як усвідомлена потреба – в мотив. Отже, одвічна особистість в своєму становленні має подвійне спонукання – нужду і деякі задатки, які можуть бути здійснені. Це і накладається на потребово-мотиваційну сферу й проростає згодом у структурні компоненти особистості. Навіть світоглядний компонент народжується з сенсорно-перцептивного поля, яке зароджується в зустрічі нужди як певного інтегрованого утворення з соціальним світом. Нужда розуміється нами як певний базальний стан біосоціальної істоти, що виражає об'єктивну необхідність у доповненні, яке знаходиться поза ним. Ми говоримо, що нужда є

базальним станом, маючи на увазі і її первинність як джерела спонукальної активності індивіда, і її глибинність та одвічну єдність (синтетичність).

Вихідна нужда людської істоти задається і визначається самою специфікою організації життя та є достатньо постійною протягом онтогенезу.

Фактично, це є нужда жити, бути, здійснюватись і продовжуватись в іншій особистості, а також у своїх творах.

Нужда породжує і визначає (окреслює) потребово-мотиваційний простір кожної особистості, але потреби й мотиви не вичерпують і не закреслюють базальну нужду. Кожна потреба є частковим і конкретним паростком нужди (щоб не сказати фрагментарним). Так, наприклад, біологічна потреба в їжі є дуже суттєвою, вітальною, але вона – лише частина, фрагмент всезагальної нужди жити. Те саме можна сказати і про інші потреби й мотиви. В цьому сенсі нужда, на відміну від потреби, – не предметна. Нам здається, що в психології найкраще показав відмінність нужди і потреби А.Маслоу [1], хоча він і не вживав терміна “нужда”. За Маслоу, потреби людини поділяються на дві великі групи – дефіцитарні (Д-потреби) і буттєві (Б-потреби). Наявність перших викликає негативні переживання дефіциту в чомусь (в їжі, повітрі, одязі, грошах, знаннях, задоволеннях тощо) і особистість, активована цим негативним переживанням, буде свою поведінку так, щоб його подолати (Д-потреби задовольняються). “Але чи з цього лише складається життя особистості?” – запитує Маслоу [1]. І відповідає, що окрім вказаних потреб є ще й інші, наявність яких не викликає негативного переживання, а навпаки – є позитивним, навіть захоплюючим людиною фактом: чим більше їх задовольняєш, тим більше хочеться, щоб вони були й не зникали. Любов, самоактуалізація, творче піднесення – ось що являють собою вказані Б-потреби. Ми можемо сказати зараз, що це означає наступне: базальна нужда людини жити, бути, збутися лише частково реалізується через біологічні і соціальні потреби, вона породжує дійсно духовні потреби особистості і як така є нескінченна, оскільки не завершується навіть з фізичною смертю людей, продовжуючи жити в їх нащадках та продуктах-творах.

Саме поняття нужди як базальної спонукальної сили пояснює різноманітність потреб: мотивів людини (що взагалі-то в літературі не пояснюється, а лише констатується і класифікується). Нужда зустрічається з тим колом біологічних і соціальних явищ, які по-різному, в різному ступені можуть її частково (завжди саме частково) задовольнити. Саме так і виникають потреби, і саме тому вони – ті, що є в людини. Те, що це дійсно так, дуже гарно видно, якщо

порівняти потреби людини сучасної західної культури з потребами людей різних епох або інших етносів.

Потім вступають у силу ті впливи, які ми називаємо соціальними, педагогічними і т.д. Тут і народжується те, ім'я чому – психічні процеси, психологічні стани, психічні властивості. І вони проходять шлях через потребово-мотиваційне поле. Виражаючись, здійснюючись, реалізуючись через психічну діяльність, вони стають нашими характерологічними, абсолютно унікальними властивостями, тому що сплав біологічного і соціального й породжує характер. Темперамент, генотип як такий являє собою одвічну, задану в нужді, в потребово-мотиваційному полі можливість розгортання здібностей. Не здібностей у розумінні “людина здібна до того чи іншого”, а просто людина виявляється фундаментально і спрямовано здібною.

Коли ми ставимо питання про те, яким же чином у генезисі здійснюється особистісний розвиток, як, власне кажучи, біологічна особа стає особистістю, – слід враховувати наступний момент: ця одвічна сенситивність і певний прояв нужди реалізується через соціальні впливи в вищих психічних функціях, створюючи унікальну, неповторну, абсолютно приголомшуючу систему взаємодій сенсорно-перцептивних, імажинативних, моторних та інших проявів. Створюються складні міжфункціональні рухливі динамічні системи, які в сукупності і складають те, що прийнято визначати як структуру особистості.

Коли ми ставимо питання про те, де ж витoki психічного, відповідь є такою: начала психічного – в нужді, що проростає згодом у потреби. Потреба, в свою чергу, детермінує соціальні впливи, які задовольняють її. Отже, і на особистісному, цілісному рівні маємо той самий механізм: не стимул діє на людину, а вона сама, вже дуже рано, обирає якийсь очікуваний стимул з багатьох, а саме той, що відповідає її актуальній нужді (потребі). Зі свого боку, ці відпочаткові потреби є проявом фундаментальної анатомо-фізіологічної основи, яка проявляється в задатках. Вони ж мають властивість і здатність розвиватися виключно в соціальному середовищі.

На нашу думку, в становленні особистості генетично вихідним, повторюваним мільярди разів є психосексуальна особистісна взаємодія між двома людьми, як той конструкт, що виявляється в біологічному продукті цієї взаємодії (людське дитя) і привласнює соціальне як те, що має власні витoki та функціональне призначення і, власне, здатність до розвитку, щоб стати особистістю.

Мабуць, О.М. Леонтьєв [2] був правий, коли говорив, що зустріч потреби з об'єктом несе в собі народження психічного як такого. І отже, нужда, яка народилася в парі закоханих, які мають взаємну

потребу народити людину, й виступає тим генетичним підґрунтям, яке народжує суб'єкта чи індивіда або біологічну особу, яка повторює шлях своєї батьків. Тобто, нужна люблячих людей різної статі одне в одному і їхня потреба продовжити одне одного через створення нової людини проростає в деяку просто пригломшуючу особистість. Яким же чином? Виявляється, дуже просто: між двома індивідами протилежної статі народжується те третє, що несе в собі вектор їхніх, власне, сутнісних сил. Це, з моєї точки зору, є фундаментальний вихідний генетичний факт, який дуже давно і “старанно” не помічає психологічна наука.

Якщо говорити про любов, то вона завжди породжує нову векторну істоту, яка є бажаною і очікуваною. Якщо ж народження нової істоти відбувається без любові, без її очікування, бажання, без надії на неї, то це є акт простого (тваринного) народження біологічного організму, який не несе в собі сили мужнього відношення до світу, тому що в ньому не втілені одвічні найвищі духовні вияви людини – любові, не втілені в ньому і високі рівні анатомо-фізіологічних здібностей, які можуть надати майбутній людині здібність стати красивою, потрібною, доброю особистістю.

Соціальні особи, що привласнили у своєму становленні досвід поколінь, який став їхнім біологічним еством у своїй парній взаємодії, яка ґрунтується на сексуальній основі, як на тому лезі ножа, який здатен відтворювати потомство, рід, створюють і вкорінюють у світ лише те, що вони можуть. І в цих взаємодіях проростає чи то геній, талант, чи то посередність чи і взагалі – безпритульність. Все визначається тією дійсною нуждою, що об'єднала цих людей.

Світ відтворюється в людському дитяті, яке несе в собі примат цілого, і цьому цілому нужна породжує вибірккову функцію по відношенню до соціуму. І соціум, адекватно реагуючи на нужду людини, розвиває, власне, її потреби, спрямованість, сенсорно-перцептивну сферу. І це є ключ до розуміння розвитку: таким є генезис розвитку, початку і функціонування особистості.

Розвиток особистості – не адаптація до соціуму. Все набагато складніше: дитина, що приходить в світ, споконвічно переживає два потяги (а не один, як вважав З. Фрейд) – до адаптації, яка буде продовжуватись все життя і, з другого боку, у дитини одразу починає працювати процес самозміни, саморозвитку. В кожну мить цей процес діє, тому в кожну мить – це інша (хоча, водночас, і та ж сама) істота, і цим розвиток особистості відрізняється принципово. І саме тепер ми остаточно розуміємо сутність структури як цілісності: особистість відрізняється від позаособистісних форм існування саме тим, що вихідна інтенція – нужна – має ніби подвійне призначення – вона, з одного боку, є чисто природною, біологічною інтенцією і в

такому вигляді зумовлює розвиток механізмів входження в світ, і це ті самі процеси, хоча й дуже ускладнені, що відбуваються в живому світі взагалі. Але у людини є набагато яскравіше виражена соціальна складова нужди, яка саморозвиває цю істоту зсередини, з себе самої. А точніше – з віковичного досвіду існування людських поколінь. Тож дитина виникає як істота, що саморозвивається, і не лише тому, що зустрічається з зовнішнім, передусім, соціальним середовищем, як це представлено в класичних варіантах культурно-історичної теорії. Це – як “двигун”, який працює все життя (як працює серце людини), від зачаття до фізичної смерті. І це призводить до самозміни. Так існують ці два процеси: адаптація (соціалізація) і саморозвиток. Це – різні процеси, які не можуть існувати один поза одним. Ми вважаємо, що складність розуміння особистості, її структури і розвитку зумовлена саме наявністю цих двох суперечливих одне одному активних механізмів. Не одного, як вважав Фрейд. І більшість теорій так чи інакше “скочуються” до Фрейда саме через те, що вони мають на увазі один механізм, одне “крило” нужди. Справа не лише в тому, що особистість зустрічається з соціальним оточенням, а й у тому, що соціальне приходить у неї, передається їй від батьків, разом з їх статевими клітинами. Ця енергія, соціальна за сутністю, відпочатково є в дитині так само, як енергія, власне, натуральна. І лише зараз ми можемо оцінити дійсну складність структурування особистості, і взагалі її існування в цілому.

Відпочаткова нужда як всезагальна людська інтенція не лише зумовлює активність дитини. В цій активності дуже швидко і рано починається розвиток цілісності і суттєвих її змістовних складових. За деякими емпіричними даними, людське дитя вже в перші місяці після народження принципово відрізняється від тварини в галузі почуттів. Ця відмінність виявляється в незвично ранньому розвитку почуттів, які прийнято називати вищими: естетичних, інтелектуальних, моральних. Ці почуття з’являються із загального чуттєвого недиференційованого стану, який Гаффдінг назвав “почуття життя” [3]. Вже цей стан несе на собі особливий відбиток, який ставить його вище за інстинктивне життя тварин.

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

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

Нужда спонукає активність, в якій відбувається зустріч індивіда з різноманітними об'єктами соціального світу. Вибір об'єкта, що найбільше відповідає нужді, є сутнісною подією в житті дитини. В ній не лише народжується потреба, в ній вперше відбувається акт пізнання світу, коли умовно рефлексорні (отже, суто природні) механізми сенсорно-перцептивної, мнемічної, інтелектуальної сфери, специфічно “запліднюються” нуждою і потребою (афективним), та виникає образ. Лише тепер виникає те “ключове переживання”, яке Л.С. Виготський [4] вважав дійсною “одиницею” становлення особистості.

Складне поєднання в зустрічі афективного і інтелектуального компонентів породжує дію, тобто спрямовану й цільову активність, яка споконвічно, як бачимо, має характер особистісної дії. Отже, особистісна дія є тим психічним феноменом, який дійсно реалізує певний аспект нужди, “утримує” в єдності афективні й інтелектуальні компоненти особистості і забезпечує їх сполучальну взаємодію. Щоб не виступало предметом психологічного дослідження – моторні дії (“живий рух”, – за Бернштейном), робота аналізаторів, особистісні вчинки – ми повинні завжди давати собі звіт, що це є, в результаті, особистісні дії, які в єдності свого внутрішнього психічного змісту відбивають та реалізують єдину біосоціальну сутність нужди, а отже – і особистості в цілому.

Подальший розвиток особистості як присвоєння внутрішньої специфіки взаємостосунків близьких дорослих, і, на цьому підґрунті, зміну міжфункціональних систем, сполучених з диференціацією внутрішнього світу. В певний момент виникає враження про відокремлення і розходження афективної та інтелектуальної сфер людини. Проте, ми схильні стверджувати, що це – лише враження. Тут не існує дихотомії, тут діють два сполучених процеси, забезпечуючи єдине унікальне явище – життя й розвиток особистості, що спонукається нуждою. І якщо психологія не бачить за формуванням, скажімо, способів розумових дій єдиної біосоціальної природи особистості, якій, у кінцевому рахунку, і потрібні (чи не потрібні) ці способи, якщо вона, з іншого боку, не бачить, що кожна потреба, кожен мотив зароджується і реалізується в обов'язковій суперечливій взаємодії з когнітивною сферою (реалізуючи кожного разу все ту ж єдину нужду), то це – проблеми психології, а не її єдиного об'єкта – людської особистості.

Нарешті, ми повинні відзначити, що й після народження генетично вихідним, конститууючим фактором розвитку цілісної особистості дитини залишаються змістовні особливості взаємодії її батьків, інших дорослих, що її оточують. Дитина в своїй активності, викликаній нуждою, зустрічається з великою кількістю нюансованої системи взаємостосунків найближчого оточення. Зустріч означає не лише задоволення нужди, виникнення потреби, вона означає вибір, засвоєння соціальних способів існування і розвитку. Те, що саме зустріло дитя в оточенні, визначає наявність перших недиференційованих переживань, які при цьому ніяк не є малозначущими.

Особистість як вища форма існування людської психіки визначається біосоціальними стосунками і духовними взаємодіями двох людей, що її народжують. У певних умовах істота, що народжується, не лише за своїми анатомо-фізіологічними параметрами, але й за наявним особливим психічним станом, виявляється готовою до входження в соціум і має ситуативні передумови, тобто до того, щоб стати особистістю.

Вищі міжфункціональні взаємодії (вищі психічні функції) здійснюються всім цілісним біосоціальним індивідом і спираються на вищі нервові фактори, що визріли на даний час. Цей процес відбувається у дихотомічній парі, в якій існує, з одного боку, спираючись на задатки розвитку індивідуальних здібностей. З другого боку, нужда, потрапляючи в те соціальне середовище, яке адекватне їй, викликає до життя особистісні якості і властивості. Вони породжуються складними взаємостосунками з соціальним середовищем і конститууючим, генетично вихідним фактором тут є стосунки дорослих, що оточують дитину, між собою.

Подальше формування особистості як системи вищих психічних функцій здійснюється в умовах розширення простору суспільного життя для дитини, який сприяє виникненню нових функціональних систем, відповідно до яких змінює свою діяльність і біологічне, зокрема, нервова система людини.

Суттєво відзначити, що цей рух – розвиток первинного – починається зі зміни цілісності, і, отже, є особистісним на всіх етапах онтогенезу.

Можна виділити такі рівні розвитку особистості (як “об’ємного”, “оформленого цілого”):

- на першому рівні ще відсутня рефлексія власного внутрішнього світу, який лише формується, створюється. На цьому рівні особистісні якості створюються в процесі подолання труднощів у досягненні власних цілей;
- на другому рівні розвитку особистість формує власне оточення, передбачає наслідки і планує події, обирає друзів і т. ін.

- на третьому рівні особистість стає суб'єктом власного життєвого шляху, який вона сама обирає. Інша ознака цього рівня – особистість стає суб'єктом розвитку свого власного внутрішнього світу, формує власне Я. Саме на цьому рівні основою стає якість унікальності.

Нужда, як вихідна базальна енергетична інтенція, з самого початку не є суто біологічною, а має єдину біосоціальну природу, оскільки являє собою своєрідно-унікальне нескінченне продовження нужди соціальних істот (батьків дитини), що опредметнилась у свій креативний продукт – нове життя. Так біологічне поєднується з соціальним, утворюючи в людській істоті нерозривну цілісну єдність, так соціальне стає біологічним. Нужда не “модифікується” ні в які інші структури: вона породжує “на собі”, “в собі” окремі і різноманітні потреби, які опредметнюються, задовольняються, переживаються і розвиваються. Потреби виникають як окремі відгалуження на цілісному і єдиному носіїві – нужді. Це виникнення зумовлене “зустріччю” нужди з об'єктами і явищами оточуючого середовища, перш за все – соціального. Але сама нужда, як вихідна інтенційна енергетична сила опредметнюється лише в такому ж цілісному продукті – з'єднанні двох нужд, двох особистостей, і тоді народжується людське дитя. Саме біосоціальна, за визначенням, нужда зумовлює одвічну потенційну особистісність цієї дитини. Але не тільки нужда... Іншим вихідним аспектом є наявність спадкових людських задатків у цієї дитини. Рух нужди перетворює потенційне в актуальне, і тут ми бачимо початок формування – виникнення особистісної структури.

Ми констатуємо попередньо, що саме опредметнена нужда двох особин протилежної статі і породжує нове життя. Звідси починається єдність біологічного і соціального, оскільки нужда відпочатково має біосоціальну природу. Нужда, породжуючись самим фактом свого історичного буття, втілюється в людській істоті і виходить на новий оберт свого існування, лише опредметнившись в новому житті, в новій людській істоті. Будучи за природою ніби-то виключно біологічною, ця істота за посередництвом опредметненої, втіленої в неї біосоціальної нужди, несе в собі величезний пласт соціальної реальності, яка привласнилась її пращурами в процесі життя і стала до деякої міри вже і біологічною.

Список використаних джерел

1. Маслоу А. Психология бытия / А.Маслоу. – М.-К.: “Рефл.-бук”; “Венклер”, 1997. – 300 с.
2. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н.Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2007. – 511 с.

3. Геффдинг Г. Очерки психологии, основанной на опыте / Г.Геффдинг. – М., 2010.
4. Выготский Л.С. Психология / Л.С.Выготский. – М.: ЗКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.

An attempt to expose the psychological mechanisms of becoming and implementation personality is done in the article. In the process of forming of personality Need is rotined as initial basale energetichgna integration.

Keywords: psychological mechanisms, personality, formings of personality, need.

Отримано: 23.06.2010

УДК 159.923.31

О.В. Бацилева

Становлення репродуктивної поведінки як етап формування особистості

У роботі проаналізовано сучасні погляди на особливості становлення репродуктивної поведінки та її роль у формуванні репродуктивної сфери особистості; представлена методика психосоціальної допомоги у становленні та оптимізації репродуктивної поведінки, доведена ефективність запропонованої програми.

Ключові слова: репродуктивна поведінка, особистість, репродуктивне здоров'я, профілактика.

В работе проанализированы современные взгляды на особенности становления репродуктивного поведения и его роль в формировании репродуктивной сферы личности; представлена программа психосоциальной помощи в становлении репродуктивного поведения, доказана эффективность предложенной программы.

Ключевые слова: репродуктивное поведение, личность, репродуктивное здоровье, профилактика.

Проблема збереження репродуктивного здоров'я за своєю значущістю, масштабністю, перспективністю, стратегічним характером сьогодні є однією з найбільш актуальних, провідна роль у вивченні якої належить не тільки медицині, а й іншим галузям, що мають відношення до репродуктивного формування, перш за все психології, соціології, освіти, іншим відомствам та службам,

науково-теоретичний здобуток яких стає генератором нових профілактичних, корекційних і терапевтичних технологій.

Заслужуючи на особливу увагу, репродуктивне здоров'я, спонукає до розгляду цієї важливої проблеми з різних аспектів із залученням ряду медичних, психологічних, соціальних, виховних, економічних та організаційних заходів. Тому допомога, спрямована на охорону репродуктивного здоров'я, повинна бути зорієнтована не тільки на забезпечення контролю за станом статевого розвитку та функціонуванням репродуктивної сфери, але й на популяризацію й пропаганду здорового способу життя і важливості цих аспектів для стану репродуктивного здоров'я у майбутньому, формування безпечної репродуктивної поведінки та адекватної репродуктивної мотивації, закладання основ відповідального батьківства як головних складових системи планування сім'ї та виховання дітей.

Здоров'я та його невід'ємний компонент – репродуктивне здоров'я – значною мірою визначається умовами розвитку жінки на різних етапах онтогенезу, тому надання якісної та всебічної допомоги на всіх етапах її життя із залученням фахівців багатьох галузей, у тому числі й психологів, є запорукою збереження та оптимізації репродуктивного здоров'я. Для успішної реалізації такої допомоги необхідним є проведення наукових досліджень з вивчення сучасного стану репродуктивного здоров'я, визначення основних факторів ризику його порушень, розроблення науково обґрунтованих заходів профілактики та їх здійснення; залучення громадських організацій до збереження репродуктивного здоров'я, вивчення світового досвіду з цих питань.

Загальноприйнятим є виокремлення на життєвому шляху людини особливих вікових періодів, на які припадають найбільш істотні зміни, коли організму висуваються підвищені вимоги, з якими він не завжди може впоратися, що, в свою чергу, може призвести до різноманітних розладів та перешкоджати повноцінному функціонуванню особистості. Одним з яскравих прикладів таких періодів є період початку статевого життя та вступ до шлюбу, особливо для жінок, під час якого відбуваються не тільки психофізіологічні перебудови організму, а й психосоціальні зміни особистісних орієнтацій, цінностей та установок.

У умовах соціальної напруженості та розшарування суспільства, різкого падіння життєвого рівня населення та інших наслідків кризового періоду сьогодні саме молодь є однією з найбільш соціально уразливих груп населення, яка, з одного боку, є майбутнім будь-якої держави, її економічним, демографічним, культурним потенціалом, а з другого боку – саме ця вікова категорія стикається з

великою кількістю особливих проблем, що виникають внаслідок процесів входження у нове соціальне середовище та опанування нових соціальних ролей, бажання випробувати нові та часто ризиковані переживання, схильності до нездорового способу життя, що призводить не тільки до погіршення їх психічної та соціальної адаптації, а ставить під загрозу особисте загальне та репродуктивне здоров'я, а також й здоров'я всього теперішнього і наступного покоління.

Формування репродуктивного здоров'я – дуже складний та тривалий процес, тому що значною мірою визначається умовами розвитку жінки, починаючи ще з особливостей перебігу внутрішньо-утробного періоду. Найбільш значне навантаження на репродуктивне здоров'я припадає на дітей підліткового віку та молодь, оскільки у цьому віці відбувається бурхливий розвиток індивіда як на соматичному, так і на психічному рівнях з формуванням усіх функціональних систем організму, в тому числі й репродуктивної, а також із становленням когнітивної, емоційно-ціннісної сфер та формуванням цілісної особистості. Саме в цей період відбувається активний розвиток репродуктивної сфери та формуються основи репродуктивної поведінки. З цього приводу, стає зрозумілим, що одним із першочергових завдань сучасного суспільства є охорона здоров'я дівчаток та дівчат – майбутніх матерів, адже гармонійний розвиток у ранньому репродуктивному періоді багато в чому визначає наступне життя жінки у фізіологічному, психологічному та соціальному аспектах [2, 7].

На основі результатів ряду досліджень встановлено, що сучасний стан здоров'я молоді, який з року в рік погіршується, зумовлений не лише низьким економічним рівнем сімей, фізичними та психо-емоційними навантаженнями, наявністю стресових ситуацій та іншими чинниками. Провідну роль відіграють й виявлені ознаки кризових явищ в ідеологічній та духовній сферах підлітків та молоді, наявність поширення шкідливих звичок та ризикової поведінки серед цієї категорії [3]. До вагомих факторів, що впливають на стан репродуктивного здоров'я молоді, слід віднести й такі психосоціальні чинники, як вільне ставлення до шлюбності; недостатній рівень загальної та репродуктивної культури населення; високий рівень штучного переривання вагітності, що, особливо у ранньому репродуктивному віці, ставить під загрозу репродуктивні можливості жінки у майбутньому; трансформацію репродуктивної поведінки, що призводить до збільшення частоти захворювань, які передаються статевим шляхом та непланованої вагітності, яка супроводжується великою кількістю ускладнень та недостатньою психологічною та

соціально-економічною підготовленістю молодих жінок до материнства і створення сім'ї. Все це свідчить про низький рівень морально-етичних засад і санітарно-гігієнічних знань молоді, що сприяє розвитку неадекватних патернів репродуктивної поведінки та порушення репродуктивного здоров'я в цілому.

Для кращого розуміння ситуації з трансформацією сексуальної поведінки молоді цікавими є дані соціологічних досліджень [5, 6]. Так, загальною тенденцією, що виявляється багатьма дослідниками при вивченні особливостей сексуальної поведінки сучасної молоді, є зниження середнього віку початку статевого життя. Наявність сексуального досвіду в групі віком 14-17 років, за різними даними, визнають 25-48% респондентів, при цьому майже половина з них – до 16 років. Досвід випадкових статевих контактів зареєстрований серед 35-40% досліджуваних, приблизно 60% вважають своє статеve життя регулярним, біля 50% відмічають часту зміну сексуальних партнерів. Серед мотивів початку статевого життя найбільш частими називалася любов (35-40%), цікавість (30-37%), прагнення бути дорослими (15-17%), випадковість (27-30%), наполегливість партнера (21-25%), насильство (9-12%), стан алкогольного чи наркотичного отруєння (13-21%). Вивчення інформованості серед молоді про засоби контрацепції та їх застосування на практиці показало, що приблизно 40% дівчат використовують контрацептиви постійно, 15% – час від часу та 35% – ніколи. Основним джерелом інформації стосовно питань статі та контрацепції є друзі – для 45-55% респондентів, засоби масової інформації – для 25-30%, спеціальна література – для 10-15%, поради з фахівцями – для 7-10%. Цікавими є результати вивчення поведінки молоді при побоюванні заразитися інфекціями, які передаються статевим шляхом, та наявності непланованої вагітності. Так, за даними досліджень, 38-40% обирали очікувальну тактику, сподіваючись, що “все минеться”; 24-27% – починали самостійно застосовувати ті чи інші засоби; 18-20% – зверталися за порадою до друзів, 42-48% – до медичних установ (при цьому у 20-27% випадках до приватних лікарів чи недержавних медичних установ).

Вагомий вплив на обмеження репродуктивних можливостей мають і особливості репродуктивної поведінки та репродуктивної мотивації населення, тому важливою стає також проблема становлення ефективної репродуктивної поведінки як системи дій та відносин, що впливають на народження або відмову від народження дитини в шлюбі чи поза шлюбом через формування адекватної репродуктивної мотивації, що може бути розглянута як особливий психосоматичний стан особистості, який виражається у потребі мати

дітей і відображає психологічний, соціальний, економічний мотиви репродуктивної установки. Результатами репродуктивних дій, які можуть розглядатися як показники ефективності репродуктивної поведінки, виступають не тільки факти народження чи ненародження дітей, але й стан репродуктивного здоров'я, особливості статевого життя, застосування методів планування вагітності, ставлення до непланованої вагітності, у том числі штучне її переривання, адекватна реалізація батьківства, ставлення до дитини та її виховання. При цьому, внутрішніми стимулами репродуктивної поведінки є потреби жінки та сім'ї в цілому в реалізації репродуктивної функції, а зовнішніми засобами орієнтації – репродуктивні норми, які базуються на принципах і зразках, що існують в суспільстві і тією чи іншою мірою засвоюються індивідом.

На формування репродуктивного здоров'я суттєвий вплив має стан соматичного здоров'я молодих жінок, який, на жаль, на сьогоднішній день має стійку тенденцію до погіршення, а частота соматичних захворювань (акушерсько-гінекологічна та позарепродуктивна патологія), на сьогодні в Україні істотно вище, ніж у економічно розвинутих країнах. В свою чергу рівень соматичних захворювань щільно пов'язаний з психологічною та соціальною складовими загального здоров'я, тобто стає зрозумілим, що неможна розглядати питання про репродуктивне здоров'я без визначення стану психологічного здоров'я жінок і, насамперед, особливостей їх психоемоційного стану, бо давно був помічений взаємозв'язок між психоемоційним станом та розвитком різних патологічних проявів, оскільки емоції роблять значний вплив не тільки на самопочуття, настрої, загальну та професійну працездатність, а й на діяльність функціональних систем та пристосувальні можливості організму і багато в чому визначають рівень його адаптаційних здібностей.

Цікаво, але на думку багатьох дослідників, наявність несприятливих тенденцій, що характеризують стан здоров'я населення, робить не завжди коректним використання терміну “репродуктивне здоров'я”, при цьому більш доцільним, особливо щодо підлітків та молоді, є вживання терміна “репродуктивний потенціал” [4]. Широке використання даного поняття фахівцями різних галузей, яке почалося ще у 70-ті роки минулого століття, призвело до значних розбіжностей у визначенні самого поняття “потенціал”, його сутності та принципів оцінювання.

Сьогодні, враховуючи результати факторного аналізу причинно-наслідкових зв'язків, які спричиняють погіршення стану репродуктивного здоров'я та поглиблення кризових демографічних процесів на державному, регіональному та місцевому рівнях, термін

“репродуктивний потенціал” визначається як рівень фізичної, розумової, статевої, біологічної та соціальної зрілості осіб чоловічої та жіночої статі, який дозволяє за відповідних біологічних, соціальних умов та заходах охорони здоров'я народжувати та виховувати здорових нащадків.

Тобто, якщо людина розвивається в оптимальних умовах, то її репродуктивний потенціал і чинники, що впливають на нього, перебувають у стані рівноваги, тобто балансу репродуктивного здоров'я. Організм кожної людини має певні репродуктивні ресурси, тобто можливість позитивно змінювати свій баланс і тим самим підвищувати репродуктивний потенціал. Репродуктивний потенціал умовно можна поділити на індивідуальний і суспільний, при цьому індивідуальний потенціал вивчається на рівні окремих осіб чоловічої та жіночої статі, суспільний – на рівні популяції. З цього зрозуміло, що базуючись на визначенні поняття репродуктивного потенціалу та репродуктивного здоров'я з урахуванням чинників, що їх обмежують, можливим є розроблення дієвих та ефективних заходів профілактики і корекції порушень репродуктивного здоров'я на етапах його формування в процесі онтогенетичного розвитку жінки.

Отже, вивчення особливостей функціонування особистості жінки у період становлення її репродуктивної сфери та пошук можливостей оптимізації життєдіяльності у цей складний та відповідальний період безперечно є дуже важливою та актуальною проблемою сьогоденної науки та практики, що й обумовило напрямок нашої роботи.

Експериментальне дослідження виконувалося у лабораторії психології репродуктивної сфери, пренатальної та перинатальної психології кафедри акушерства та гінекології №2 Донецького національного медичного університету ім. М. Горького. В експерименті взяли участь 123 жінки у віці 16-20 років, які зверталися за консультативною допомогою до жіночої консультації з приводу профілактичного обстеження чи наявності гінекологічних проблем (при цьому жодна пацієнтка не мала будь-яких серйозних захворювань та потреби у тривалому лікуванні). Всім досліджуваним було повідомлено про проведення експерименту та його мету і була отримана згода на участь в експерименті.

Розроблена нами теоретична модель та отримані експериментальні дані стали підставою для розробки програми психосоціальної допомоги жінкам у становленні адекватної репродуктивної поведінки, спрямованої на формування відповідального ставлення до репродуктивного здоров'я, планування сім'ї, профілактики захворювань; пропаганду здорового способу життя, відповідального батьківства та безпечного материнства. При цьому ми виходили з

того, що жінки означеної категорії потребують саме психологічної та соціальної підтримки, а не психологічної корекції або терапії. Тому за основу практичної роботи було взято принципи функціонування груп підтримки, які найкращою мірою допомагають особистості самостійно долати кризові стани та адекватно пристосовуватися до нових життєвих ситуацій.

До означеної програми увійшли наступні методи: 1) надання достовірної інформації про морфофункціональні та психофізіологічні особливості репродуктивної системи жінки, методи планування вагітності та запобігання інфекцій, що передаються статевим шляхом (лекції, бесіди, знайомство з ілюстрованими матеріалами, перегляд відеофільмів); 2) навчання засобам ефективної комунікації та впевненої поведінки з використанням рольових ігор; 3) застосування методів раціональної психотерапії та аутогенного тренування з метою навчання прийомів саморегуляції емоційних станів і релаксації, адекватного ставлення до себе, до наявних умов життєзабезпечення та життєвої перспективи, а також підвищення стресостійкості та взагалі компенсійно-пристосувальних можливостей організму як на фізіологічному, так і на психічному рівнях; 4) надання інформації щодо шляхів та принципів дотримання здорового способу життя (лекції, бесіди, знайомство з ілюстрованими матеріалами, перегляд відеофільмів); 5) групові форми обговорення власних проблем (під керівництвом психолога) з можливістю отримання, при необхідності, індивідуальної психологічної консультації.

Заняття проводилися в окремих групах, які складалися з 6-10 жінок. При формуванні груп ми намагалися зробити їх більш однорідними за якісним складом (вік, рівень, освіти, соціально-економічний та сімейний стан тощо), оскільки, на нашу думку, за таких обставин скоріше можна досягти ефективних взаємовідносин у групі, що безперечно сприятиме досягненню поставленої мети. Програма була розрахована на 7 занять, які проводилися двічі на тиждень.

Оцінювання ефективності запропонованої програми проводилося шляхом вивчення особливостей функціонування психоемоційної сфери жінок, яка, як відомо, є індикатором психофізіологічного й психосоціального благополуччя особистості, показником компенсійно-пристосувальних можливостей організму та перша зазнає “деформації” у випадку негативної дії будь-яких чинників ендочі екзогенного походження. Крім того, вивчалися особливості самоставлення як емоційно-оцінної системи, що дало змогу зробити дослідження більш глибоким, з формуванням цілісної картини реагування жінок на зміни, що відбуваються. Для реалізації

означеної мети нами використовувалися автоматизована методика виявлення психоемоційного напруження (ПЕН) [1], шкала реактивної та ситуативної тривожності Спілбергера-Ханіна та опитувальник самоставлення Століна, дослідження за якими проводилося до та після проведення запропонованого курсу.

Первинне вивчення психоемоційного стану жінок показало, що більшість з них мають той чи інший ступінь психоемоційного напруження: нормальний психоемоційний стан спостерігався у 15 (12,2%) жінок, ПЕН легкого ступеня – у 45 (36,6%), середнього – у 49 (39,8%) та високого – у 14 (11,4%) обстежених. Ці дані збігаються з результатами інших досліджень та є цілком послідовними, оскільки, як вже зазначалося, означений період супроводжується великими психофізіологічними й психосоціальними змінами, навантаженням, часто надмірним, на всі функціональні системи організму, і є дуже важливим та відповідальним у становленні особистості жінки.

Після проведення курсу запропонованої програми у більшості жінок – 79 (64,2%) – було виявлено зниження рівня психоемоційного напруження. Так, ПЕН легкого ступеня було виявлено у 57 (46,3%) жінок, середнього – у 25 (20,3%), високого – у 11 (8,9%); у 30 (34,4%) пацієнток спостерігалася нормалізація психоемоційного стану. Повторне оцінювання тривожності за методикою Спілбергера-Ханіна показало зниження у більшості жінок як особистісної, так і ситуативної тривожності, при цьому спостерігалася більш істотне зниження ситуативної тривожності, ніж особистісної, відповідно, у 94 (76,4%) та 63 (51,2%) жінок. Вивчення особливостей самоставлення за допомогою методики Століна показало деяке підвищення результатів за шкалами самоприйняття, самокерівництва й відбитого самоставлення та зниження за шкалою внутрішньої конфліктності.

Отже, на підставі експериментального дослідження визначено напрямки програми психосоціальної підтримки жінок у період становлення їх репродуктивної поведінки з метою покращення їх репродуктивного здоров'я через підвищення загальних адаптаційних можливостей та оптимізації життєдіяльності. Безперечно, проблеми збереження репродуктивного здоров'я далеко виходять за межі сфери медицини та охорони здоров'я. На нашу думку, тільки системний підхід може дати цілісне уявлення про загальні проблеми репродуктивного потенціалу у сфері збереження здоров'я нації, забезпечити взаємодію між окремими ланками і фахівцями та надати нові можливості щодо реалізації профілактичних заходів та корекції порушень репродуктивного здоров'я. Актуальним та доцільним, на нашу думку, є подальша розробка, вдосконалення та втілення у

практику принципів психосоціальної адаптації, підтримки, профілактики виникнення та корекції виявлених порушень репродуктивної поведінки молоді, що допоможе їм зберегти власне здоров'я, реалізувати свій репродуктивний потенціал і стати повноцінним членом суспільства.

Список використаних джерел

1. Астахов В.М. Автоматизация клинко-психологических исследований в акушерско-гинекологической практике / В.М.Астахов, Ю.Б.Максименко. – Донецк: Новый мир, 2006. – 82 с.
2. Бацилева О.В. Медико-психологічні особливості репродуктивного здоров'я молоді у сучасних умовах / Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка / за ред. С.Д.Максименка. – Т.Х, Ч.9. – К., 2008. –С. 63-72.
3. Бояркина Ю.В. Культура здоровья как фактор развития социально-демографической ситуации в современном российском обществе / Ю.В.Бояркина // Вопросы культурологии – 2007. – №7. – С. 29-33.
4. Гойда Н.Г. Концептуальні основи біосоціального ритму репродуктивного потенціалу населення та помелі профілактики порушень на етапах його формування / Н.Г.Гойда, В.І.Чебан // Охорона здоров'я України. – 2001. – №1 (1). – С. 24-26.
5. Горбенко О.В. Аспекти прихильності сучасної молоді до контрацепції / О.В.Горбенко// Медико-соціальні проблеми сім'ї. – 2006. – Т.11, №3. – С. 116-118.
6. Картавцев Р.Л. Поведение подростков как фактор риска заражения болезнями, передающимися половым путем / Р.Л.Картавцев, Г.А.Слабкий// Медико-соціальні проблеми сім'ї. – 2004. – Том 9, №3. – С. 111-116.
7. Формування сексуальної культури молоді / О.М. Балакірева, Ю.М. Галустян, О.Я. Корегін та ін. – К.: Держ. Ін-т проблем сім'ї та молоді; Укр. ін-т соціальних досліджень, 2004. – Кн. 9. – С. 80-83.

The article analyzes modern views on the reproductive behavior and its role on the function reproductive sphere of the personality, presents the original method of psychosocial support of development reproductive behavior. The results of research proved effectiveness of method of psychosocial support.

Keywords: reproductive behavior, personality, reproductive health, prevention.

Отримано: 8.07.2010

Схильність до ризику як особистісна особливість обдарованої дитини (ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ)

У роботі наводяться результати порівняльних досліджень схильності до ризику серед обдарованих дітей, які навчаються у ліцеї при ДонНУ, з їхніми однолітками. Встановлено, що обдаровані дівчата мають достовірно більш високі показники схильності до ризику, аніж хлопці.

Ключові слова: ризик, схильність до ризику, обдарованість, гендер.

В работе представлены результаты сравнительных исследований склонности к риску одаренных детей, учащихся лицея при ДонНУ, с их сверстниками. Установлено, что одаренные девушки имеют достоверно более высокие показатели склонности к риску, чем юноши.

Ключевые слова: риск, склонность к риску, одаренность, гендер.

Робота присвячена дослідженню схильності до ризику учнів різних навчальних закладів. Насамперед нас цікавили особливості гендерних відмінностей у схильності до ризику серед обдарованих дітей, що навчаються у ліцеї при Донецькому національному університеті, порівняно з учнями загальноосвітньої школи, з умовно обдарованими дітьми з загальноосвітньої школи.

Ознакою обдарованості дитини найчастіше служить невідповідність розвитку його розуму звичайному рівню розумового розвитку дітей його віку, тобто випередження віку.

Обдаровані діти часто вступають у суперечку з дорослими, ігнорують нецікаві для них завдання, почуваючи свою перевагу над однолітками, беруть на себе роль лідера. Усе це спричиняє труднощі в спілкуванні з обдарованими дітьми і необхідність індивідуального підходу до кожного. Однак в емоційній сфері обдарованих дітей більшість дослідників відзначають підвищену уразливість і надчутливість, тому часте перекручування, брехня, ігнорування, байдужість з боку дорослих можуть стати для дитини скрутною проблемою. З огляду на неординарність, гнучкість і продуктивність мислення обдарованих дітей важко передбачити їхні вчинки і поведінку. Крім того, відзначається схильність обдарованих дітей до змагальності, що дозволяє їм самоутверджуватися, здобувати впевненість у своїх силах, вчитися ризикувати, отримувати певний досвід.

Актуальність. Вивчення схильності до ризику з урахуванням статевих відмінностей серед обдарованих дітей (ліцеїстів ДонНУ), порівняно з учнями загальноосвітньої школи проводиться вперше. Результати можуть бути враховані в процесі індивідуально – психологічного підходу до учнів у навчанні та виховній роботі.

Мета. За допомогою порівняльного дослідження виявити можливі відмінності у схильності до ризику між хлопцями та дівчатами, що навчаються у ліцеї при ДонНУ і належать до категорії обдарованих дітей, а також між хлопцями і дівчатами загальноосвітньої школи, і порівняти їх з умовно обдарованими дітьми з загальноосвітньої школи.

Теоретична гіпотеза. В обдарованих дітей схильність до ризику у дівчат більша, ніж у хлопців, а серед учнів загальноосвітньої школи буде спостерігатися зворотна тенденція.

Завдання. Отримати та пояснити достовірні відмінності за показниками ризику між дівчатами та хлопцями, що навчаються у ліцеї при ДонНУ і в загальноосвітній школі.

Методи дослідження. Психологічні опитувальники Г. Шуберта, А.Г. Шмельова, Т. Елерса.

Відповідно до словника російської мови С. Ожегова, слово “ризик” розуміється як “можлива небезпека” чи як “дія на вдачу в надії на щасливий наслідок” [4]. При такому трактуванні поняття “ризик” розцінюється як небезпечна умова, при якій виконується дія, діяльність, чи як дія, чиниться в умовах невизначеності. При цьому невизначеність тут може відноситися і до досягнення бажаної мети в даній дії, і до можливості запобігання фізичної небезпеки при (чи в результаті) його здійснення. Ризик може бути і метою діяльності, наприклад, тоді, коли людина навмисно ризикує тільки для того, щоб переконатися або показати іншим, що вона не боїться небезпеки (фізичної або недосягнення мети). У подібному випадку ризик стає також і засобом самоутвердження або створення про себе бажаної думки.

Ризик може виступати й у ролі мотиву. Це буває, зокрема, у тих випадках, коли людина без особливої на те потреби спеціально обирає небезпечні (з тієї чи іншої точки зору) цілі або небезпечні засоби їх досягнення тільки заради самого ризику і пов’язаних з ним гострих відчуттів. Часом про ризик говорять як про якісь потреби, що виявляються у прагненні до небезпеки, які властиві людям, схильним до ризику. Утім, можна припустити, що ризикувати і відчувати при цьому радість тією чи іншою мірою властиво взагалі усім людям.

Отже, зі сказаного випливає, що акт ризику в структурі трудової діяльності може виконувати різні психологічні функції, по-різному в ній виявлятися, по-різному відображатися на її течії і результатах.

Виходячи з двох можливих трактувань ризику (зв'язку його з небезпекою або з несприятливим результатом дії) у психологічній літературі склалися два підходи до вивчення такого прояву. У першому підході ризик розцінюється як спрямований на особливо привабливу мету, досягнення якої пов'язане з фізичною небезпекою, в другому – ризик означає здійснення альтернативного вибору в ситуації невизначеності, де успіх залежить від випадку, виявляється в недосягненні бажаного результату (не обов'язково у фізичному покаранні).

Однак поведінка суб'єкта в небезпечній ситуації залежить не тільки від її об'єктивних умов, але і від того, наскільки адекватно ці умови відбиваються у його свідомості. Ступінь адекватності відображення суб'єктом небезпечних ситуацій, як показують дослідження, значною мірою залежить від його індивідуальних якостей. Наприклад, люди, які відрізняються слабкістю нервової системи, тривожністю, звичайно завищують ступінь небезпеки і можливості її реалізації. Людям же, які дуже піклуються про досягнення мети й одержання виграшу від цього, властиво часом, навпаки, занижувати рівень небезпеки і вважати її прояв менш ймовірним, ніж насправді. Вплив особистісних якостей особливо сильно відбиває на здійсненні в умовах ризику в екстремальних ситуаціях. На вибір впливає така якість особистості, як індивідуальна схильність до ризику.

Таким чином, ризикована поведінка визначається, з одного боку, об'єктивно діючими ситуативними факторами, а з другого боку – індивідуальними якостями суб'єкта.

Зупинимось тепер на деяких методах визначення схильності до ризику. Існуючі методи, звичайно, не розділяють схильність до мотивованого і схильність до немотивованого ризику, а сприяють виявленню єдиної оцінки індивідуальної схильності до ризику. До того ж, як було відзначено, у найбільш розповсюдженому – мотивованому ризику обидві ці схильності виявляються спільно.

Одна з інструментальних методик оцінки схильності до ризику використовувалася американським психологом Г. Ханом, коли випробуванним пропонували йти з зав'язаними очима в напрямку рову, на дні якого були розкидані осколки пляшкового скла. Схильність до ризику визначалася по тому, наскільки упевнено випробуваний йшов до рову: за кількістю зроблених кроків, за швидкістю руху, за його загальною поведінкою. Можна назвати й інші подібні методики. Німецький учений Ф. Мерц (1963) оцінював схильність до ризику за допомогою наступної інструментальної методики: піддослідним пропонувалося діяти на вибір з різними гострими предметами –

дерев'яними і скляними. Ті випробувані, котрі особливо не диференціювали якість предметів і не замислювалися над своїм вибором, визнавалися більш схильними до ризику. Австралійський вчений А. Гора (1957) оцінював схильність до ризику за тим, як випробувані працювали з важкими кулями над склом. Ті з них, хто був більш схильний до ризику, виконували ці дії менш обережно і частіше роняли кулі.

Американські вчені Н. Коган і М. Балах (1967) для визначення схильності до ризику використовували інструментальну методику – гру в кості на пару з невеликими грошовими ставками, де обраними варіантами дій і “ставками” оцінювався рівень цієї якості, д. Клеббельсберг (1969) для оцінки схильності до ризику використовував інструментальну методику, при якій випробувані за винагороду повинні були зупиняти індекс, який рухається, за 1 мм до контрольної крапки. Якщо випробуваний зупиняв індекс на більшій відстані від цієї крапки, він позбавлявся винагороди, при переході індексу за контрольну крапку – штрафувався[5].

Поняття “готовність до ризику” отримало поширення у роботах європейських вчених у 1960-х рр. у зв'язку з виникненням визначеного наукового напрямку, що розуміє у цій якості головну передумову до виникнення нещасних випадків. Воно з'явилося, в деякому розумінні, на зміну тому, яке затвердилося ще з часів К. Марбе тобто, поняттю “схильність”. Але слід зазначити, що нещасні випадки, що виникли з вини робітника, вірніше розцінювати не як наслідок прояву його індивідуальних якостей, а як результат його невдалої предметної діяльності, у якій ці якості реалізуються. Як прояв деякої тенденції до аналізу нещасних випадків із зазначених позицій можна розцінювати появу нового індивідуального показника – готовність до ризику. Зазначимо, що використання для визначення цього поняття слова готовність, а не схильність, уже вказує на зв'язок цього показника не тільки з індивідуальними проявами, але і зі сформованою ситуацією. Слово “готовність”, на відміну від “схильність”, відбиває, на нашу думку, певною мірою і мотиваційний аспект особистості. У цьому слові звучить вираження бажання, а також фактор ситуативності (тимчасовості), оскільки воно сприймається, швидше, як характеристика стану, ніж як якість особистості. Однак Х. Гейм (1971), аналізуючи термін готовність до ризику і весь зв'язаний з ним підхід, розглядає його все-таки як індивідуальну якість. При цьому він виходить з точки зору, що, хоча така готовність і породжується ситуацією, але базується вона, в основному, на

індивідуальних якостях робітника. Виходячи з аналізу деяких досліджень, Х. Гейм навіть виділяє ряд індивідуальних якостей, від яких залежить така готовність: потреби, актуальні мотиви, домінантність, екстравертованість, ригідність, егоцентризм, легковажність, несумлінність, боязкість тощо. Більшість названих ним якостей є відносно стійкими і раніше розцінювалися як показники схильності до нещасних випадків. Термін “готовність” до ризику, на нашу думку, виявляється більш емним, ніж “схильність”. Крім стійких якостей індивіда, до його складу входять і ситуативні фактори трудової задачі, відносно яких склалася така готовність. На доказ того, що готовність до ризику пов’язана з індивідуальними якостями робітників, можна посилатися на результати ряду експериментальних досліджень.

Австрійські вчені А. Міггенекер і К. Вайс (1954) за допомогою тестових іспитів робітників сталеливарного заводу встановили, що при високій готовності до ризику виявляється низька тенденція до захисту, яка корелює з нещасними випадками. Їхній співвітчизник А. Гора (1957) провів тестові й інструментальні іспити залізничних робітників за показником готовності до ризику із застосуванням покарань за помилки (удари струму, критика). Дослідження показало достовірний зв’язок між готовністю до ризику і числом помилок, які було припущено (які символізують нещасні випадки). Можна вказати і на ряд загальних закономірностей, які було виявлено у дослідженнях готовності до ризику. Так, було відмічено, що з віком готовність до ризику падає, що в більш досвідчених робітників вона нижча, ніж у менш досвідчених, що в жінок готовність до ризику реалізується за умов більш визначених очікувань, ніж у чоловіків [7].

На готовності до ризику істотно позначаються і соціальні фактори. Так, у колективі виявлено приблизно однакову готовність до ризику як за умов небезпеки для одного з його членів, так і за умов небезпеки для всього колективу. В умовах групи готовність до ризику виявляється сильніше, ніж при діях поодиноці (появляється так званий ефект зрушення ризику Стоунера, 1961). Готовність до ризику в групі залежить і від групових очікувань [7].

Перш ніж перейти до розгляду психологічних причин ризикованої поведінки підлітків, необхідно визначитися з віковими рамками даної категорії дітей. У деяких роботах йдеться про те, що найбільш складним при перегляді понять “дитячий травматизм” є відношення до віку. Експерти ВІЗ 1987, ґрунтуючись на багатозоровому аналізі, рекомендують підлітковий вік розглядати в рамках 10-24 років. Отже, споконвічний критерій 13-19, а пізніше 11-21

рік придбав більш широкий діапазон. Така пропозиція аргументована біофізичними і соціальними змінами, розбіжністю календарного і реального віку. У будь-якому випадку сьогодні багато проблем, зокрема травматизм, вимагають виділення в самостійну категорію принципово нового вікового підходу. Можливі два варіанти: модифікація традиційного (діти до 9 років, а підлітки 10-15 років), або новий (діти і підлітки до 24 років).

Підлітковий вік від 11-12 до 14-15 років є перехідним головним чином у біологічному змісті. У цьому віці в організмі дитини відбуваються якісні зміни, зокрема, інтенсивна перебудова усієї фізіологічної системи. Властивий цьому періоду нерівномірний розвиток різних органів, тканин викликає підвищення тиску, головні болі, швидку стомлюваність й інші ускладнення, що знижують увагу, контроль і самоконтроль, швидкість і адекватність реагування [2].

У деяких людей спостерігається підвищена тенденція до ризикованих дій. Такі люди отримують насолоду від можливості "поставити все на карту". Дослідження свідчать про те, що своєрідне задоволення, отримане деякими особами від ризикованих дій, виражається у виді ейфорії, що пов'язано з викидами наднирниками підвищеної кількості адреналіну в кров. У підлітковому ж віці, коли відбувається інтенсивний розвиток внутрішніх органів, перебудова функціонування всіх систем, у тому числі і гуморальної, приводить до нестабільності в їхній роботі. Тому внаслідок описаних фізіологічних особливостей протікання даного періоду розвитку організму підлітки можуть випробувати особливо гостре задоволення при здійсненні ризикованих вчинків.

Підлітки в більшій мірі схильні до невинного ризику, тобто до дій у небезпечних умовах, не спрямованих на досягнення суспільно значимих цілей. Можна виокремити декілька причин ризикованої поведінки:

а) самоствердження в очах друзів, бажання подобатися навколишнім. У цьому випадку ризик стає метою діяльності, і підліток спеціально ризикує тільки для того, щоб показати, що він не боїться небезпеки;

б) самоствердження у власних очах і в зв'язку з цим свідоме ігнорування безпечної поведінки. Часто це відбувається через впевненість у собі, аби через докори і обвинувачення;

в) ризик може виступати й у ролі мотиву. Це буває, коли підліток спеціально вибирає небезпечні цілі чи способи деяких осіб досягнення тільки заради самого ризику і зв'язаних з ним гострих відчуттів. У цьому випадку можна говорити про схильність до ризику як особистої характеристики.

У соціальному плані підлітковий вік – це продовження первинної соціалізації. Усі підлітки цього віку – школярі, вони знаходяться на утриманні батьків, їх ведучою діяльністю є навчання. Соціальний статус підлітка мало чим відрізняється від дитячого.

Психологічно цей вік дуже суперечливий. Найважливіший психологічний новотвір – почуття дорослості – являє собою головним чином новий рівень домагань, який переверщує майбутнє положення, якого підліток фактично ще не досяг. Звідси – типові вікові конфлікти і їхнє переломлення в самосвідомості підлітка. Підліток може засновувати свою самоповагу головним чином на своєму положенні в компанії однолітків. Прагнення скоріше зайняти статус дорослого нерідко спонукує підлітків наслідувати тим прикладам і зразкам, що несуть на собі атрибутику дорослості. Відсутність достатнього життєвого досвіду, несформованість оціночно-мотиваційного апарату приводить до того, що свої помилкові дії підлітки оцінюють позитивно, а соціально значимі, корисні відносять до розряду негативних [2].

Дослідження виконувалися у ліцеї при Донецькому національному університеті та у ЗОШ №23 м. Донецька. Всього дослідженнями були охоплені у ліцеї при ДонНУ три десятих класи: української філології, російської філології та фізичний. Статевий склад становив 24 хлопця та 40 дівчат.

У ЗОШ №23 досліджувалось 60 осіб 9 – 10 класів, з яких 26 хлопців і 34 дівчини. У продовженні роботи були проведені дослідження у ЗОШ №1 м. Донецька. Дослідженням були охоплені три одинадцятих класи. Статевий склад становив 13 хлопців та 27 дівчат.

З методів дослідження використовувалися опитувальники Г. Шуберта (RSK), А.Г. Шмельова, Т. Елерса.

Таблиця 1

Порівняльні дослідження хлопців та дівчат ліцею

Показник	Хлопці $x \pm m$	Дівчата $x \pm m$	P
Г. Шуберт (RSK)	$3,5 \pm 2,75$	$4,1 \pm 1,94$	$P > 0,05$
Т. Елерс	$20,4 \pm 0,94$	$21,2 \pm 0,66$	$P > 0,05$
А. Г. Шмельов	$18,3 \pm 0,92$	$20,9 \pm 0,85$	$P < 0,05$

Як видно з табл. 1, серед ліцеїстів ДонНУ спостерігається тенденція підвищення схильності до ризику у дівчат, порівняно з хлопцями (згідно опитувальників Г. Шуберта та Т. Елерса). Вона підкріплюється достовірно більшим показником ризику у дівчат відносно хлопців згідно опитувальника Шмельова (відповідно $20,9 \pm 0,85$ та $18,3 \pm 0,92$, при $P < 0,05$).

У той час серед хлопців і дівчат загальноосвітньої школи №23

спостерігається зворотна тенденція (табл. 2). Хлопці отримали більш високі показники схильності до ризику, ніж дівчата. Незважаючи на відсутність достовірних відмінностей у гендерних групах загальноосвітньої школи, слід відмітити, що показники у хлопців вищі, ніж у дівчат за всіма трьома методиками, що може вказувати на певну тенденцію.

Таблиця 2

Порівняльні дослідження хлопців і дівчат ЗОШ №23

Показник	Хлопці $x \pm m$	Дівчата $x \pm m$	P
Г. Шуберт (RSK)	5,4±2,18	1,8±2,36	P>0,05
Т. Елерс	19,6±1,05	17,5±1,104	P>0,05
А. Г. Шмельов	20,4±0,71	20,3±0,72	P>0,05

Серед хлопців і дівчат загальноосвітньої школи №1 теоретична гіпотеза не підтверджується (табл. 3). Хлопці отримали більш високі показники схильності до ризику, ніж дівчата. Достовірно більший показник ризику у хлопців відносно дівчат згідно опитувальника Елерса. Згідно з результатами опитувальника Шуберта хлопці також мають вищі результати.

Таблиця 3

Порівняльні дослідження хлопців та дівчат УВК №1

Показник	Хлопці $x \pm m$	Дівчата $x \pm m$	P
Г. Шуберт (RSK)	15,0±1,96	9,25 ±3,3	P>0,05
Т. Елерс	21,5±1,01	18,9±0,62	P<0,05
А. Г. Шмельов	20,2±0,9	21,2±0,89	P>0,05

Якщо звернутися до аналогічних досліджень, що проводилися вітчизняними та закордонними дослідниками, можна побачити явну тенденцію переваги осіб чоловічої статі за такими показниками як сміливість та рішучість. Так, за даними Н. Д. Скрябіна [6] серед хлопців 11 – 12 років сміливих більше, ніж серед дівчат. У свою чергу, серед останніх більше осіб з низьким ступенем сміливості.

Це знаходить підтвердження і у дослідженні І.П. Петяйкіна [5], який показав, що серед жінок, що займаються спортивною гімнастикою, несміливих значно більше, ніж серед чоловіків.

Однак слід зауважити, що вищезазвані автори досліджували фізичну сміливість. Але виділяють ще й соціальну сміливість, яка, за даними А.І. Винокурова [2], у жінок вища, ніж у чоловіків.

У той час І.П. Петяйкін [5] виявив розбіжності між чоловіками і жінками у прояві рішучості. Особливо це проявлялось при виконанні “небезпечної” вправи. Так, жінки витрачали на прийняття рішення почати виконання вправи у середньому 26,6 с, а

чоловіки – 6,1 с. Але і при виконанні безпечною завдання в осіб жіночої статі, як правило, прийняття рішення потребує більше часу.

Результати І.П. Петяйкіна відповідають розповсюдженій думці, що чоловіки більш схильні до ризику, ніж жінки. Ю.Козелецький пише, що функція ризику належить чоловіку, а функція стабільності і надійності – жінці.

Однак, за даними Є.П. Ільїна [3], навіть у безпечній ситуації до 11–13 років немає значної різниці у проявленні рішучості в осіб різної статі. Більша рішучість осіб чоловічої статі починає проявлятися у небезпечній ситуації починаючи з 14 років.

Виявлена нами тенденція не узгоджується з розповсюдженою думкою про те, що хлопці більш схильні до ризику. Можливе пояснення цього факту може бути прихованим у специфіці досліджуваних груп. Справа у тому, що піддослідними у ліцеї були не старшокласники взагалі, а діти, які пройшли спеціальний відбір перед вступом у ліцей і увійшли до категорії обдарованих дітей. Можна припустити, що в цій специфічній вибірці дівчата схильні до ризику більше ніж хлопці. Для остаточного пояснення цього факту потрібні додаткові дослідження.

Висновки

За опитувальником А.Г. Шмельова встановлено, що дівчата ліцею мають достовірно більш високі показники ризику, ніж хлопці ($P < 0,05$).

Показник ризику в умовах фізичної небезпеки (RSK за Т. Шубертом) у дівчат ліцею вищий, ніж у хлопців, але ця різниця статистично недостовірна.

Показник вираженості прагнення до ризику і рівня мотивації досягнення цілі й успіху у дівчат ліцею вищий, ніж у хлопців, але ця різниця статистично недостовірна.

Серед обдарованих дітей УВК №1 спостерігається тенденція, що свідчить про більшу схильність до ризику у хлопців, порівняно з дівчатами. Можливе пояснення цього факту може критися у тому, що в УВК №1 відбір у категорію обдарованих дітей був обумовлений зовнішньою оцінкою класних керівників, тому результати можуть бути ідентичні із загальноприйнятною думкою, що чоловіки більш схильні до ризику ніж жінки.

Для остаточного підтвердження теоретичної гіпотези необхідно залучити до опитування більше хлопців та дівчат, а також порівняти отримані результати з показниками учнів декількох загальноосвітніх шкіл.

Список використаних джерел

1. Винокуров А.И. Взаимосвязь индивидуальных и личностных

- характеристик человека: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / А.И.Винокуров. – СПб., 1996. – 24 с.
2. Вікова та педагогічна психологія. Навчальний посібник. 2-ге видання / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін:– К.: Каравела, 2008. – 400 с.
 3. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
 4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И.Ожегов. – М.: Оникс, 2008. – 736 с.
 5. Петяйкин И.П. Проявление смелости и решительности спортивными гимнастами // Психофизиологические особенности спортивной деятельности. – Л., 1975. – С.127-130.
 6. Предрасположенность к несчастным случаям (по материалам зарубежной печати) // Наука и жизнь. – 1966. – №6 – С.81.
 7. Heim H. Individuelle Risicobereitschaft und Unfallung. Bundesinstitut fur Arbeitsschutz. – Coblenz, 1971. – 78 s.
 8. Скрябин Н.Д. Возрастные особенности проявления смелости // Спортивная и возрастная психофизиология / Н.Д.Скрябин. – Л., 1974. – С. 98-109.

The comparative research of propensity to risk of exceptional children who are studing in lyceum at DonNU with their contemporaries is presented in the work. It is established that exceptional girls have authentically higher indicators of propensity to risk than young men.

Keywords: risk, propensity to risk, endowments, a gender.

Отримано: 20.07.2010

УДК 376.1-056.264:159.959.952-053.5

О.Б. Белова

Особливості розвитку уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з нормальним та порушеним мовленням

Стаття розкриває особливості розвитку процесів уваги та пам'яті у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленням. Вплив різноманітних функцій уваги на розвиток пізнавальної діяльності учнів.

Ключові слова: увага, пам'ять, процеси пам'яті, процеси уваги,

загальний недорозвиток мовлення, нерізко виражений недорозвиток мовлення, фонетичний недорозвиток мовлення, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення.

Стаття розкриває особливості розвитку процесів уваги та пам'яті у молодших школярів з нормальною та порушеною мовою. Вплив різних функцій уваги на розвиток пізнавальної діяльності учнів.

Ключові слова: увага, пам'ять, процеси уваги, процеси пам'яті, загальне недорозвиток мови, нерізко виражене недорозвиток мови, фонетичне недорозвиток мови, фонетико-фонематичне недорозвиток мови.

У наш час у структурі пізнавальної сфери дитини прийнято виділяти психічні процеси, які забезпечують всебічне формування її особистості, які умовно можна поділити на три групи: пізнавальні, емоційні, вольові.

Для повноцінного розвитку пізнавальної діяльності дитини необхідна злагоджена, взаємопов'язана між собою робота всіх психічних процесів, а саме: сприймання відчуттів, увага, пам'ять, уява, мислення, мовлення.

Зацікавленість багатьох науковців (О.С. Вудворс, С.Л. Рубінштейн, А.Р. Лурія, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Н.А. Берштейн та ін.), з різних наукових сфер, до проблеми *процесу уваги*, була та залишається дуже великою. Дотепер немає єдиної точки зору у теоретичному осмисленні даного поняття. Увага трактувалась як вибіркове протікання процесу прийому та переробки інформації (О.С. Вудворс); як фактор селективності протікання всіх пізнавальних процесів (С.Л. Рубінштейн); виділені форми реалізації даного психічного процесу (А.Р. Лурія): сенсорна, рухова, емоційна, інтелектуальна; окремо розглянуто два рівні уваги: недовільний (з яким дитина народжується) та довільний (де йде процес формування, під впливом інших психічних функцій, соціуму та тісний зв'язок з мовленнєвою системою людини) (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін).

Відомий нейропсихолог Е.Д. Хомська, описуючи процес *уваги*, зауважує, що не можна дану когнітивну функцію розглядати у якості самостійного психічного процесу, оскільки увага забезпечує лише динамічне протікання різних психічних діяльностей [6].

А.Р. Лурія завдяки науковим дослідженням, надаючи увазі певне поняття – фактор, що сприяє селективності протікання будь-яких психічних процесів (пізнавальних та афективно-вольових), поділяє його за різними формами:

- сенсорна увага (зорова, слухова, тактильна та ін.);
- рухова увага (залучення моторних процесів, їх свідомість та

регуляція);

- емоціональна увага (тісно пов'язана з процесами пам'яті, реакція на яскравий емоціональний окрас);
- інтелектуальна увага (залучення мисленнєвої операції та інтелектуальної діяльності).

Л.С. Виготський виділяє два самостійних рівні уваги: первинний (мимовільний) з яким дитина народжується та вторинний (довільний), який формується впродовж становлення всіх психічних функцій, та являється соціально опосередкованим типом уваги.

У своїх працях про "розумові дії" науковці (П.Я. Гальперін, Н.А. Бернштейн та ін.), вивчаючи формування довільної уваги у дитини та механізми регуляції довільних рухів і дій, зазначають, що процес уваги тісно пов'язаний з мовними стимулами або з її мовною системою [6].

Вивчаючи природу уваги, необхідно зазначити, що вона породжується у процесі взаємодії людини з зовнішнім світом, при цьому складаються співвідношення мозкових процесів, що лежать в основі вибіркового характеру її психічної діяльності (Г.С. Костюк).

Відповідні предмети та явища зовнішнього світу людини діють на її мозок, викликаючи "приспосувальні рухові реакції" (І.М. Сеченов), або орієнтувальні рефлекси (І.П. Павлов). Спочатку дані рефлекси викликаються сильними подразниками (яскравим світлом, різкими звуками, тощо). У процесі розвитку, для виникнення рефлекторного стимулу вже не потрібні домінуючі сигнали, достатніми будуть і слабкі подразнення, які для людини матимуть сигнальне значення. Рефлекторні орієнтування тісно взаємопов'язані з аналізаторними системами, які у своїй активації викликають певні сигнали, що були пов'язані з тим чи іншим предметом або явищем. Завдяки цьому процесу, починає змінюватись перебіг мозкових процесів у корі великих півкуль, утворюється осередок оптимального збудження, пов'язаного з даним подразником, що викликає гальмування в суміжних ділянках кори головного мозку. І.П. Павлов зазначає, що процес збудження в одному місці мозку в більшій або в меншій мірі індукує гальмівний стан в інших його ділянках. Завдяки цьому імпульси, що доходять до осередку оптимального збудження, відображаються людиною, а ті імпульси, які потрапляють у зону гальмування, не помічаються [3].

Підтримуючи думку осередку оптимального збудження, А.А. Ухтомський запропонував визначати домінанту уваги, при якій осередок домінантного збудження підпорядковує собі всі побічні імпульси, що доходять до головного мозку. Це проявляється у більшій концентрації уваги на конкретній виконуючій дії. Якщо є побічні дії зі

сторони, наприклад, при читанні книжки – шум, музика, стук, то даний негатив може ще більше посилювати зосередженість уваги на читанні.

Відповідно, осередок оптимального, або домінантного збудження залежить від потреб організму, від слідів минулих вражень та наявних у людини систем тимчасових нервових зв'язків.

Отже, *увага* – психофізична функція, яка забезпечує процеси виховання та навчання. Увага підвищує рівень активації кори великих півкуль, її формують різні структури головного мозку, до яких відноситься: генералізована активація кори великих півкуль (ретикулярна формація середнього мозку), яка визиває процес недовільної уваги; локальна активація (лімбічна система та вищий кірковий центр регуляції та контролю – лобової області), яка здійснює довільну увагу.

Також, існує тісний зв'язок уваги з іншими психічними процесами, наприклад, увага, активізуючи визначені області кори великих півкуль оптимізує сприйняття (створює умови для включення) та сама здійснюється на основі аналізу та обробки всієї інформації, яка поступає у головний мозок людини.

Порушення уваги пов'язують з пошкодженням відповідних структур мозку, що призводить до ослаблення уваги, зменшення її об'єму, порушення концентрації та ін. Е.Д. Хомська описує два типи порушення уваги: *модально – специфічне*, яке проявляється тільки в одній сфері (по відношенню стимулів модальності) і характеризується ігноруванням тих чи інших стимулів. Але це не має ніякого відношення до порушення як гностичних (сприйняття), так і інтелектуальних функцій. Вона виділяє зорову, слухову, тактильну, рухову неухвагу, їх порушення виникає у результаті пошкодження певних ділянок кори головного мозку, які відповідають за аналізаторну діяльність людини. *Модально – неспецифічне* порушення уваги розповсюджується на всі форми та рівні уваги. Хворий не може зосередитись на стимулах різної модальності (зорової, слухової, рухової та ін.).

Увага молодших школярів є не завжди стійкою. Діти, будучи емоційно збудливими, що пов'язано з віковими особливостями вищої нервової діяльності, ще не можуть повноцінно зосереджуватись на головному, відокремлювати істотне від другорядного в оповіданні, у реченні, картині. Г.О. Люблінська виділяє причини неухважності дітей, які заважають їх навчальному процесу: перевтома, порушення правильного дихання, недостатня розумова активність, неправильне виховання, негнучка увага для переключення.

Порушення мовленнєвої діяльності, відповідно, відбивається на процесі уваги у дітей з вадами мовлення (О.В. Трошин, Е.В. Жуліна, О.Н. Усанова, Ю.Ф. Гаркуш), що характеризується її нестійкістю, та

низьким рівнем довільної уваги (дітям важко виконувати завдання за словесними інструкціями), який порушує структуру діяльності, відмічається складність у плануванні своїх дій, також страждає аналіз і синтез інформації, що надходить, спостерігається велика кількість помилок при диференціації кольорів, форм, розташуванні фігур тощо [4].

У дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) (А.Я. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бесонова, А.С. Винокур, Н.С. Жукова, О.М. Мастюкова, Т.Б. Філічова та інші.) спостерігається недостатня стійкість уваги, обмеженість у можливостях її розподілу, часто являються несформованими, або частково порушеними всі види контролю за діяльністю (*попереджувачий* – розкриває аналіз умови завдань, *поточний* – процес виконання завдань, *подальший* – за результатом). Розподіл уваги між мовленням та практичною діяльністю викликає у таких дітей відповідні труднощі при виконанні поставлених завдань.

Є.С. Алмазов відмічає, що діти з ринолалією мають розгалужену нестійку увагу, під час шкільних навчальних занять у них відмічається зниження працездатності і продуктивності [1].

У дітей із заїканням визначають знижену пізнавальну активність, у них спостерігається погана концентрація уваги (Р.Юрова, А. Кузьміна), вони гірше виконують ту діяльність, яка потребує високого рівня автоматизації (К.П. Беккер, А.В. Ястребова). У них знижений процес довільної уваги, що вказує на ступінь порушення власного мовномоторного компонента, оскільки відбувається тісний взаємозв'язок між ступенем порушення уваги та важкістю мовленевого порушення (В.А. Калягін, Е.М. Кулієв, М.І. Мерліс,) [2].

Науковці (О.Л. Жильцова, А.С. Винокур, Л.С. Волокова та ін.) у своїх дослідженнях розкривають, що діти з ФНМ, мають різну реакцію на мовленнєву недостатність, і тому психічний недорозвиток у них проявляється по-різному: в одних прослідковується пасивність, нестійка увага, що спричиняє відставання й інших психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення), а інші, працюючи над власними недоліками, намагаються розвиватися на рівні зі своїми однолітками.

Дослідження, проведені Г.А. Каше, Т.Б. Філічовою, Г.В. Чіркиною, свідчать, що у дітей ФФНМ переважає швидке виснаження, відволікання, зниження рівня стійкості та переключення уваги, все це залежить від недостатньої рухливості основних нервових процесів у корі великих півкуль, та від індивідуальних відмінностей дітей: особливостей темпераменту, стилю виховання.

Р.І. Мартинова у своїх дослідженнях відмічає, що при відносно збереженій увазі, від критичності до свого мовлення, у деяких дітей –

дислаліків спостерігається втомлюваність, виснажливість і відвернення уваги, але в цілому ці діти оптимістично налаштовані на отримання позитивних результатів. У більшості дітей – дизартриків, збільшена втомлюваність при будь-якому розумовому навантаженні, що призводить до нестійкості уваги, відволікання та забування [4].

Відповідно, у дітей з ПМР, порівняно з їх ровесниками без мовних вад, значно знижені різні властивості уваги – розподіл, об'єм, концентрація, стійкість, переключення, що характеризується різною специфікою мовних розладів.

Запам'ятовування, збереження та довільне відтворення інформації представляє собою основні функції людської пам'яті. Її процеси вивчало чимало науковців (Л.С. Виготський, Ю. Грюнталь, А.Н. Леонтьєв, А.Р. Лурія, І.П. Зінченко, І.М. Сеченов, А.А. Смирнов, Л.В. Заков, С.С. Корсаков, В. Пенфілд, та ін) у різних сферах науки: психіатрії, психології, патопсихологічних, клінічних, психофізіологічних, нейропсихологічних та ін. дослідженнях.

Ю.Л. Трофімов виділяє чотири види теорій, які намагалися розкрити сутність процесу пам'яті:

- *психологічні теорії* (включають у себе теорії асоціонізму, біхевіоризму, гештальтизму, діяльності) розкривають асоціативний, ціліснівідображувальний, діяльнісний напрям в основі психічних утворень при процесі запам'ятовування;
- *фізіологічні теорії* розглядають механізм пам'яті за вченням І.П. Павлова, про утворення тимчасових нервових зв'язків;
- *біохімічні теорії* показують механізми пам'яті на клітинному рівні;
- *хімічні теорії* розглядають механізми пам'яті як хімічні зміни в нервових клітинах під дією подразників.

Відповідно *пам'ять* являється основним "сейфом" для збереження отриманої інформації про подразник, дія якого була давно завершена. Вона є функцією відображення минулого досвіду, завдяки запам'ятовуванню, збереженню та відтворенню даних. Фізіологічною основою, закономірністю даного процесу, являється закономірність утворення тимчасових зв'язків [5].

У психології науковці (Л.О. Бадалян, Е.В. Жуліна, О.М. Леонтьєв, Г.О. Люблінська, А.О. Смирнова, О.В. Трошин, М.М. Шардакова та ін.) виділяють види пам'яті, які об'єднуються за відповідними признаками: 1) за ведучим аналізатором (зорова, слухова, дотикова, нюхова, смакова); 2) за предметом, матеріалом діяльності (рухова, емоційна, образна, вербальна); 3) за тривалістю (короткочасна, довготривала, оперативна); 4) за формою психічної

активності (довільна, недовільна); 5) на фонетичному рівні виділяють пам'ять артикуляційну (основний артикуляційний рух) та перцептивну (еталони фонем, поєднання фонем зі складом).

У процесі розвитку дитина засвоює чотири види пам'яті – моторну (пам'ять-звичку), афектну, образну і вербальну. У дітей молодшого шкільного віку пам'ять розвивається нерівномірно (П.П. Блонський), словесна пам'ять починає функціонувати після 2 років і досягає свого розвитку у 7 – 8 річному віці. Міцність і швидкість запам'ятовування, поліпшуються з віком, але за даними Є Меймана здатність до заучування (Є. Мейман) з віком зростає, а міцність запам'ятовування спадає. Продуктивність пам'яті залежить від змісту запам'ятовуваного матеріалу, від характерної діяльності, від рівня опанування засобами та прийомами заучування та відтворення матеріалу (В.І. Самохвалова, А.І. Ліпкіна).

Дітям молодшого шкільного віку зручно користуватися змістовою пам'яттю, оскільки є можливість замінювати маловживані слова, пропускати деякі деталі, змінювати порядок викладу, доповнювати від себе власними міркуваннями, що говорить про осмислення, а не про заучування даного матеріалу. Продуктивніший вигляд, у процесі шкільного навчання, набуває довільна пам'ять, на яку впливає орієнтована установка учня (Т.Н. Бараліч, О.М. Леонт'єв, Г.О. Люблінська, Т.В. Розанов), але за дослідженнями А.А. Смирнова мимовільне запам'ятовування у період розумової діяльності є продуктивнішим, ніж довільне запам'ятовування у звичайних умовах.

В.А. Калягін, Т.С. Овчинникова у своїх працях визначають, що у дітей з порушеннями мовлення низька продуктивність запам'ятовування, особливо відносно довготривалої пам'яті, слабкий динамічний процес слухової короткочасної пам'яті, знижений процес опосередкованого смислового запам'ятовування, порівняно з їх однолітками без мовленнєвих вад (Л.С. Мучник, В.М. Смирнов, 1969). Для дітей із заїканням характерна дифузна недостатність короткострокової пам'яті, що виявляється як якісно, так і кількісно (Б.Д. Карвасарський), що пов'язано із станом у них уваги і мислення (способів обробки інформації).

Діти зі стертою дизартрією, за дослідженнями науковців (В.А. Калугін, Т.С. Овчинникова), характеризувалися загальною моторною незручністю, з низьким рівнем психомоторних навичок, зорово-просторових уявлень, що сприяє недостатньому розподілу уваги, частому відволіканню. Рухова пам'ять розвинена краще слухової, спостерігається загальна неорганізованість, з дітьми з нормальним мовленням.

Р.І. Мартинова відмічає, що пам'ять у дизартриків страждає порізно. Діти порівняно розумово відсталі та з затримкою

психічного розвитку важко запам'ятовують навчальний матеріал (вірші, тексти, букви, речення), всі дії виконують повільно, не доводять до логічного завершення.

Вивчаючи дітей з риндолалією, науковці відмічали, що у них недостатній орієнтир у навколишньому середовищі, що пояснюється ослабленою пам'яттю, увагою [1].

Досліджуючи дітей з ЗНМ (Т.І. Власенко, Л.С. Волкова, Г.С. Гуменна, Л.І. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Є.Л. Фигередо та ін.) науковці стверджують, що об'єм зорової пам'яті у цих дітей практично не відрізняється від норми, але слухова пам'ять є заниженою, відмічається низький рівень продуктивного запам'ятовування та відтворення матеріалу, відносно збереження смислового та логічного запам'ятовування.

Л.С. Волкова відмічає, що у молодших школярів з ЗНМ, спостерігається зменшення обсягу пам'яті, швидке забування слідів, що виникли раніше, обмеження в утримання словесних подразників тощо. Особливо страждає вербальна пам'ять – довільна, опосередкована, що включає пам'ять на слова, фрази, цілісні тексти. При зоровому підкріпленні діти запам'ятовують матеріал легше, мовнорухова пам'ять виявляється більш розвиненою. Труднощі спостерігаються у відтворенні слів, що обмежують можливості довільного висловлювання дитини. Дослідження Т.Б. Філічової розкривають зниження активної спрямованості цих дітей у процесі пригадування сюжетної лінії, послідовності подій, недостатня активність спостережливості, діти ніби ковзають поглядом по малюнку, не помічаючи суттєвих деталей.

Л. Андрусишиною при дослідженні операційних аналогій було виявлено, що діти з ЗНМ за показниками наближалися до вікової норми, але у них виявлені механізми порушень – вади довготривалої пам'яті, процесів спрямованості та концентрації уваги, операційного мислення (аналізу, переносу, узагальнення), саморегуляції.

Науковці (О.Л. Жильцова, А.С. Вінокур, Л.С. Волокова та ін.) у своїх дослідженнях доводять, що у дітей з фонетичним недорозвитком мовлення (ФНМ), може спостерігатися легка пасивність, нестійка увага, загальмоване сприймання, що призводить до ослабленого процесу запам'ятовування, але цей недорозвиток відноситься не до всіх молодших школярів.

Т.І. Власенко описав низький рівень продуктивного запам'ятовування дітьми з дизартрією серій геометричних фігур, що означає порушення сприйняття форми, та слабкість просторових уявлень. Діти часто забувають складні інструкції, пропускають їх елементи, міняють послідовність дій [4].

Отже, порушення процесів і різних видів пам'яті у дітей з вадами мовлення мають тісну залежність від сформованості у них мовленневих навичок та пізнавальних функцій.

Список використаних джерел

1. Алмазова Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей /Е.С.Алмазова. – М.: Просвещение, 1973. – 151с.
2. Калягин В. А. Психология лиц с нарушениями речи / В.А.Калягин, Т.С.Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2007. – 544 с.
3. Костюк Г.С. Психологія. – К.: Радянська школа, 1968. – 572с.
4. Логопсихология / О.В. Трошин, Е.В. Жулина: Учебное пособие.-М.:Сфера, 2005. – 256 с.
5. Психопатология детского возраста / А.И. Селецкий. – К.: Высш. шк.; Главное издательство, 1987. – 296 с.
6. Хомская Е.Д. Нейропсихология: 4-е изд / Е.Д.Хомская. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.

The article exposes the features of development of processes of attention of memory at junior schoolboys with the normal and broken broadcasting. Influence of the varied functions of attention on development of cognitive activity of students.

Keywords: attention, memory, processes of memory, processes of attention, common escalation of broadcasting, not sharply expressed escalation of broadcasting, phonetic escalation of broadcasting, phonetic -phoneme escalation of broadcasting.

Отримано: 17.08.2010

УДК 159.942 – 053.6

Н.І. Бігун

Особливості організації психологічних заходів з профілактики та подолання депресивних розладів у підлітків

Стаття присвячена проблемі психогенних депресивних розладів у підлітків. У статті представлено рекомендації, адресовані психологам закладів освіти, соціальним педагогам, вчителям, батькам. Визначено

основні напрямки психопрофілактичної і корекційної роботи зі школярами даної кризової категорії.

Ключові слова: депресія, підлітковий вік, особистість, особистісний розвиток, психопрофілактика, психокорекція.

Стаття посвячена проблеме психогенных депрессивных расстройств у подростков. В статье представлено рекомендации, адресованные психологам образовательных учреждений, социальным педагогам, учителям, родителям. Определено основные направления психопрофилактической и психокоррекционной работы с учениками данной кризисной категории.

Ключевые слова: депрессия, подростковый возраст, личность, личностный подход, психопрофилактика, психокоррекция.

Профілактика нервово-психічних розладів, забезпечення умов для збереження психічного здоров'я дітей та учнівської молоді посідає особливе місце у системі актуальних проблем сучасної вітчизняної школи. Згідно статистичних даних, впродовж останнього десятиліття на 16,7 % збільшилась кількість школярів із розладами психіки та поведінки, близько 28% учнів потребують спеціальної психологічної допомоги [2]. Серед діагностованих у школярів розладів психіки переважають особистісні, непсихотичні та невротичні розлади.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, 40% у структурі зареєстрованої в світі психічної патології складають депресивні та тривожні розлади [3]. Небезпека депресивних розладів як у дорослих, так і у підлітків пов'язана передусім зі зростанням суїцидального ризику: депресія посідає друге місце (17,3 %) серед причин самогубств. А.Б. Смулевич [4] зазначає, що суїцидні думки і спроби фіксуються у 61,9 % юнаків і підлітків з депресивними розладами.

На фоні розгортання підліткових депресивних розладів зростає ризик формування преморбідних рис особистості як однієї з психологічних умов виникнення дистимій і хронічних депресій у юнацькому та зрілому віці. Депресивні розлади є неадекватними життєвому та особистісному досвіду підлітків: вони не розпізнаються, не ідентифікуються і не усвідомлюються більшістю їх носіїв, підлітки виявляють особистісну неготовність та некомпетентність щодо адекватної реакції на депресію та способів її самостійного подолання. Підліткові депресії містять потужний деструктивний потенціал, формування якого завершується наприкінці перехідного періоду, внаслідок чого він складає загрозу життю індивіда як у підлітковому віці, так і на пізніших етапах існування.

Слід зазначити, що дослідження підліткових депресій здійснюються переважно в рамках медико-психіатричного та психо-

терапевтичного підходів. Недостатня розробленість проблеми у сфері психологічної науки та практики зумовлює неповноту врахування специфіки підліткових депресій, зокрема значення у їх генезі таких фундаментальних психологічних умов, як домінування у структурі розвитку підлітка особистісного розвитку, кризовість особистісного розвитку індивіда у підлітковому віці; у виявленні депресивних розладів недостатньо використовується особистісна симптоматика; обмежений арсенал спеціальних програм і методів надання допомоги підліткам з депресивними розладами, доступних для використання психологами закладів освіти.

Складність і недостатня розробленість проблеми вимагає її вирішення на науково-психологічному, науково-методичному рівнях та, звичайно ж, у сфері психологічної практики. Зокрема, існує необхідність у науково-психологічних дослідженнях та розробці ґрунтовних науково-психологічних концепцій, що мали б на меті вивчення і пояснення вікової специфіки підліткових депресивних розладів з врахуванням таких фундаментальних психологічних умов процесу розвитку підлітків, як домінування у його структурі розвитку особистості, сензитивність підліткового віку щодо особистісного розвитку індивіда, депресогенний характер кризи підліткового віку; виявлення особистісних симптомів та механізмів розгортання депресивних розладів у підлітків, розширення знань щодо причин їх виникнення.

Науково-методичний рівень розв'язання проблеми передбачає:

- поповнення арсеналу методик виявлення депресивних розладів у підлітків та діагностики форм цих розладів;
- розробку програм і методів профілактики та подолання підліткових депресій з обов'язковим урахуванням їх вікової специфіки;
- розробку методів надання підліткам з депресивними розладами невідкладної психологічної допомоги як засобу запобігання суїцидних спроб;
- створення спеціального підходу до розв'язання проблеми підліткових депресивних розладів.

Завдання реалізації програм профілактики та подолання депресивних розладів у підлітків покладаються безпосередньо на сферу психологічної практики. Практичне розв'язання проблеми підліткових депресивних розладів вимагає створення розгорнутої диференційованої системи спеціальних профілактичних, психорозвиваючих та психокорекційних заходів, які б насамперед охоплювали провідні інститути соціалізації підлітків – сім'ю та школу. Тому депресорна допомога має стати одним з найважливіших напрямів

діяльності шкільної психологічної служби і соціально-психологічної служби сім'ї та молоді.

Здійснення психопрофілактичної та психокорекційної роботи з підлітками, що мають депресивні розлади, вимагає відповідної підготовки практичних психологів, реабілітологів, соціальних педагогів, що працюють в освітніх та реабілітаційних закладах. Вона включає у себе ряд аспектів:

- 1) формування знань про природу дитячої і підліткової депресивності, причини її виникнення, клінічні прояви та особливості перебігу;
- 2) оволодіння методикою діагностики депресивних розладів у дітей та підлітків;
- 3) ознайомлення з основними принципами профілактики і подолання депресії у школярів;
- 4) оволодіння необхідними психокорекційними методами та прийомами подолання депресивних розладів;
- 5) формування знань про особливості розробки психопрофілактичних та психокорекційних програм;
- 6) ознайомлення з основними вимогами щодо проведення психопрофілактики і психокорекції депресивних станів у школярів;
- 7) вироблення навичок аналізу ефективності психопрофілактичних, психорозвиваючих та психокорекційних заходів.

Особливу увагу майбутніх фахівців необхідно звертати на проблеми, що можуть виникати у процесі психологічної роботи з депресивними школярами. Зокрема, це – труднощі при постановці діагнозу, визначенні цілей, завдань психологічної допомоги, розробці психопрофілактичних, психорозвиваючих та психокорекційних програм з обов'язковим урахуванням вікових, індивідуально-психологічних особливостей школярів, виборі корекційних методів і прийомів.

Підготовка практичних психологів, соціальних педагогів і реабілітологів освітніх і реабілітаційних закладів до роботи з такою кризовою категорією, як школярі з депресивними розладами є вирішальною умовою профілактики і подолання депресії. Це, на нашу думку, дає підстави для запровадження у навчальних планах вищих навчальних закладів спеціальності “Психологія” спецкурсу “Психологія та психотерапія депресивних розладів”.

Специфіка підліткових депресивних розладів зумовлює необхідність формування вимог, адресованих психологам-практикам, щодо надання підліткам депресологічної допомоги, а саме:

- 1) включати до програм психодіагностичного мінімуму для

школярів підліткового віку експрес-методики діагностики депресії;

- 2) здійснювати профілактичну роботу з підлітками групи ризику;
- 3) своєчасно виявляти у підлітків депресивні розлади, не залишати нерозв'язаними проблеми виявленої депресії;
- 4) надавати підліткам з депресивними розладами невідкладну системну психологічну допомогу;
- 5) з огляду на депресогенний характер кризи підліткового віку, здійснювати спеціальну психологічну антидепресивну підготовку підлітків. З цією метою пропонуємо запровадити у навчальних планах шкіл "Основи депресологічних знань".

Усі заходи з подолання депресій у підлітків (діагностичні, профілактичні, корекційні) повинні мати системний характер та базуватись на єдиній концептуальній основі. Це можливо за умови застосування спеціального підходу, характеристикам якого найбільше відповідає, на нашу думку, особистісний підхід як такий, що базується на уявленнях про те, що сферою, в якій інтегративно репрезентуються причини і наслідки виникнення депресивного розладу є особистість підлітка. В багатьох випадках первинною психологічною умовою виникнення депресивних розладів у підлітковому віці є недостатня сформованість особистісних механізмів саморегуляції і, як наслідок, відхилення у їх функціонуванні. Тому, на нашу думку, важливим аспектом подолання депресивних розладів у підлітків є розвиток особистості, зокрема функцій особистісної саморегуляції. До психологічних умов особистісного розвитку підлітків з депресивними розладами відносяться:

- 1) увага до проблем, пов'язаних з розладом з боку фахівця або близької людини;
- 2) спрямування рефлексії на особистісні властивості та регулятори, що провокують депресивні прояви;
- 3) забезпечення психологічних умов тренування функцій особистісної саморегуляції та корекції функціональних порушень;
- 4) надання невідкладної психологічної допомоги у критичних ситуаціях, включно з суїцидно небезпечними ситуаціями;
- 5) психологічно-особистісна просвіта, метою якої є розвиток особистісної та депресологічної компетентності.

Розвиток особистості підлітків засобами спеціальних психокорекційних, психорозвиваючих, психопрофілактичних програм, розроблених з позицій особистісного підходу, дозволяє актуалізувати потенціал таких психологічних умов подолання депресивних

розладів, як:

- 1) розвитку особистісної компетентності підлітків;
- 2) створення умов для самопізнання підлітків і формування прагнення бути самим собою;
- 3) формування високих показників особистісного значення відношення відповідності самому собі;
- 4) вироблення здатності адекватного самовираження та самореалізації;
- 5) розвиток навичок самоуправління;
- 6) формування позитивного особистісного мислення;
- 7) розвиток навичок особистісного самозахисту і самозцілення.

Вирішення проблеми подолання депресії не обмежується усуненням наявного у підлітка депресивного розладу. Подальші кроки до остаточного розв'язання проблеми полягають у формуванні його особистісної захищеності щодо дії депресогенних чинників:

- 1) активізація внутрішніх резервів особистісного розвитку підлітків;
- 2) формування у них психологічних якостей, які забезпечуватимуть особистісну стійкість щодо дії депресогенних чинників (позитивне самоставлення і самооцінка, впевненість у своїх силах, оптимістична життєва концепція, позитивне мислення, тощо);
- 3) розвиток адаптаційних здібностей школярів, необхідних для кращого пристосування і протистояння до різноманітних життєвих труднощів;
- 4) формування життєтворчих здібностей, які передбачають здатність орієнтуватись у різноманітних життєвих ситуаціях і досягати особистісних та навчально-професійних цілей.

Ці завдання є принципово важливими, оскільки їх розв'язання забезпечує умови для запобігання виникненню повторних депресивних розладів.

Серед найбільш поширених факторів, які провокують розгортання депресивних розладів у підлітків є несприятливі умови їх соціального оточення; вони не лише стимулюють появу депресивного стану, а й утримують та посилюють його. Тому подолання депресії на соціальному рівні вимагає усунення або зміну тих факторів соціального середовища підлітків, які провокують виникнення депресивних розладів. Вирішення даного завдання можливе лише за умови співпраці психолога з близькими родичами та педагогами підлітків. Ці люди складають найближче соціальне оточення школярів, і саме їх неконструктивні дії та вчинки часто провокують появу підліткових депресій.

У випадку, коли депресивний стимул криється в найближчому соціальному оточенні підлітка, він потрапляє у своєрідне депресивне соціальне середовище, дійовими особами якого можуть виступати його батьки, близькі родичі, педагоги, друзі. Під соціально-депресивним середовищем ми розуміємо складну систему негативних соціальних чинників, які тісно переплітаючись між собою, підсилюючи один одного, створюють умови для розгортання депресивних розладів [1]. До цих факторів належать негаразди в сім'ї, низький статус серед однолітків, утруднене спілкування з педагогами, неконструктивні методи сімейного виховання, відсутність ефективної системи педагогічного впливу тощо.

Неможливо просто вилучити підлітка із депресивного соціального середовища з усіма його проблемами та негараздами, бо подібне вилучення є нічим іншим, як соціальною ізоляцією. Аби розв'язати цю проблему, потрібно усунути несприятливі фактори соціального оточення підлітка шляхом реорганізації та оптимізації взаєностосунків з близькими людьми; перебудови стратегії сімейного виховання; вибору нових, більш ефективних, прогресивних методів педагогічного впливу; оздоровлення психологічного клімату в сім'ї. Це дасть можливість зруйнувати соціально-депресивне середовище навколо підлітка та блокувати його депресивно-стимулюючу дію.

Програма взаємодії з батьками та педагогами підлітків повинна спрямовуватись на вирішення двох основних завдань:

- усунення несприятливих факторів соціального оточення підлітків та руйнування їх депресивного соціального середовища;
- створення спільними зусиллями спеціальних соціально-терапевтичних умов, які сприяли б послабленню, усуненню депресивного розладу та подальшому закріпленню досягнутого терапевтичного ефекту.

Оточення, у якому росте і розвивається підліток, неодмінно впливає на процес формування його особистості, стан психічного здоров'я, психологічного та соціального благополуччя. Для максимально повного подолання депресії у підлітків необхідно, щоб цей вплив був не лише позбавлений негативних факторів, але й спрямовувався на оздоровлення психічного стану молодих людей, гармонійний, всесторонній розвиток їх особистості, створення умов для самореалізації, самоствердження, формування здатності і вироблення навичок самостійно будувати своє життя, тобто, оволодіння мистецтвом життєтворчості.

Процес подолання депресивних розладів у підлітків буде більш ефективним, якщо його завдання реалізовуватимуться в рамках

спеціально створеного реабілітаційного середовища. Основне призначення такого середовища полягає у здійсненні позитивного соціально-психологічного впливу, який сприятиме подоланню психологічної травми, послабленню депресивних страждань, підвищенню опірності депресогенним факторам, розвитку навичок соціальної адаптації і самостійного подолання численних життєвих труднощів [1].

У ході формування реабілітаційного середовища слід керуватися такими принципами:

- врахування індивідуально-психологічних властивостей підлітка, його інтересів, потреб, можливостей та особливостей депресивного розладу;
- спеціальна підготовка батьків підлітка, педагогів і шкільного психолога до участі у корекційному процесі;
- сприяння батькам, педагогам досліджуваного у реалізації, оптимізації стратегії виховання, виборі методів педагогічного і сімейного виховання, які мають психологічно підтримуючий та розвиваючий характер;
- усунення аномалій сімейного і педагогічного виховання;
- відрегулювання внутрісімейних стосунків і взаємин підлітка з педагогами, однокласниками;
- врахування інтересів сім'ї і можливостей її участі у психокорекційному процесі;
- вибір таких методів психолого-педагогічного та сімейного впливу, які сприятимуть психологічному оздоровленню і реабілітації підлітка, підвищенню його адаптованості до реально існуючих умов сімейно-суспільного життя [1].

Завдання реабілітаційного середовища покликані вирішувати люди, які становлять основу його складу і беруть безпосередню участь у вихованні підлітка – мати, батько, бабуся, дідусі, класний керівник, шкільний психолог. У випадку, коли існує потреба лікування соматичних захворювань та подолання депресії на біологічному рівні, до діяльності реабілітаційного середовища долучаються медичні працівники. При організації і формуванні середовища потрібно також враховувати якісну роль його опосередкованих учасників, тобто людей, які безпосередньо не залучаються до реабілітаційного процесу, але в більшій чи меншій мірі впливають на психоемоційний стан підлітка, в братів, сестер, друзів, родичів, педагогів-предметників.

Формування реабілітаційного середовища та організація його діяльності передбачає розробку і реалізацію спеціального комплексу заходів, що передбачає консультативні бесіди з батьками, педагогами підлітків, налагодження співпраці з штатним лікарем навчального

закладу, участь у підготовці та проведенні психолого-педагогічного консилиуму, тематичні виступи на психолого-педагогічних семінарах. Даний комплекс заходів дозволяє вирішити ряд важливих завдань, які полягають в:

- інформуванні батьків та педагогів досліджуваних про необхідність створення реабілітаційного середовища;
- наданні людям, які складають найближче соціальне оточення підлітків, спеціальної інформації про умови, принципи та методи формування реабілітаційного середовища;
- визначення стратегії дій кожного учасника реабілітаційного середовища;
- налагодженні взаємодії між безпосередніми учасниками реабілітаційного середовища, корекції та регуляції їх дій.

Наявність дієвого реабілітаційного середовища значно розширює можливості подолання депресивних розладів у підлітків. У тих випадках, коли батьки і педагоги розуміють необхідність та важливість своєї участі в реабілітаційному процесі, підлітки значно швидше виходять з депресивного стану, а досягнутий терапевтичний ефект є більш високим і стійким [1].

Вагомим чинником подолання депресії є також індивідуальний життєвий досвід підлітків, який певною мірою визначає їх індивідуально-психологічні властивості, латентні здібності, внутрішній потенціал, опірність до дії депресогенних психологічних умов, причини та специфіку депресивного розладу, унікальність депресивних переживань, чутливість до методів психокорекційного впливу, а отже, і якість та динаміку процесу оздоровлення.

Профілактику та подолання депресії у підлітків слід здійснювати через розвиток функцій особистісної саморегуляції, шляхом створення умов для активізації процесів самоактуалізації. На нашу думку, такий підхід є найбільш оптимальним, оскільки базується на вродженому прагненні до самооздоровлення, самовдосконалення, актуалізації латентних здібностей і потенціалу, а отже цілком відповідає природному процесу розвитку молодої людини. За подібного підходу психологічна допомога депресивним підліткам набуває не лише психокорекційного, але й психорозвивального та психопрофілактичного характеру, адже вона спрямовується на формування вмій і навичок розвитку особистісних властивостей, які допоможуть самостійно подолати депресію, ефективно протистояти дії депресогенних психологічних умов.

Список використаних джерел

1. Бігун Н.І. Психологічні умови формування реабілітаційного

- середовища для підлітків з депресивними розладами / Н.І. Бігун // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. Серія: психологічні науки. – Вип. 1. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г. – 2007. – С. 4 – 7.
2. Коцур Н.І. Психогігієна: Навчальний посібник / Н.І.Коцур, Л.С.Гармаш. – Чернівці: Книги – ХХІ, 2006. – 380 с.
 3. Подкорытов В.С. Депрессии. Современная терапия: руководство для врачей / В.С. Подкорытов, Ю.Ю. Чайка. – Харьков: Торнадо, 2003. – 352 с.
 4. Смулевич А.Б. Депрессии при соматических заболеваниях / А.Б. Смулевич. – М.: Медицинское информационное агенство, 2003. – 432 с.

The article is devoted the problem of the depressed disorders for the teens. The recommendations have been elaborated for psychologists of educational institutions, social pedagogues, teachers and parents is represented in the article. The main lines of psycho-prophylactic and psycho-therapeutic work with the pupils of the given crisis category have been determined.

Keywords: depression, puberty's period, personality, personality development, psycho-prophylactics, psycho-therapeutics.

Отримано: 23.06.2010

УДК 159.922.72

І.М. Біла

Аналіз конструкторських проєктів дошкільників

У статті досліджуються характерні особливості творчого задуму дошкільників, розкривається специфіка його формування в дошкільному віці, вивчаються закономірності формування гіпотези у конструкторській діяльності з позиції стратегіального підходу, а також аналізуються отримані результати емпіричного дослідження.

Ключові слова: творча діяльність, дошкільник, дитяче конструювання, проєкт, задум, гіпотеза.

В статье исследуются характерные особенности творческого замысла дошкольников, раскрывается специфика его формирования в дошкольном возрасте, изучаются закономерности формирования гипотезы в конст-

рукторської діяльності с позиції стратегіального підходу, а також аналізуються отримані результати емпіричного дослідження.

Ключевые слова: творческая деятельность, дошкольник, детское конструирование, проект, замысел, гипотеза.

Постановка проблеми. Проблема формування творчого задуму в конструкторській діяльності дошкільників є вирішальною у дослідженні всього творчого процесу конструювання. Задум, як результат мисленнєвої діяльності, організовує, спрямовує увесь процес конструювання, визначає його продуктивність. Створення задуму, проекту розв'язання конструкторської задачі є центральним механізмом творчості.

Особливості формування уявлення про майбутній продукт діяльності через призму психології праці вивчали Б. Г. Ананьєв, Б. Ф. Ломов, В. О. Моляко, І. М. Сеченов. У психології мислення проблема побудови задуму досліджувалась Дж. Брунером, В. В. Давидовим, К. Дункером, Н. А. Менчинською та ін. В дитячій творчості дитячі задуми вивчали О. М. Давидчук, О. М. Дьяченко, Ю. О. Полуянов, Н. П. Сакуліна та ін.

Завданням дослідження є з'ясування специфіки розумових дій дошкільників у створенні творчого конструкторського задуму.

Ми зосереджуємо увагу свого дослідження на безпосередньому вивченні характерних особливостей творчого задуму дитячого конструювання з позиції стратегіального підходу (концепція В. О. Моляко), який є стрижнем нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході дослідження дітям пропонувалась перелік творчих завдань на конструювання, що передбачали конструювання з об'ємного, плоского будівельного матеріалу, графічні завдання та евристичні задачі.

Оцінюючи змістові характеристики задумів, ми аналізували передумови їх виникнення. Серед визначальних були: вимоги дорослого (задані умови задачі), засвоєні способи конструкторської діяльності, емоційний досвід тощо. В цілому джерелами конструкторських задумів дітей є, з одного боку, оточуюче життя, де вони черпають зміст для своєї діяльності, з другого – розвиваюча гра, в ході якої виникає необхідність виготовлення предметів, іграшок. Задум народжується вже в процесі самого конструювання. У тому випадку, коли у дітей є чіткі уявлення про ті явища, які вони хочуть відобразити у конструкції, задум набуває найбільш повного розвитку. Так, наприклад, у завданні “Конструювання з природного матеріалу” Саша Т. (сер. гр.) має уявлення про гру в хокей, тому конструює сюжет, який включає людину-хокеїста (шишка), клюшку (пір'я), та шайбу (жолудь); Філіп К. будує корабель (шишка і пір'я); Вова О. – підводний

корабель (перець, насіння ясеня). У завданні “Мозаїка з паличок” Даша С. будує ромб, коментуючи: “Даша вже знає, що це ромб”.

Тобто усі задуми не тільки знаходяться у сфері безпосередніх інтересів, досвіду дітей, а й мають підґрунтям чіткі уявлення. Із залишкового матеріалу діти аналогічно виготовляють предмети, які відображають їх знання та досвід, так Дарина К. пропонує виготовити ланцюжок з кулоном (проволока та комп’ютерний диск), Віка Н. – браслет (зі скріпок), Настя М. – буси, Максим С. – гру (корком з гумкою влучити в стаканчик), кеглі (гумкою збити корки) тощо.

Щодо динаміки створення задуму, то нові образи конкретних конструкцій діти можуть створювати по мірі формування загальних уявлень, знань про них, про перетворення будівельного матеріалу, способи конструювання. При цьому вони виходять або з можливостей будівельного матеріалу та заданих дорослим вимог, або з чуттєвого досвіду, отриманого в результаті ознайомлення з реальним об’єктом, образ якого дитина бере за основу задуму майбутньої конструкції.

Пропонуючи дошкільникам завдання на конструювання з залишкового матеріалу, що передбачало виготовлення подарунків друзям і знайомим, а також різного типу евристичні задачі (“День народження гнома”, “Врятуй зайчика” і т. п.), ми спостерігали емоційну захопленість творчою діяльністю, активізацію мисленнєвої діяльності як у молодших дошкільників, так і у дітей старшого дошкільного віку. Ігрове завдання підсилює мотивацію конструювання, спрямовує вектор діяльності дітей, що є особливо цінним у молодшому дошкільному віці, на початковому етапі розвитку конструкторської діяльності.

Задум дошкільників ще нестійкий. Наприклад, дитина зібралась будувати з природного матеріалу їжака, взяла шкарлупу грецького горіха і заявила, що це буде ліжко для ляльки. Форма шкарлупи спонукала виникнення у неї мисленнєвої аналогії за формою. Такі зміни задуму на початковому етапі конструювання є, швидше, не виключенням, а правилом і пояснюються тим, що сприймання форми спонукають появу аналогії форми, що змінює у дитини нестійкий задум.

Іноколи дитина задумує побудувати якусь конструкцію, але після пропозиції дорослого описати способи її побудови змінює рішення, ставить перед собою інші більш доступні задачі, зумовлені попереднім досвідом. Це пояснюється тим, що у дітей задум, який народжується у формі образу і містить загальний план та засоби його реалізації, можуть не співпадати, формуватися у різному темпі й у якійсь мірі окремо один від одного. І, як наслідок, між задумом та образом утворюються розриви, що найчастіше виникають із-за невідпо-

відності задуму тим зображувальним засобом, якими володіє дитина.

Нерідко трапляються й випадки, коли дитина, задумавши намалювати, сконструювати будь-який предмет, приступає до виконання свого задуму і з'ясовує, що вона цього зробити не може. У таких випадках вона говорить, що не вміє. Так, наприклад, у завданні “Домалюй фігуру”, що передбачало оригінальне зображення, доконструювання зображення кіл, Настя М. планує намалювати машину, але в якийсь момент усвідомлює, що це їй ще не під силу: “Треба об'єднати два колеса, але я не вмію малювати”. Подібні коментарі звучали і під час виконання інших завдань, наприклад, Женя К.: “Не вмію малювати” (“Неіснуюча тварина”), Вітя Б.: “Я не знаю” (“Мозаїка з паличок”), Соломія Ф.: “Мав бути динозавр, але не вийшов”, Світлана П.: “Я тільки лисичок вмію малювати” (“Неіснуюча тварина”) і т. д.

Отже, у ході конструювання задум може змінюватись, з'являється інший предмет. Приступаючи до діяльності, малюк опиняється під владою вражень, які він отримав зовсім нещодавно. Так Максим С. (завдання “Сірникові коробки” – конструювання з порожніх коробок) оголошує: “Я будую корабель, ... але вийшов будинок”; Ваня Б. (“Об'ємна скульптура”) планує побудувати рибку, але згодом демонструє сачок (“кидати в воду, ловити рибу”); у Даника Л. у завданні “Мозаїка з паличок” в процесі роботи будинок “перетворюється” у пістолет, у Володі К. (“Сірникові коробки”) дорога у пітона і т. п.

Зазвичай розповіді про готову конструкцію після закінчення роботи над нею набагато змістовніші та цікавіші, ніж ті, що супроводжують процес побудови. Так, у завданні “Танграм”, що передбачало конструювання з деталей розрізаного певним чином квадрата, Вітя Ч. побудував печеру зі скарбами і розповів: “Тут ніхто не живе, тільки скарби. Лицарі тут не ходять”. Виготовивши на занятті “Конструювання з природного матеріалу”, пропелер, Вітя розповідає про спосіб його виготовлення: “Вдягаєш на спину, там включається вогонь і можна полетіти”. Виготовивши пристрій для музики із залишкового матеріалу (завдання “Подарунки”), Настя М. пояснює: “Так поставити паличку і буде грати музика”. У завданні “Неіснуюча тварина” діти малюють, а потім пояснюють: “Черепашка їсть квіти, траву, охороняє людей; слізь – схожий на равлика, їсть все отруйне; робот Філя буде варити їсти”. Настя, побудувавши з геометричного конструктора будинок, на вікні якого стоїть колобок, розповідає: “Колобок зустрічає зайчика, він грається з колобком”; Олег Ф. (мол. вік) після закінчення роботи з геометричним конструктором пояснює: “Мама робить салат і бутерброд”.

Важливою характеристикою творчого задуму дошкільників є

продуктивність його створення, тобто кількість ідей, гіпотез, пропонуваних діями. Найбільшу кількість задумів дошкільники демонстрували під час виконання завдань “Кружечки” (старші дошкільники – у середньому по 5 образів, молодші – 4,5) та “Домалюй” (5 (4,2)). Найменша продуктивність задумів, проектів спостерігалась у завданні “Уявні предмети”, де діти з паперових прямокутників виготовляли різні конструкції та “Об’ємні фігури”, що передбачало побудову предметів із форм-конусів (табл. 1.).

Таблиця 1

Середня кількість задумів дошкільників у завданнях на конструювання

Завдання	Кружечки	Домалюй	Контур	Танграм	Геометр. конструктор	Об’ємна скульптура	Уявні предмети	Сірникові коробки	К-ня з природ. матер.	Подарунки
Старші дошкільники	5	5	2	1,4	2	1	0,7	2	2,4	2
Молодші дошкільники	4,5	4,2	0,8		2	0,7	0,8	1	2	1,4

Встановлено, що реалістичність проектів дітей підвищується пропорційно віку, а оригінальність і виразність задумів мають тенденцію з віком до зниження. Так, наприклад, у задумах дітей старшого дошкільного віку з’являється більше об’єктів, предметів повсякденного вжитку, що мають утилітарне значення. У завданні “Танграм” – будинок, труба, піраміди, стріли, ялинка тощо; “Уявні предмети” – книжки, літак, будинок; завдання “Контур” – парасоля, резинка, буква “О” і т. п. Задуми дітей молодшого віку більш оригінальні, наприклад, у завданні “Кружечки” – круглий диван, Бетмен, комп’ютер; “Контур” – хмаринка з краплинами, нора, вареник; “Танграм” – пустеля, робот, акула, плаваючий пристрій, печера, інопланетянин; “Уявні предмети” – карта Києва, цукерка, конвертик для дитини тощо (табл. 2.).

Таблиця 2

Кількість оригінальних задумів розв’язання задач на конструювання у дошкільному віці

Завдання	Кружечки		Дома-лой		Контур		Танграм		Геометр. конструктор		Об'ємна скульптура		Уявні предмети		Подарунки	
	О	ДО	О	ДО	О	ДО	О	ДО	О	ДО	О	ДО	О	ДО	О	ДО
Ступінь оригін-ті																
Ст. дошк. вік	12	22	12	6	16	12	5	3	9	7	19	6	7	-	2	2
Мол. дошк. вік	7	22	12	6	25	-	6	6	10	3	6	15	10	-	2	7

Своєрідність задумів дошкільників ми виявляли й під час розв'язання ними евристичних задач. Так, розв'язуючи задачу “Як врятувати зайчика?”, дошкільники співставляють вимоги задачі й пропонують різні гіпотези, варіанти порятунку зайчика, що тоне.

Використовуючи пропонований конструкторський матеріал, діти продукують різноманітні задуми: за допомогою надутої кульки, яка полетить; дерев'яної палички, що плаває у воді; складеного з паперу кораблика; тарілки, як човна, та палички, як весла. Найбільш детальним і оригінальним виявився конструкторський задум Філіпа К. (ст. група) та Віті Ч. (сер. група), що передбачає конструювання паруса з паперу та палиці й використання відра, прикріпленого до тарілки. Кулька при цьому має виконувати сигнальну функцію.

Під час розв'язання творчої евристичної задачі “Використання газети”, діти демонстрували як тривіальні варіанти використання газети (зробити пілотку, кораблик, літачок), так і творчі, оригінальні (для сушки взуття, кульок для зернят, вирізати сніжинку, зробити віяло).

Те ж саме відбувалось і під час розв'язання інших евристичних задач, зокрема, “Прикрась ялинку”. Частіше за все діти називали наступні варіанти ялинкових прикрас: м'які іграшки, іграшки з паперу, кульки, цукерки, а рідко: мамині прикраси (Назар Я., мол. вік); розфарбовані шишки (Настя С.); гроші (Стор Б.); горіхи від білки, яблука від їжака, калина від ворони (Вітя Ч., мол. вік).

Як висновок, конструкторський задум дітей з елементами творчості може створюватися під час будь-якого виду конструювання, в якому відображається власне перетворююча діяльність мислення та уяви дитини, що зумовлена її пізнавальними інтересами. У цьому випадку вихідним при створенні задуму можуть бути зразки, що формуються на основі попереднього досвіду сприймання предметів дійсності, мистецтва, малюнків, фотографій, ілюстрацій, які в процесі складної мисленнєвої діяльності (аналогізування, комбінування, реконструювання) перетворюються в уявлення майбутньої будівлі.

Розширення задуму гри відбувається під впливом літературних творів, розповідей дорослих, іншої інформації, що отримує дитина.

Найчастіше в задумі дитина відображає основну структуру будівлі, її форму, колір, поєднання деталей, рідше її функцію. На основі засвоєних способів діяльності або ж мисленнєвого експерименту вона знаходить способи створення нової для неї конструкції.

У ході дослідження нами з'ясовано, що створення задуму конструкторської діяльності дошкільників пов'язане із застосуванням послідовних розумових дій на рівні тенденцій. Найбільш характерними у формуванні конструкторського задуму дітей є мисленнєві тенденції, що пов'язані з пошуком потрібних структур (форми, кольору тощо), протиставлення та комбінування. Ці тенденції наповнюють змістом уже функціонуюче первинне уявлення про майбутній задум й визначають стратегію пошуку. Найбільшу роль у формуванні задуму конструкторської діяльності, відіграє аналогія, копіювання зразків, наслідування відомого, що пояснюється, перш за все, невеликим запасом знань дошкільників, відсутністю необхідного досвіду, вмінь розв'язувати задачі.

У нашому дослідженні найчастіше діти за основу своїх конструкторських образів обирали форму. Наприклад, у завданні "Конструювання з природного матеріалу": шишка – ялинка, тулуб білки чи птаха; шкаралупа каштана – їжак, жабка; жолудь – мишка, гном; шкаралупа горіха – ліжко для ляльки, чашка і т. д. У завданні "Сірникові коробки" коробка нагадувала дітям цеглу, стіл, ліжко, двері тощо. Подібна тенденція (пошуку аналогії форми, структури) спостерігалась і під час виконання інших завдань.

Комбінуючи мисленнєві дії, що являли собою поєднання образів чи їх елементів, діти у більшій мірі використовують під час конструювання з геометричних форм (85% – старших дошкільників, 76% – молодших), у завданні "Танграм" – 92 (90)% поєднують фігури різного розміру, форми та кольору. Поширеною мисленнєвою дією комбінування було й під час конструювання з природного матеріалу виконання завдання "Неіснуюча тварина" (жирафовець, мурашкоїд, черепахозмія, літаючий верблюд, лисомух тощо).

Найчастіше дошкільники використовували ситуативну, спонтанну стратегію, наприклад, Максим С. у шкаралупі бачив чашку, у шишці – лимонад; Соломія Ф. перець уявляла деревом; Вова О. моркву – "містером Морква" і т. п.

Стратегічні тенденції мислення творчого пошуку спрямовують напрямок розумової дії дітей, визначають результат творчого конструювання в цілому. Саме стратегічні тенденції мислення допомагають структурувати весь мисленнєвий процес формування

гіпотези, задуму творчого конструювання, структура якого включає: припущення, трансформацію задуму, формування провідного образу, побудову моделі розв'язання задачі (рис. 1).

Оптимізація, стимуляція процесу формування задуму передбачає не тільки врахування певної структурованості цього процесу, а й створення відповідних умов, що передбачають використання системи питань, що стимулюють виникнення творчого задуму: “Що можна виготовити?”, “Як можна змінити?” і т. п.

Нами також відмічено, що широкий вибір різноманітного конструкторського матеріалу наштовхує дітей на формування задуму, використання мисленневих стратегічних дій. Адже, у більшості випадків, створюючи споруду за задумом, деякі діти не можуть сказати нічого, поки не побачать матеріал, з якого можна побудувати даний предмет. Так, наприклад, після того, як Настя М. оглянула пропонуваній природний матеріал, вона сказала: “Я багато можу зробити, ми з мамою всіляке виготовляємо”.

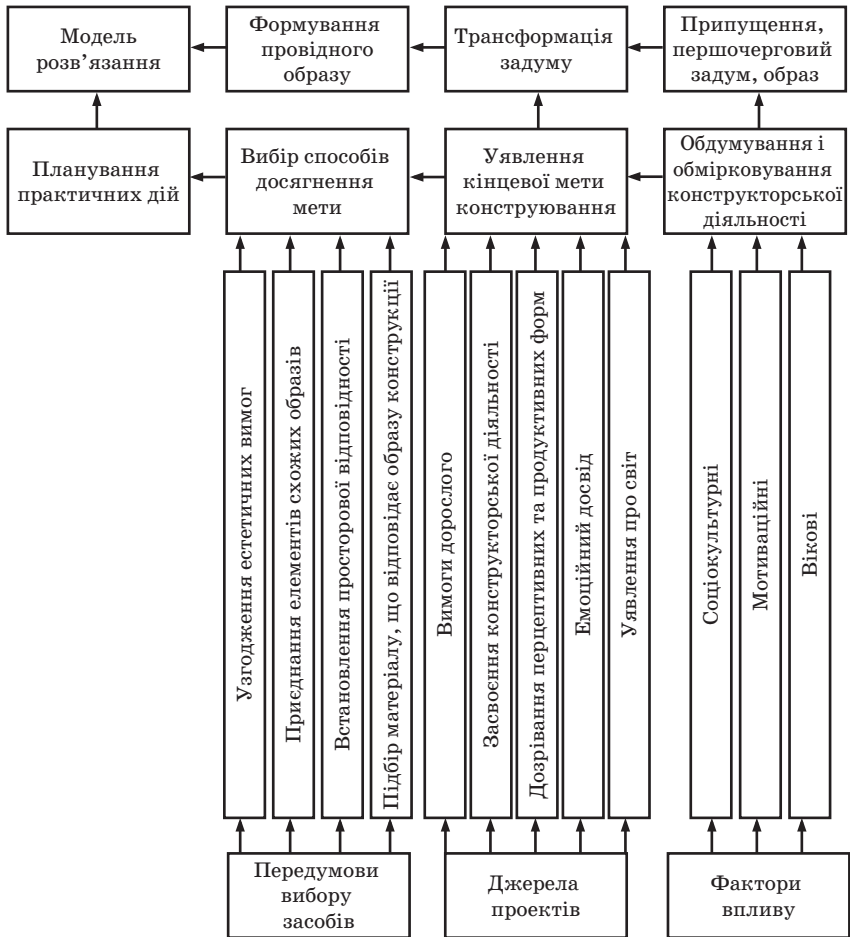


Рис. 1. Схема структури формування гіпотези розв'язку дошкільниками творчих задач на конструювання

Інші діти починають розповідати про реальний предмет, який вони колись бачили. Конструюючи з геометричного конструктора снігову бабу, Тарас Т. (мол. група) згадує: “Вона буває взимку”. Треті – описують деякі способи конструювання. Найчастіше діти називають основні частини предметів, тобто відтворюють ті знання, які вони отримали. Аня К. розповідає: “Шашечки – це будуть ялинки, з шкаралупи – їжачки”. Під час виконання завдання “Об’ємна скульптура” Софія П. називає знайомі їй речі: “Можна

побудувати стільчики, пірамідки, будиночки і знаки” і т. п.

У більшості випадків ми спостерігали позитивний настрій дошкільників. Творча конструкторська діяльність викликала піднесений емоційний стан, діти інколи коментували: “Мені подобається така робота”, деякі під час виконання творчих завдань навіть приспівували (Настя С., Максим С. (ст. група), Настя М. (сер. група)).

Висновок. З метою подальшої оптимізації творчого процесу та розвитку творчого конструювання дошкільників під час організації їх творчої конструкторської діяльності має бути враховано ряд характеристик формування задуму конструкторської діяльності, його вікові особливості.

Можливість створювати задуми формується у дитини під час активної діяльності й завдяки самій діяльності. Характерною особливістю процесу формування задуму дошкільників є те, що у більшості випадків саме у ході практичної діяльності діти обдумують та формують проект, задум конструювання. Вихідним при створенні задуму є аналоги, зразки, що виникають на основі попереднього досвіду, сприймання предметів дійсності.

Перший задум дитини часто є нестійким. Здібність створювати задум розвивається поступово, протягом усього дошкільного дитинства. Реалістичність проектів дошкільників підвищується пропорційно їх віку, а оригінальність і виразність задумів мають тенденцію з віком до зниження.

Створення задуму конструкторської діяльності дошкільників пов’язане із застосуванням послідовних розумових дій на рівні тенденцій. Найбільш поширеними у формуванні конструкторського задуму дітей є мисленнєві тенденції, що пов’язані з пошуком подібних структур (форми, кольору тощо) до знайомих раніше предметів, конструкцій. Припущення, що визначається мисленнєвими діями, допомагає проектувати розв’язання задачі, обмірковувати та намічати послідовність, етапність процесу конструювання.

Перспективою наших досліджень є вивчення особливостей апробації, втілення дітьми творчого задуму завдань на конструювання та визначення шляхів оптимізації, розвитку творчого процесу розв’язання дошкільниками творчих завдань в цілому.

Список використаних джерел

1. Давидчук А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества / А. Н. Давидчук – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1976. –

79 с.

2. Игнатъев Е. И. Психология изобразительной деятельности детей / Е. И. Игнатъев. – [2-е изд., доп.]. – М. : Учпедгиз, 1961. – 222 с.
3. Завгородняя Е. В. Психология формирования художественного замысла (на материале изобразительной деятельности) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е.В.Завгородняя. – К., 1992. – 142 с.
4. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В.А. Моляко – К.: Радянська школа, 1983. – 94 с.
5. Полуянов Ю. А. Дети рисуют. Педагогический всеобуч родителей / Ю. А. Полуянов. – М. : Педагогика, 1988. – 176 с. : ил. – (Педагогика – родителям).

In the paper the specificity of formation of a plan of children of preschool age is given. The characteristic features of a creative plan of preschool children, laws of its formation in design activity from a position the strategy approach are investigated.

Keywords: creative activity, preschool child, children's designing, plan.

Отримано: 23.06.2010

УДК 159.9

Н.І. Буркало, І.В. Ващенко

Соціально-психологічні особливості статеворольової ідентифікації підлітків

У статті висвітлюються соціально-психологічні особливості статоворольової ідентифікації підлітків. На основі теоретико-експериментального дослідження можна стверджувати, уявлення про психологічні закономірності і механізми статоворольової ідентифікації сучасних підлітків залежать від етнічних стереотипів.

Ключові слова: статоворольова ідентифікація, підліток, жінка, чоловік, етнічні стереотипи, статева роль, сім'я, мігрант, статева соціалізація, андрогінність, хлопець, дівчина.

В статье освещаются социально-психологические особенности полоролевой идентификации подростков. На основе теоретико-экспериментального исследования, можно утверждать, что представления о психологических закономерностях и механизмах полоролевой идентификации современных подростков зависят от этнических стереотипов.

Ключевые слова: полоролевая идентификация, подросток, женщина, мужчина, этнические стереотипы, половая роль, семья, мигрант, половая социализация, маскулинность, фемининность, андрогенность, юноша, девушка.

В умовах глобалізації процесів сучасного суспільства та активної міграції населення проблема становлення особистості набуває дедалі більшого значення. При цьому в процесі особистісного становлення в підлітковому віці особливого значення набуває усвідомлення своєї статевої ролі, яка й визначає статево-рольову ідентифікацію.

У вітчизняній та зарубіжній психології різні аспекти статево-рольової ідентифікації розкрито в дослідженнях Б.Г. Ананьєва, С. Бема, Дж. Беррі, В.О. Васютинського, Т.В. Говорун, Н.М. Городнової, Дж. Гофстид, Е. Іглі, І.С. Кона, В.Ф. Моргуна, В.В. Москаленка, Т.М. Титаренко та ін. У наукових доробках В.О. Васютинського, Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді та ін. висвітлено психолого-педагогічні концепції формування психологічної статі та статевого і гендерного виховання. Особливості статево-рольової соціалізації та ідентифікації підлітків відображено в роботах Н.М. Городнової, В.В. Москаленка, В.Г. Романової та ін. Теорії статево-рольової ідентифікації розкрито у працях С. Бема, Е. Іглі, К. Летурно та ін.

Втім, як уявлення про психологічні закономірності і механізми статево-рольової ідентифікації сучасних підлітків залежать від етнічних стереотипів є недостатньо вивченими. Саме це і спонукало нас до проведення наукового пошуку серед підлітків українців, поляків і українських мігрантів у Польщі (мігранти другого покоління, що мають польське громадянство та підтримують дружні стосунки з українською діаспорою).

Варто відзначити, що статеві ідентичність пов'язана з певними статеви́ми ролями. Статева роль – це уявлення про себе як про істоту чоловічої або жіночої статі, в термінах установок і поведінки, що проявляються в соціальних ситуаціях. Засвоєння статевої ролі припадає на короткий період між пубертатом і початком дорослості. У перехідному віці соціальний тиск дорослих і групи однолітків вимагає від підлітка соціально схвалюваної статевої ролі з усім набором властивих їй поведінкових характеристик. Статева роль інтегрує в собі специфічні особливості індивіда як представника конкретної статі. Це виявляється в хлопчиків у проявах мужності (маскулінності), а у дівчаток – жіночності (фемінності). Маскулінність (фемінність) можна представити як сукупність найбільш значущих ознак, властивостей, притаманних чоловіку (жінці), на відміну від жінки (чоловіка). Від своєчасності і повноти процесу опанування статевої ролі через формування психологічних рис

маскулінності і фемінності залежить у підлітків впевненість у собі, цілісність переживань, визначеність установок і, врешті-решт, ефективність спілкування та взаємодії з оточуючими [5].

Усвідомлення і переживання статевої ідентичності передбачає наявність у підлітків певних зразків через уявлення про найбільш привабливі і значущі якості особистості чоловіка та жінки, що виявляються в багатьох сферах життєдіяльності індивіда. Дані зразки включають як незалежні від статі моральні установки, стереотипи поведінки, так і специфічні, що пов'язані з розрізненням форм взаємостосунків чоловіків і жінок у суспільстві, діяльності, побуті [15].

Результати сучасних наукових здобутків [12] з проблеми динаміки статевої поведінки та установок вказують на те, що сексуальність стає досягненням самосвідомості підлітків і включається в їхній досвід. Різні автори засвідчують, що сексуальний досвід послідовно набувається підлітками протягом перехідного віку і будується під впливом змінних соціальних норм. Установки і сексуальна поведінка підлітків змінились у ході останнього десятиліття. Сучасні підлітки мають можливість знайомитися із взаєминами чоловіків і жінок не лише в житті, а й у літературі та кіно. Статева ідентифікація загострює в підлітка його рефлексивні здібності до встановлення нових, більш дорослих стосунків з однолітками обох статей [15].

Отже, статеворольова ідентифікація має безпосередній вплив на формування особистості підлітка. Особливості її перебігу залежать як від біологічних чинників, що виражаються на морфологічному і гормональному рівнях розвитку, так і від соціально-психологічних чинників, які змістово представлені впливом сім'ї, школи та однолітків (є основними інститутами соціалізації).

Водночас статеворольова ідентифікація виступає механізмом статевої соціалізації. Під статеворольовою соціалізацією розуміють процес, в ході якого навчають чоловіків і жінок, що є речі, які властиві одним і невластиві іншим, залежно від статі того, кого навчають. Отже, статеворольова ідентифікація – це процес прийняття хлопчиками і дівчатками чоловічої або жіночої ролі. Найчастіше статеву ідентифікацію розглядають як соціальний феномен [2; 4].

На думку В.В. Абраменкової, статева соціалізація в сучасних умовах розвитку суспільства, яка проводиться дорослою спільнотою, кардинально “дезорієнтує дитину в плані формування статевої ідентичності, ставить її в позицію вибору психологічної статі навіть в ситуації, коли її паспортна стать, визначена при народженні, і відсутність генетичної патології, гарантує однозначну статево-

льову позицію і нормальну психосексуальну орієнтацію в майбутньому” [1].

У зарубіжній психології синонімом статеворольової соціалізації є гендерна (від англ. слова *gender* – стать) соціалізація, під якою розуміють процес засвоєння індивідом гендерної культури того суспільства, в якому він живе, своєрідне суспільне конструювання психологічних відмінностей між статями. Статеворольова соціалізація – це своєрідний проект соціальної активності дитини як статевої істоти, гендерний сценарій її життя на майбутнє. Опанування гендерної культури зумовлене багатьма взаємопов’язаними соціальними чинниками [4].

Батьки, сім’я є первинним, проте не єдиним агентом статеворольової соціалізації. Її здійснюють також освітні заклади, однолітки, засоби масової інформації [8]. За Ш. Берн, позасімейними джерелами соціалізації, а особливо статеворольової соціалізації є дитяча література, засоби масової інформації (ЗМІ), іграшки та ін. [4].

Результатом статевої соціалізації є диференціація гендера (статі). Відмінності у вихованні хлопчиків і дівчаток є первинним механізмом диференціації статевих ролей. Паралельна діяльність дитини в сім’ї є когнітивно-емоційним містком між особою та вимогами соціального оточення. Статевотипізовані очікування батьків у поєднанні з ідентифікацією з одностатевими однолітками посилюють відмінність уподобань хлопчиків і дівчаток [9]. Часто дорослі по-різному спрямовують і регулюють поведінку хлопчиків і дівчаток. Вони не заохочують дослідницьку і конструкторську поведінку дівчаток: прагнення більше дізнатися про іграшку, розібрати її, застосувати не за призначенням. Натомість схвалюють нетрадиційні способи гри хлопчиків, їхній інтерес до механізмів функціонування іграшок. Хлопчиків заохочують до змагань, перемог, конкуренції, їхня агресія (вербальна, фізична) з метою досягнення мети часто сприймається як норма, а така поведінка дівчинки засуджується.

У розмовах з дітьми про майбутнє дорослі, як правило, диференціюють їхнє призначення у сім’ї та суспільстві. Хлопчиків здебільшого орієнтують на кар’єру, соціальні ролі у професійній, громадсько-політичній сфері. Рольові орієнтації доньок обмежуються створенням сім’ї, майбутніми побутовими обов’язками: господарськими та виховними [10].

Діти схильні відтворювати сценарій життя батьківської сім’ї, особливо у засвоєнні статевих ролей. Сім’я – це мала група, що складається з батьків і дітей, які живуть разом, спільно ведуть домашнє господарство і взаємопов’язані між собою емоційно, економічно та духовно.

Провідна функція сучасної сім'ї, яка з економічного осередку перетворилась на психологічний, зумовлена широкими можливостями батьків щодо спрямування статевого виховання дитини шляхом її паралельної діяльності – наслідування дитиною культурованих у батьківській сім'ї взірців поведінки. Паралельна активність дитини, освоєння нею статовідповідних умінь та навичок, культури поведінки тощо не є самостійною функцією сімейного виховання, проте створює можливості статоворольової ідентифікації. Така функція належить грі, яка сприяє імітації ролей, засвоєнню нормативів статевої поведінки [6; 8].

Традиційна сім'я побудована на домінуванні однієї статі, як правило, чоловічої, на чіткому розподілі ролей і видів діяльності, згідно з яким чоловік матеріально забезпечує добробут сім'ї, утримує дружину й дітей, а дружина виховує дітей, веде домашнє господарство й у всьому підпорядковується чоловікові. У громадській думці утвердився чіткий розподіл сімейних ролей між чоловіком і жінкою: “слабка” стать опікує, доглядає, виховує, а “сильна” – заробляє, професійно зростає, керує. Традиційне розуміння психології статей, тобто світ чоловіків – предметно-інструментальний, світ жінок – емоційно-експресивний, продовжує панувати в поглядах на їхнє призначення в сім'ї та суспільстві. Такий розподіл сімейних і суспільних ролей відповідав взаєминам статей у традиційній патріархальній сім'ї, де чоловік мав необмежену владу над усіма членами родини. Таку сім'ю називають ще домінаторною, що загалом свідчить про домінування і підпорядкування сімейного життя особі чоловічої статі, проте авторитаризм може походити і від жінки, тобто може бути матріархальним [6].

Зміни в психології жіноцтва відбулися завдяки досягненню економічної незалежності, підвищенню їхнього фахового та освітньо-культурного рівнів. Динаміка соціального статусу жіноцтва зумовила потребу в зміні соціально-психологічних засад функціонування суспільства, розвитку партнерських стосунків із чоловіком. Ці соціально-економічні зміни [7] зумовили появу та поширення нового типу сім'ї та партнерських, егалітарних (франц. *Egalitare* – рівність) подружніх стосунків, які іноді називають біархатними (лат. *Bi* – подвоєння і грец. *Arhe* – влада). Для того, щоб краще зрозуміти відмінності між традиційною та егалітарною сім'єю, розглянемо основні риси сімей обох типів.

Традиційна сім'я має такі характеристики: нерівномірний розподіл влади, зловживання нею; керівництво базоване на силі; ригідність статевої ролей; статовотипізовані родинні обов'язки; часто деструктивний спосіб розв'язання конфліктів; невдачі та помилки приховуються, засуджуються, довго пригадуються;

відсутність поваги до приватних справ, особистих таємниць; підконтрольність поведінки; часто простежується почуття незащищеності, підпорядкованості, самотності, переживання провини, тривожності; закритість сімейного життя, подружніх стосунків від суспільного життя; виховання дітей в умовах гіперконтролю, підпорядкованості, звітності, слухняності.

Егалітарна сім'я, яку ще називають партнерською, характеризується повагою до кожного з подружжя, кооперативним використанням влади; керівництвом, яке базоване на авторитеті; взаємозамінністю статевих ролей, гнучкістю розподілу сімейних обов'язків та видів діяльності з відповідним розмежуванням інтересів; лабільністю правил родинного життя; конструктивним способом розв'язання конфліктів; невдачі та помилки не приховуються, обговорюються без дорікань, прощаються, забуваються; повага до приватних справ, особистих таємниць, невтручання в інтимний світ без запрошення; сприйняття сім'ї як найбезпечнішого місця, де набувається впевненість у собі, зникають сумніви, тривожність, покращується настрій; відкритість сімейного життя для соціуму, активне включення подружжя в суспільне життя; виховання в умовах розширення автономії дитини, її самовизначення, повноправної участі в прийнятті колективних рішень [6; 7].

Ролі батька та матері є центральними статевими ролями у процесі соціалізації дітей традиційної сім'ї, в якій батько виконує предметно-інструментальні, а мати – емоційно-експресивні ролі. Побудова сімейних стосунків на засадах егалітарності вимагає від особистості здатності до взаємозамінності статевих ролей, гнучкості поведінки, самодостатності, інтернальності локусу контролю, здатності до рефлексії – ці всі ознаки є ознаками андрогінності.

Іншим, не менш важливим, чинником соціалізації дітей є школа. У віковій та педагогічній психології дослідження, пов'язані із школою, диференційовані: в одних роботах увага дослідників зосереджена на молодших школярах і підлітках, а в інших – на старшокласниках [2].

Із вступом до школи спосіб життя дитини докорінно змінюється. Спочатку вона навчається, власне, тому, що “так потрібно”, ставлячись до навчання у кращому випадку або як до гри, або як до цікавої своєю новизною ситуації [10]. До вступу в школу дитина мала відносно вузьке і відоме батькам коло спілкування. Із початком навчання вона все частіше опиняється в колі дітей різного віку, культурного рівня і поведінки. У молодшого школяра вже є деяке уявлення про допомогу і співпереживання. Фемінізація школи (особливо початкової), яка зберігається й донині, продовжує лінію фемінізації виховання (мати –

вихователька дошкільного закладу – вчителька). У ній складаються багато стереотипів наступного шкільного життя [9].

Однак із вступом дитини до школи урізноманітнюється її рольовий діапазон, зростає значення навчання і праці, поступово посилюється роль власної активності особистості в її соціалізації. Ще інтенсивніше процес соціалізації стає в підлітковому віці [15]. У підлітка виникають нові потреби та інтереси, саме в цей час він потребує розуміння і підтримки дорослих, а не жорсткого контролю.

Слід зазначити, що саме в школі розвиваються задатки та здібності учнів, формуються ціннісні орієнтації та установки майбутнього життя учня, закладаються різноманітні статево-рольові моделі та стереотипи поведінки, прийняті в даному суспільстві. Школа як важливий навчальний заклад впливає не лише на інтелектуальну, емоційну сферу учня, а також істотно впливає на формування статево-рольової ідентифікації учня [5]. Цей вплив розпочинається із вступом дитини до школи і відбувається впродовж всього періоду навчання. Яскраво вплив школи на статево-рольову ідентифікацію учня проявляється в підлітковому віці, коли остаточно встановлюється статевая ідентичність.

Вплив однолітків у підлітковому віці є значним та важливим. У середовищі однолітків дитина випробовує себе як представника певної статі. У групах однолітків статево-рольова поведінка стає одним з головних параметрів оцінки дитини, а звернення підліткової компанії передусім до емоцій, а не до розуму, здійснює сильний виховний вплив. Крім того, з однолітками підліток має можливість обговорювати такі інтимні питання, про які він соромиться говорити з дорослими. У підліткових групах однолітків діти допомагають один одному засвоювати різні фізичні, когнітивні та соціальні навички. Тут діє принцип більшої схильності відповідати прикладові схожого на нас індивіда, ніж несхожого. Наприклад, наслідування поведінки спрацьовує найбільше тоді, коли дитина спостерігає за діями таких самих дітей, як вона сама [17].

Саме від однолітків підлітки переймають музичні смаки, манеру спілкуватися, одягатися, поводитися та розмовляти. Так, діти мігрантів, які живуть у країні з відмінною культурою, надають перевагу нормам культури своїх нових друзів і намагаються спілкуватися з ними їхньою мовою. Повертаючись додому, вони можуть “переключатися” зворотньо, але при цьому залишаються відданими новим друзям [16].

Занепокоєність підлітків своїм зовнішнім виглядом тісно пов’язана з гендерною ідентичністю. Від того, як складається знання підлітка про себе, як формується переживання свого “Я”, залежить формування

статевої ідентичності зокрема, а також значною мірою формується майбутнє ставлення до себе, оточуючих людей різної статі і взагалі до світу в цілому. Хлопчики занепокоєні, головним чином, фізичною силою, а дівчаток хвилює привабливість обличчя, стрункість, вага тіла. Ці відмінності зумовлені здебільшого соціальним схваленням [14].

Встановлення близькості з представниками іншої статі є одним із завдань старшого підліткового періоду. Невдача у налагодженні близьких стосунків з представниками протилежної статі може стати причиною вираженої тривоги і низької самооцінки. Для деяких підлітків великі труднощі складає необхідність зав'язати знайомство і налагодити невимушені стосунки з людиною протилежної статі [10; 16]. Основою, на якій розгортаються взаємини підлітків з однолітками, є їх стосунки із сім'єю.

Реакція підлітків на однолітків опосередковується звичаями і традиціями культури, в якій вони виростили. Ці звичаї і традиції пов'язані з низкою чинників, які визначають статус сім'ї у суспільстві. Уміння налагодити дружні стосунки набувається значною мірою в сім'ї. Між сімейними стосунками і соціальною адаптацією підлітків існує тісний зв'язок.

За результатами проведеного нами дослідження виявлено, що у різних етнічних групах по-різному відбувається статеворольова ідентифікація, бо кожна з цих груп має свою історично сформовану модель родини, усталені звичаї, норми та бачення жіночих і чоловічих ролей у суспільстві.

В українських дівчат домінує фемінна статеворольова ідентифікація. Проявляється тенденція до зростання таких андрогінних якостей, як віра в себе, незалежність, швидкість у прийнятті рішень, індивідуалізм, амбітність. У польок та мігранток проявляється андрогінний статеворольовий тип. Їм притаманні високі показники як за фемінними, так і за маскулініними характеристиками.

Більшість українських хлопців належать до маскулінного типу. В них простежується тенденція до посилення андрогінних рис: вміння поступатися, співчувати, життєрадісність, вірність, турботливість. У хлопців-поляків і хлопців-мігрантів переважає андрогінний тип. Становлення статеворольової ідентифікації у підлітків-поляків і підлітків-мігрантів проходить однаково за рахунок засвоєння соціотипової поведінки.

Для українських хлопців "міжособистісні ролі" відіграють важливу роль у їх самовизначенні на соціальному рівні, а для дівчат – "сімейне ототожнення". Натомість, категорія "школа" є значущою як для дівчат, так і для хлопців-українців, а ідентифікація за національністю вища у хлопців, ніж у дівчат.

Водночас у дівчат і хлопців, як поляків, так і мігрантів, на соціальному рівні самовизначення виділяються за значущістю майже однакові категорії, однак, є й відмінності: категорії “людина”, “національність”, “громадянство” більш значущі для хлопців, ніж для дівчат.

На особистісному рівні самовизначення підлітків існують значущі відмінності: маскулітні риси виявилися більш вираженими у полячок і мігранток. Втім, категорія “зовнішність” виявилася більш значущою для українок, порівняно з польками і мігрантками.

У ході факторного аналізу в дівчат-підлітків різних етнічних груп було виділено два типи уявлень про сучасну жінку (“жіночий” і “емансипований”) і два типи уявлень про сучасного чоловіка (“захисник” та “андрогінний”).

Українки в образі хлопця виділяють такі риси: “атлетизм”, “людина”, “незалежність”, а хлопці-українці – “мужність” і “атлетизм”. Польки та мігрантки виділяють: “ніжність”, “охайність”, “людина”. Українки в образі дівчини виділяють такі риси: “слабкість”, “краса”, “вірність”, а польки і мігрантки – “сильна”, “незалежна”, “смілива”, “амбітна”, “екстравагантна”. Хлопці-поляки та мігранти в образі дівчини виділяють: “амбітна”, “екстравагантна”, “вперта”.

У хлопців із трьох досліджуваних груп за допомогою факторного аналізу було виявлено два типи уявлень про жінку (“жіночість” та “андрогінність”) і два типи уявлень про чоловіка (“мужній” та “сучасний”).

Українки в образі чоловіка виокремлюють: “атлетизм”, “сила”, “незалежність”, “мужність”, а українські хлопці – “вольовий”, “вірність”, “атлетизм”. В образі чоловіка виділяють рису “ніжність” як польські дівчата і хлопці, так і мігранти. Українки в образі жінки виділяють такі риси: “слабкість”, “наївність”, “жіночість”, а польки та мігранти – “сила”, “амбітність”. Українські хлопці, порівняно з поляками і мігрантами, в образі жінки більше виділяють рису “наївність”. В образі батька українські дівчата і хлопці виділяють рису “господар в домі”, а польські дівчата і хлопці та мігранти – “ніжність”, “помічник”. В образі матері українські дівчата виділяють риси “вірність”, “жіночість”.

Відтак, формування статеворольової ідентифікації в підлітковому віці має свої особливості. Інтенсивно засвоюючи жіночі та чоловічі ролі, підліток свідомо і підсвідомо спостерігає за дорослими, щоб засвоїти зовнішню поведінку і внутрішній духовний статус чоловіка і жінки. При цьому підліткам потрібні не лише зразки поведінки представників кожної окремої статі, а й зразки взаємодії

чоловіків і жінок. Крім того, на статевою ідентифікацію особистості впливають етнокультурні чинники. Підліток живе в суспільстві, де історично склалася модель родини, певне бачення ролі чоловіка і жінки в суспільстві; сам він належить до певної етнічної групи, якій притаманна власна культура та система цінностей. Індивідуальні образи чоловіка і жінки не є сталими – вони еволюціонують із часом як унаслідок зумовленого віком особистісного розвитку, так і під впливом змін на рівні суспільства: процесів інтеграції, глобалізації тощо. Усі ці фактори безпосередньо впливають на формування особистості підлітка та його статевою ідентифікацію.

Список використаних джерел

1. Абраменкова В.В. Половая дифференциация и сексуализация детства / В.В. Абраменкова // Мир психологии. – 2000. – № 1. – С. 111–118.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
3. Алексеева М.И. Влияние стиля общения в семье на общительную и коммуникативную активность старшеклассников / М.И. Алексеева // Психология педагогического общения: Сб-к науч. трудов. – Кировоград, 1991. – Т. 1. – С. 102-112.
4. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – М., 2004. – 320 с.
5. Вікова та педагогічна психологія: Навч. пос. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська та ін. – К.: Просвіта, 2001. – С. 175-232.
6. Говорун Т. Соціалізація статі та сексуальності: монографія / Т. Говорун. – Тернопіль: Богдан, 2001.
7. Говорун Т.В. Гендерна психологія: Навч. пос. / Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 308 с.
8. Данильченко Т.В. Психологія статі: Навч. пос. / Т.В. Данильченко. – Ніжин, 2006. – 208 с.
9. Исаев Д.Н. Половое воспитание и психогигиена пола у детей / Д.Н. Исаев. – Л.: Медицина, 1979. – 184 с.
10. Исаев Д.Н. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты / Д.Н. Исаев. – Л.: Медицина, 1988. – 160 с.
11. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие / М.Кле; [пер. с англ.]. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
12. Кон І.С. Вступ до сексології / І.С. Кон. – К., 1991 – 304 с.
13. Корнев М.Н. Соціальна психологія: Підручник / М.Н. Корнев, А.Б. Коваленко. – К., 1995. – С.235-239.
14. Крайг Грейс. Психология развития / Грейс Крайг. – СПб.:

Питер, 2005. – 940 с.

15. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина – М.: РОУ, 1996. – С.140-150.
16. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс; [перев. с англ.]. – СПб.: Питер, 2005. – 752 с.
17. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.

This article is devoted to the clarifying of socially psychological features of teenagers' role – sexual identification. Psychological patterns of relationship and role–sexual identification mechanisms of present-day teenagers depend on the ethnic stereotypes on the basis of theoretical-experimental research.

Keywords: role–sexual identification, teenager, woman, man, ethnic stereotypes, sexual role, family, migrator, sexual socialization, androgyny, boy, girl.

Отримано: 06.09.2010

УДК 37.025.8

О.П. Венгер

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА ТА ЇЇ ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ

Проблема створення моделі розвитку пізнавальної діяльності студентів вимагає пошуку нових підходів до подальшого удосконалення форм, методів та засобів навчання. Через це в даній роботі розглядаються суб'єкти розвитку пізнавальної діяльності, форми, прийоми та засоби їх діяльності, основні заходи. Розглядаються компоненти пізнавальної діяльності.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, модель розвитку, компоненти пізнавальної діяльності.

Проблема создания модели развития познавательной деятельности студентов требует поиска новых подходов к дальнейшему совершенствованию форм, методов и средств обучения. Поэтому в данной работе рассматриваются субъекты развития познавательной деятельности, формы, приемы и средства их деятельности, основные мероприятия. Рассматриваются компоненты познавательной деятельности.

Ключевые слова: познавательная деятельность, модель развития, компоненты познавательной деятельности.

Актуальність дослідження. Враховуючи зміну парадигми освіти,

яка відбувається в Україні, було поставлено за мету створити таку модель розвитку пізнавальної діяльності студентів, за якої кожен її елемент, а саме мотивація, адаптація та результативність навчання демонстрували б тенденцію до зростання.

Дослідженням проблеми пізнавальної діяльності студентів займалися вітчизняні та закордонні психологи. Певні аспекти даної проблеми розглядалися в роботах таких психологів: В. О. Штофф [1], О.М.Леонтьєв [2], С.Л. Рубінштейн [3], І. А. Зязюн [4] та інші. Разом з тим варто зазначити, що практичний аспект створення моделі пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу потребує подальшого дослідження.

Метою нашого дослідження було уточнити сутність основних понять (модель, розвиток, модель розвитку пізнавальної діяльності) та побудувати модель розвитку пізнавальної діяльності студентів.

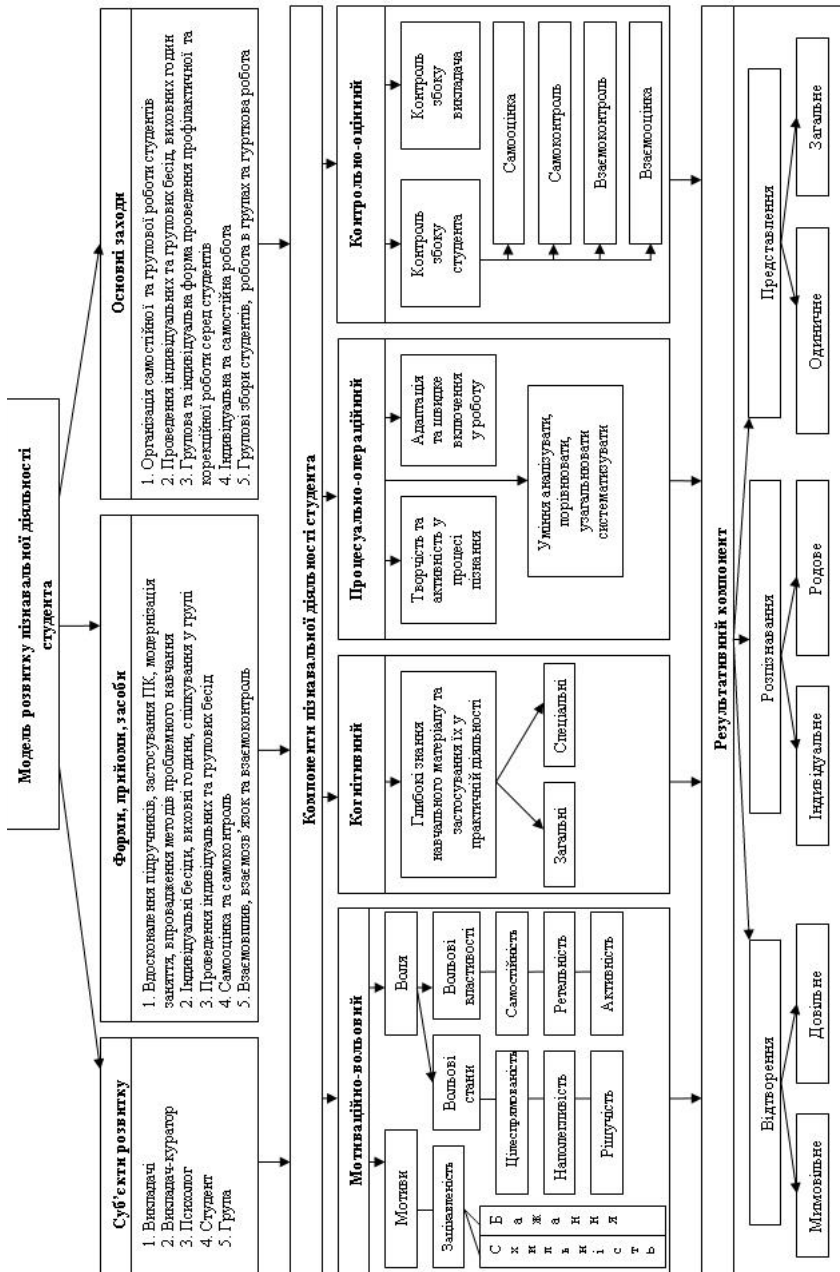
У наукових джерелах модель (фр. *modele*) визначається як об'єкт дослідження, що представлений в найбільш узагальненому вигляді. Поняття "модель" ввів у обіг німецький філософ Г.Лейбніц в XVII ст., розглядаючи її як зручну форму знань про навколишній світ, свого роду інформаційний еквівалент об'єкта, що конструюється в певних практичних цілях. Ще однією точкою зору на модель є розуміння її як уявна чи матеріально реалізована система, "яка, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про сам об'єкт" [5].

В педагогічній науці поняття "модель" визначається як "штучно створений об'єкт у вигляді схеми, таблиці, креслення, який будучи аналогічним об'єкту дослідження, відображає та відтворює в простішому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами об'єкта дослідження, безпосереднє вивчення якого пов'язане з певними труднощами, великими затратами засобів, енергії або просто недоступний і таким чином полегшує процес отримання інформації про предмет дослідження" [6].

Щодо поняття "розвиток", то Оксфордський тлумачний словник з психології дає нам таке його визначення: "Розвиток – це прогресивні зміни, що ведуть до більших рівнів диференціації та організації" [7]. Тут мається на увазі позитивний характер прогресу, збільшення ефективності функціонування, покращення, збагачення та ускладнення.

Загалом дослідники інтерпретують розвиток як "зміни, що являють собою перехід від простого до складнішого, від нижчого до вищого; процес, в якому поступове накопичення кількісних змін веде до настання якісних змін" [6].

Зважаючи на те, що сферою нашого інтересу є не просто розвиток,



а розвиток пізнавальної діяльності, розглянемо більш детально це поняття.

На думку В.О. Слатьоніна, “пізнавальна діяльність – це єдність чуттєвого сприйняття, теоретичного мислення і практичної діяльності. Вона здійснюється на кожному життєвому кроці, у всіх видах діяльності і соціальних взаємостосунків тих, хто навчається, а також шляхом виконання різних наочно-практичних дій у навчальному процесі. Але тільки в процесі навчання пізнання набуває чіткого оформлення в особливій, властивій тільки людині навчально-пізнавальній діяльності, або навчанні” [5].

Беручи до уваги змістовну інтерпретацію зазначених вище понять, під розвитком пізнавальної діяльності студента ми розуміємо графічне представлення, що відображає позитивний вплив суб’єктів на основні компоненти пізнавальної діяльності особистості, що має на меті збагачення чуттєвого сприйняття, покращення теоретичного мислення та збільшення ефективності практичної діяльності студента.

Результатом такого розвитку пізнавальної діяльності студента є:

- здатність за власним бажанням здійснювати активну пізнавальну діяльність;
- повну або часткову усвідомленість мети пізнання;
- використання у пізнавальній діяльності попередньо накопичених знань та пізнавальних умінь;
- уміння аналізувати, оцінювати і контролювати власні пізнавальні дії та дії однолітків;
- співвідносити результат з попередньо поставленою метою;
- корегувати власну пізнавальну діяльність;
- докладати вольових зусиль та долати труднощі у процесі досягнення мети;
- здобувати результат, адекватний або наближений до поставленої мети та задоволення від інтелектуальної роботи.

Структура пізнавальної діяльності є ізоморфною, тобто тотожною у різних видах діяльності та незалежною від вікової категорії суб’єкта діяльності.

За результатами аналізу наукових джерел [4,12,14,17] нами було розроблено структурну модель розвитку пізнавальної діяльності студента (рис.1). Вона складається із п’яти компонентів.

В якості першого компонента структурної моделі розвитку пізнавальної діяльності студента було виділено *мотиваційно-вольовий компонент*, що включає в себе визначення мети та конкретних задач. Цільовий компонент моделі, як прогнозований результат, обумовлює організацію процесу. Ми поділяємо моти-

ваційно-вольовий компонент на мотиви та волю. Серед мотивів провідними є бажання, схильність та зацікавленість. Студент, який має схильність до певної діяльності, в нашому випадку навчальної, буде зацікавлений у розвитку та бажатиме досягти певних результатів. При цьому важливими виступають вольові стани: цілеспрямованість, наполегливість та рішучість, тому що яку б схильність до навчальної діяльності студент не мав, він мусить проявити рішучість у досягненні результатів, цілеспрямовано та наполегливо йти до поставленої мети. Ми також виділяємо ті вольові властивості, які на нашу думку, мусить продемонструвати студент на шляху до отримання знань, а саме: самостійність, ретельність та активність.

Процес досягнення мети розкривається через конкретний пізнавальний зміст, тобто ті знання, які вже має особистість і те, що пізнається. Наявність змісту у процесі пізнавальної діяльності студентів дає підстави виділення у її структурі *когнітивного компонента*. Студент повинен отримати глибокі загальні та спеціальні знання навчального матеріалу та вміти застосовувати їх у своїй практичній діяльності.

Мета пізнавальної діяльності студентів реалізується через розгортання процесу її досягнення. Процес – сукупність дій та операцій, спрямованих на досягнення результату. Дія – одиниця людської діяльності, довільна, навмисна, опосередкована активність, спрямована на досягнення мети. У процесі діяльності можуть створюватися нові цілі, що зумовлює застосування нових дій у структурі діяльності. Окрім цього, для діяльності характерні операції – одиниці діяльності; спосіб виконання дії, який визначається умовами ситуації, в якій розгортається діяльність [2]. Отже, у структурі пізнавальної діяльності студентів виділяється *процесуально-операційний компонент*. У цьому компоненті хотілось би особливу увагу звернути на вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та систематизувати інформацію. Крім того, важливу роль відіграє адаптація та швидке включення в роботу. У студентів за різних моделей навчання по-різному протікає і адаптація до нових умов, завданням даної моделі розвитку пізнавальної діяльності було створення відповідних умов, за яких адаптація студентів протікатиме швидше та за якої вони краще зможуть проявити свою творчість, як найвищу ступінь розвитку пізнавальної діяльності та активність в процесі навчання.

Умовою досягнення позитивного результату будь-якої діяльності є здійснення контролю за її ходом та оцінка здобутого результату. Контроль і оцінка є необхідною умовою коригування процесу

пізнавальної діяльності студентів з метою досягнення результату. Це є підставою для виділення у структурі пізнавальної діяльності студентів *контрольно-оцінного компонента*. Контроль повинен здійснюватися не лише з боку викладача, але важливим є також самооцінка та самоконтроль самого студента та взаємоконтроль і взаємооцінка з боку його одногрупників. Це допомагає дисциплінувати самих студентів та зробити процес навчання більш ефективним.

Пізнавальна діяльність є ефективною за умови досягнення студентом передбачуваного результату. Результат – остаточний, кінцевий підсумок діяльності. Результативність пізнавальної діяльності студента – це засвоєні знання, сформовані уміння та навички активного здійснення пізнавальної діяльності, досвід емоційно-позитивного ставлення до процесу пізнання. Результативність є необхідним компонентом пізнавальної діяльності студентів. До *результативного компонента* було виділено відтворення, що є процесом відновлення та реконструкції актуалізованого змісту в тій чи іншій знаковій формі [8]. Довільне відтворення викликається репродуктивною задачею, яка або ставиться суб'єктом самому собі, або поставлена іншими людьми. Мимовільне відтворення трапляється тоді, коли немає спеціально поставленого завдання.

Розпізнавання – це процес порівняння певних ознак, що сприймаються із відповідними слідами пам'яті, що виступають в якості еталонів розпізнавальних ознак предмета, що сприймається [9]. Виділяють також два види розпізнавання: індивідуальне розпізнавання предмета, як повторне сприйняття саме цього предмета та родове, коли предмет, що сприймається знову може бути віднесений до певного класу предметів.

Представлення – наглядний образ предмета чи явища, що виникає на основі пригадування чи продуктивного відображення, на основі відчуттів та сприйнятів, які вже мали місце [10]. В свою чергу, було поділено представлення на одиничне та загальне.

В нашій моделі розвитку пізнавальної діяльності було визначено суб'єкти розвитку пізнавальної діяльності та виокремлено ті форми, прийоми, засоби та основні заходи їхньої діяльності, що дозволять швидше та ефективніше розвинути пізнавальну діяльність студентів. Серед суб'єктів розвитку нами визначено викладачів, викладача-куратора, психолога, самого студента та цілої групи.

Якщо звернути увагу на викладацький склад, то безсумнівно основна роль у розвитку пізнавальної діяльності студента буде покладена на них. *Викладач* повинен бути здатним організувати як роботу на самому занятті, групову роботу студентів, так і, що не менш важливо, організувати ефективну самостійну роботу студента.

Самостійна робота студентів сприяє успішному досягненню провідної мети навчального процесу: здобути найкращі результати за мінімальний термін. В ефективній організації самостійної роботи студентів “навчальна діяльність викладача не може бути самоціллю, а є тільки засобом підвищення ефективності самостійної навчальної діяльності студентів і носить локальний характер, зокрема, слугує активізації пізнавальної діяльності студентів” [11].

Г. Щукіна [12] вважає, що саме через викладача формуються інтереси осіб, які навчаються, та їхнє ставлення до предмета, що вивчають. На її думку, педагог є головною фігурою в забезпеченні позитивного ставлення суб’єктів навчання до навчального предмета, забезпеченні їхньої спрямованості на провідні види навчальної діяльності.

Викладач має бути не стільки носієм інформації, скільки організатором пізнавальної діяльності та науково-технічної творчості студентів. Саме він визначає обсяг та зміст навчальної роботи студентів, регламентує час її проведення, контролює результати.

Психологію викладача і студента дуже вдало розкрила в одній із своїх праць А. М. Бойко. Вона пише, що студенти “цінують творчість вчителя, наявність в нього почуття нового, його вміння відступити від визнаних педагогічних шаблонів і канонів, вони не люблять сірості і однотипності, засуджують необ’єктивність, відсутність єдності в словах і діях, і особливо підвищені вимоги при поверховому знанні предмета самим викладачем” [13].

Ще одним суб’єктом розвитку в даній моделі є *викладач-куратор*, на якого покладаються обов’язки згуртування колективу групи та підтримки здорової атмосфери в колективі. Куратори здійснюють безпосереднє і постійне керівництво навчально-виховною роботою у студентських академічних групах (відновлення інституту кураторства у національній системі освіти затверджено наказом Міністра освіти України № 395 від 4 листопада 1993 р.) Куратор призначається для надання допомоги студентам у формуванні студентського колективу, групи, проведення індивідуальної виховної роботи, здійснення зв’язків з батьками студента, з’ясування проблем студентів, надання їм можливої допомоги, контролю за навчальним процесом тощо. Куратором студентської групи може бути викладач, який користується авторитетом, відзначається високими моральними якостями, володіє необхідною педагогічною майстерністю і організаторськими здібностями та може забезпечити позитивний виховний вплив на студентів.

З метою ефективного виконання поставлених навчально-виховних завдань куратор використовує різноманітні форми і методи виховного впливу, а саме: диспути, інформаційно-виховні бесіди, зустрічі з діями

культури, науки, мистецтва, письменниками, акторами, екскурсії, тематичні вечори тощо. При цьому куратор намагається максимально забезпечити розвиток ініціативи самих студентів, самостійне та творче виконання ними різноманітних заходів.

Як зазначає В. О. Федотов [14], роботу куратора з групою можна поділити на кілька напрямків: організаційно-правовий, індивідуальна робота, навчальна робота, робота з батьками.

Куратор може досягти бажаного результату, впроваджуючи нові підходи, виховні системи, форми і методи виховання, які б відповідали потребам розвитку особистості, сприяли розкриттю її талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей студентів.

Ще одним важливим елементом нашої моделі та вагомим суб'єктом розвитку пізнавальної діяльності студентів є психолог. Залучення психолога сприятиме швидшому подоланню окремими студентами перепоп адаптації. Він може допомогти в певний момент життя групи, коли виникає конфлікт, чи то між її членами, чи в особистому житті студента. В цей момент буває замало втручання куратора, а тим більше батьків. На допомогу в даній ситуації може прийти штатний психолог, який є незалежним та не стане на сторону жодної з конфліктуючих сторін. Психолог може здійснювати не лише індивідуальні чи групові бесіди, а проводити профілактичну та корекційну роботу серед студентів.

Поняття “корекційно-розвивальна діяльність” відображає специфічні цілі корекційної і розвивальної діяльності й одночасно їх тісний зв'язок. Така діяльність може проводитись у вигляді розвивальних і корекційних занять.

Розвивальна і корекційна робота мають розгортатися як процес впливу на особистість студента в цілому відповідно до таких принципів: добровільної участі студента; ґрунтування корекційно-розвивальної роботи на результатах психодіагностики; цілісності – змістове наповнення й організація корекційно-розвивальної роботи має забезпечувати цілісний вплив на особистість студента; орієнтації на вікові норми і дискретність; урахування індивідуально-психологічних та особистісних відмінностей студента; системності та діяльності. Види діяльності добираються так, що у поєднанні вони підтримують інтерес студента, створюючи мотиваційний аспект психокорекції, та сприяють задіянню всієї гами психологічних функцій [15].

Суть первинної профілактики у вищому навчальному закладі полягає у здійсненні комплексу заходів, спрямованих на запобігання негативного впливу біологічних і соціально-психологічних факторів,

які можуть слугувати причиною формування поведінки, що відхиляється від норми. Передусім вона має бути спрямована на формування в особистості неприйняття та категоричну відмову від певних стандартів поведінки.

Важливе місце в нашій моделі серед суб'єктів розвитку пізнавальної діяльності займає сам *студент*. Важливим елементом діяльності студента є самоконтроль. А.В. Петровський визначає самоконтроль як “усвідомлення та оцінку суб'єктом власних дій, психічних станів та процесів. Поява та розвиток самоконтролю визначається вимогами суспільства до поведінки людини. Формування довільної саморегуляції передбачає можливість людини усвідомлювати й контролювати ситуацію, процес. Самоконтроль передбачає наявність еталона і можливість отримання відомостей про контрольовані дії та стани. Вольова регуляція основана на самоконтролі людини, як компонента саморегуляції, в той же час самоконтроль може бути об'єктом вольової регуляції” [8].

Викладачам потрібно пам'ятати, що самоконтроль є для них важливим джерелом інформації про потреби та очікування студентів, їх труднощі, відношення до процесу навчання.

Під час формування самоконтролю відбувається зміна позиції студента в ході становлення нових способів навчальної діяльності, збільшення частки його самостійності у процесі оволодіння знаннями з дисципліни; зміна форм співпраці викладача із студентом, що пов'язано з переходом від спільної діяльності викладача та студента до повністю саморегульованої. На різних етапах процесу навчання студенти контролюють себе в різноманітній формі: поступово зовнішній контроль замінюється внутрішнім і перетворюється на самоконтроль.

Самоконтроль при організації самостійної роботи студентів на кожному етапі роботи вміщує в собі три складові: мотиваційну (являє собою внутрішні мотиви, що виникають унаслідок усвідомлення протиріччя між знаннями, вміннями, навичками, якими вже володіє студент, та необхідністю надбання нових, більш глибоких та фундаментальних), процесуальну (включає оволодіння системою базових знань, способів навчально-пізнавальної діяльності) та вольову (готовність до здійснення вольового зусилля, метою якого є подолання пізнавального утруднення). При відсутності будь-якої складової самоконтроль не може бути реалізований повністю.

Дидактично обґрунтоване поетапне використання методів самоконтролю студентами підвищує ефективність позааудиторної самостійної роботи, але користуванню прийомами самоконтролю студентів треба вчити окремо.

Навчання та формування самоконтролю у студентів, в свою чергу,

сприятиме становленню у студентів адекватної самооцінки своєї навчальної діяльності. Самоконтроль та самооцінка, будучи компонентами навчальної діяльності, тісно пов'язані один з одним, оскільки самоконтроль вбачається нами як складова частина самооцінки.

Г.Ю. Ксензова розуміє самооцінку як “один з компонентів діяльності”. Самооцінка, на її думку, “пов'язана не з виставленням оцінок, а з процедурою оцінювання. Вона більше всього пов'язана з характеристикою процесу виконання завдань, його плюсами та мінусами, і найменше – з балами” [16].

Варто зазначити, що без самоконтролю та самооцінки самостійна робота є малоефективною, тому що вона являє собою лише вміння студентів відсортувати потрібні дані, орієнтуючись на свої знання, завдання та вимоги викладача. А для планування, організації та підведення підсумків виконаної роботи, для порівняння отриманого результату із запланованим необхідні самоконтроль та самооцінка.

Про те, що самоконтроль та самооцінка є важливими для розвитку пізнавальної діяльності студентів говорить той факт, що дія самоконтролю нерозривно пов'язана із дією самооцінки, оскільки, контролюючи свою навчальну діяльність, студент оцінює її та на базі отриманої оцінки вирішує, чи необхідно йому вносити корективи у свій навчальний процес.

Ще одним суб'єктом розвитку пізнавальної діяльності є *навчальна група студентів*, яка здійснює взаємовплив та взаємоконтроль. Могутній вплив на особистість студента має саме студентське середовище, особливості студентської групи. Як відомо, поведінка людей у групі має свою специфіку, порівняно з індивідуальною поведінкою, відбувається як уніфікація, зростання схожості поведінки членів групи за рахунок формування і підпорядкування груповим нормам і цінностям на основі механізму навіюваності, конформізму, підпорядкування влади, так і зростання можливостей робити свій у відповідь на групи вплив. У студентській групі відбуваються динамічні процеси структуризації, формування і зміни міжособових (емоційних і ділових) взаємин, розподілу групових ролей і висунення лідерів. Всі ці групові процеси сильно впливають на особу студента, на успішність його навчальної діяльності, його професійне становлення та на його поведінку.

Важливим є забезпечення оптимальних взаємин в академічній групі. Як засвідчують дослідження С.Н.Тетіора [17], існує пряма залежність між характером внутрішньогрупових взаємин і ефективністю навчання. У групах із високим рівнем взаємин ефективність навчання вища, ніж у групах із низьким рівнем взаємин. Спостереження засвідчили, що заняття в групах із високим рівнем взаємин

відбуваються у спокійній, невимушеній обстановці, при доброзичливому ставленні їх членів один до одного.

Студент завдяки взаємовпливу, взаємозв'язку та взаємоконтролю робить свій внесок у виконання спільного завдання, коригуючи власні дії з урахуванням попереднього досвіду, активізуючи як власні здібності й можливості, так і партнера. Сприятимуть цьому групові збори студентів, обговорення важливих проблем і питань групи, робота в групах та гурткова робота.

Зважаючи на те, що формування пізнавальної діяльності є детермінантним процесом, то для його здійснення необхідні певні умови. Психолого-педагогічні умови, які потрібні для розвитку пізнавальної діяльності: поетапне формування пізнавальної діяльності студентів; особистісна направленість процесу розвитку пізнавальної діяльності студентів; сформованість у студентів установки на активну пізнавальну діяльність; організація навчального процесу на основі інтегрованого підходу у викладанні дисциплін різних циклів.

Аналіз та узагальнення результатів теоретичних та емпіричних досліджень [1,2,12,14] даного питання дозволили нам виділити критерії, які стали основою для розробки діагностичних методик виявлення рівнів сформованості пізнавальної діяльності у процесі навчання студентів. Серед таких критеріїв ми виділили наступні:

1) для мотиваційно-вольового компонента – характер мотивації учня, рівень сформованості пізнавального інтересу, здатність до цілепокладання, сформованість вольових станів і властивостей, а саме: цілеспрямованості, наполегливості, рішучості та самостійності, ретельності, активності;

2) для когнітивного компонента – рівень володіння знаннями, як загальними, так і спеціальними, вміннями та навичками;

3) для процесуально-операційного – високий рівень адаптованості, оволодіння умінням аналізувати, порівнювати, узагальнювати та систематизувати;

4) для контрольно-оцінного – оволодіння умінням самооцінки та самоконтролю.

Висновки. Отже, з огляду на результати наших досліджень ми можемо дійти висновку, що включені у нашу модель суб'єкти розвитку – викладачі, викладач-куратор, психолог, студент і в цілому група – безперечно впливають на розвиток кожного компонента пізнавальної діяльності студента: мотиваційно-вольового, когнітивного, процесуально-операційного, контрольно-оцінного та результативного. Кожен із зазначених суб'єктів розвитку завдяки формам, прийомам і засобам, які він застосовує, та проведеним

заходам вносить певний вклад у позитивний розвиток пізнавальної діяльності студентів. Проте, існують певні труднощі на шляху розвитку пізнавальної діяльності, які пов'язані з її активізацією, що вимагає розробки відповідних методів.

Перспектива подальших досліджень. Досліджуючи проблему створення моделі пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів можна дійти висновку, що в сучасній літературі на даному етапі бракує практичної спрямованості в розробці даної проблеми. Наші подальші дослідження будуть спрямовані на детальний аналіз подальшого практичного впровадження у навчальний процес даної моделі та різноманітних методів активізації пізнавальної діяльності студентів в умовах індивідуально-орієнтованої моделі навчання.

Список використаних джерел

1. Штофф В. А. Роль модели в познании / В. А.Штофф. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1963. – 128 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – Изд.2-е. – М.: Политиздат, 1997. – 575 с.
3. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології / С.Л.Рубінштейн. – М.: Учпедвид, 1947.– 546 с.
4. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А.Зязюна. – К.: ВПЮЛ, 2000.– С. 11-57.
5. Сластьонін В.О. Педагогіка: Навчальний посібник / В.О.Сластьонін. – М.: Академія, 2002.– 576 с.
6. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ “МарТ”; Ростов н/Д: Издательский центр “МарТ”, 2005. – 448 с.
7. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера. – М., 2002. – 400 с.
8. Общая психология. Словарь / Под. ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕРСЭ, 2005. – 251 с.
9. Глоссарий психологических терминов / Под. ред. Н. Губина. – М.: Наука, 1999. – 250с.
10. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов / Под ред. С.Н.Бокова В 2-х томах. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 500 с.
11. Мороз В. Д. Самостійна навчальна робота студентів: Монографія / В. Д.Мороз. – Х., 2003. – 64 с.
12. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И.Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
13. Бойко А.Н. Теория и методика. Формирование воспитывающих отношений в общеобразовательной школе / А.Н.Бойко. – К.: Высшая школа, 1991. – 91 с.

Порівняльна характеристика становлення психологічних новоутворень навчальної діяльності у нормально розвинутих та розумово відсталих дошкільників

У статті розкрито основні положення щодо формування психологічних новоутворень у розумово відсталих дошкільників, дається їх порівняльна характеристика з нормою, особливості їх функціонального прояву.

Ключові слова: психологічні новоутворення, розумово відсталі дошкільники, підготовка до школи.

В статье раскрыты основные положения проблемы развития психологических новообразований у умственно отсталых дошкольников, рассматривается их сравнительная характеристика с нормой, особенности их функционального проявления.

Ключевые слова: психологические новообразования, умственно отсталые дошкольники, подготовка к школе.

Впровадження нових змін у систему дошкільної та шкільної освіти потребує оновлення та доповнення законодавчої бази у напрямку інтегрованого та інклюзивного навчання, зокрема з'ясування психолого-педагогічних умов підготовки до даного процесу не лише дітей з порушеннями психофізичного розвитку, але їх взаємодію з нормально розвиненими однолітками; дозволяє змінювати технології та методику роботи з відповідною категорією дітей, яка повинна бути гнучкою при впровадженні спільної навчально-виховної роботи. Ці положення зумовлюють створення відповідного соціального простору, розробку індивідуальних програм розвитку та соціалізації дітей з психофізичними порушеннями у середовищі їх нормально розвинених однолітків, відповідну підготовку не лише співпраці дефектологів та педагогів у даному напрямку, а, насамперед, створення позитивного оточення, відповідних умов взаємодії у різних видах діяльності, взаємного спілкування дітей з нормою та патологією.

Вирішити вищевказані питання не можна без вивчення психолого-педагогічних основ підготовки дітей з психофізичними порушеннями до навчання та виховання в інтегрованих та інклюзивних групах дитячих садочків та відповідних класах при

загальноосвітніх школах. Особливо гостро ця проблема стоїть при підготовці до навчальної діяльності розумово відсталих дошкільників легкого ступеня, у яких, на відміну від інших категорій аномальних дошкільників (з порушеннями сенсорних процесів, опорно-рухового апарату, мовлення) та дітей із затримкою психічного розвитку, спостерігається первинне порушення інтелекту на базі дифузного ураження кори головного мозку, що не дає їм можливості самостійно, без корекційного впливу, пройти системно, повністю та результативно всі етапи психічного розвитку, перейти у своєму розвитку від одного виду провідної діяльності до іншого, що дасть змогу сформувати базисні складові психічного розвитку та необхідні для даного віку психологічні новоутворення.

Л.С.Виготський до новоутворень кожного вікового етапу відносить “новий тип будови особистості та її діяльності, ті психічні та соціальні зміни, які вперше виникли на даній віковій ступені та які у найголовному визначають увесь хід розвитку дитини у даний період” (2, С.117).

Л.С.Виготський, Л.І.Божович, А.Н.Леонтьєв стверджують тому, що на розвиток вікових новоутворень впливає “провідна діяльність – ігрова”, зміна якої сприяє переходу на новий рівень самосвідомості, до становлення внутрішньої позиції школяра, яка виступає складовою особистісної готовності до навчальної діяльності.

Проблема полягає у тому, як зазначав Л.С.Виготський, що провідні види діяльності відповідного віку не виникають у розумово відсталих дітей без корекційного впливу, а отже, не набувають розвивального значення, що не дає можливості сформувати у них психологічні новоутворення відповідного виду діяльності і підготувати до наступного.

При визначенні психологічних новоутворень дошкільного віку нам слід дати характеристику даного періоду розвитку, показати вплив критичних періодів на розвиток дошкільників з нормальним та порушеним інтелектом. Дошкільний вік виступає як основний пропедевтичний період становлення різних сторін особистості дитини, її вищих психічних функцій та передусім швидкий розвиток органів і систем, їх функціональне оформлення. Особливо результативним, на думку М.Ю.Борякової, є розвиток функції кори головного мозку при взаємодії організму із довкіллям, мікро- та макрооточенням.

Дошкільники найбільш інтенсивно отримують, переробляють та усвідомлюють необхідну інформацію, що виступає подальшою основою пізнавального розвитку дитини, а також дає можливість розвинути у них психологічні новоутворення даного періоду, які

допомагають перейти на новий рівень взаємодії, наприклад, сприяють зміні провідного значення ігрової діяльності на навчальну.

А.В.Запорожець вказує на те, що вихідною одиницею аналізу підготовки дітей до навчання у школі виступає специфіка дошкільного дитинства, яка узята в загальному контексті онтогенезу особистості, яка обумовлює основні лінії психічного розвитку дитини у цьому віці і тим самим складає можливість переходу до більш нової та високої форми життєдіяльності. Саме тому проблеми критичного віку та вікових психологічних новоутворювань розглядаються у контексті дитячої та вікової психології.

Передумовами становлення психологічних новоутворень навчальної діяльності виступають різні види діяльності дошкільного віку, зокрема ігрова, образотворча, конструювальна, самообслуговуюча, суспільно корисна та трудова, хоча базовою при цьому залишається розвиваюча функція ігрової діяльності, яка виступає провідною у дошкільному віці та елементи якої обов'язково використовуються у різних видах діяльності, дають змогу зацікавити дітей, розвинути мотивацію у них до відповідних дій.

Лише у дошкільному віці дитина отримує найбільшу частину інформації за рахунок швидкого темпу розвитку, що має стрибкоподібний характер, тобто: періоди сповільненого накопичення чергуються з критичними періодами. Наслідком відхилень у розвитку дитини виступає її стабільний стан, який не має стрибкоподібного характеру, у якому не проявляються відповідні до критичних періодів функціональні розлади та зниження працездатності, поведінки.

Зазначимо і те, що становлення психологічних новоутворень, які дадуть змогу перейти на новий вид діяльності можна при розвитку сталих навичок і умінь за умови формування позитивних емоцій, які є основою пізнавальної активності та мотивації.

Встановлення та з'ясування рівня сформованості психологічної готовності до навчальної діяльності нормально розвинених та розумово відсталих дошкільників, їх динамічне порівняння – один із аспектів виділення та характеристики розвитку психологічних новоутворень, особливостей їх прояву у дітей з порушенням інтелекту.

Існують різні підходи до психологічної та педагогічної підготовки дітей до навчальної діяльності. Одні науковці (Л.Е.Журова, Т.В.Тарунтаєва) спрямовують свої дослідження на формування у дітей дошкільного віку умінь та навичок, які необхідні для навчання у школі. На їхню думку, це можливість навчання у школі з більш раннього віку, отже діти 5-6 років мають відповідний інтелек-

туальний, психічний та фізичний рівень розвитку, який дозволяє їм перенести частину програми 1 класу у підготовчу групу дитячого садочка. Шляхом спеціальної організації освітньо-виховної роботи можливо успішно навчати дітей основам математики і грамоти. При такому підході формуються знання, уміння і навички, але провідний вид діяльності, який виступає основою психологічної готовності, не враховується та переноситься на другий план.

Вищеподаний підхід можна використати для дітей з більш високим рівнем прояву змістового, емоційного та поведінкового компонентів особистісного розвитку. Щодо розумово відсталих дітей – такий підхід є недовірливим тому, що у них саме спостерігається порушення, затримка та своєрідність психофізичного розвитку, що впливає на становлення як емоційно-особистісного спілкування, так і на відповідний розвиток предметно-практичної діяльності (маніпуляційні, співвідносні, знарядеві та процесуальні дії), яка покладається в основу ігрової, образотворчої, конструювальної та навчальної діяльності. Саме у надрах цих діяльностей закладаються основи розвитку психологічних новоутворень.

Не слід забувати і про навчальні (розвиток математичних уявлень, ознайомлення з довідками і розвиток мовлення), виховні (громадянське, національне, розумове, моральне, фізичне, естетичне, екологічне виховання, тощо) та корекційні заняття з розвитку пізнавальної діяльності, психічних процесів, мовлення, які проводяться паралельно з виконанням різних видів діяльності і сприяють формуванню психологічних новоутворень навчальної діяльності у дошкільників.

Наступним підходом є дослідження Л.І.Божович та її послідовників, які, вивчаючи розвиток особистості дошкільників, які звертали увагу не лише на визначення та формування у дітей шкільних вимог, але й, перш за все, досліджували новоутворення і зміни у психіці дитини, які спостерігаються наприкінці дошкільного віку та без яких неможливо підготувати дітей до нового виду діяльності – навчання. Л.І.Божович зазначає, що безтурботне дитинство змінюється турботами та відповідальністю, а саме дитина повинна: ходити до школи, робити те, що вимагає вчитель, виконувати шкільний режим, підкорюватися шкільним правилам поведінки, досягати необхідних позитивних результатів при засвоєнні знань, умінь та навичок (1, С.207). З цього приводу були виділені наступні новоутворення у психіці дитини, які необхідні для навчання у школі:

- відповідний рівень розвитку пізнавальних інтересів;
- готовність зміни соціальної позиції та бажання навчатися;

- розвиток безпосередньої мотивації, внутрішніх етичних інстанцій, відповідного рівня самооцінки та “внутрішньої позиції школяра”, яка включає сполучення пізнавальної потреби та потреби у спілкуванні на новому рівні.

Саме ці новоутворення лягають в основу психологічної готовності до навчання у школі. На жаль, у розумово відсталих дошкільників дані психологічні новоутворення спонтанно не виникають. А якщо ми бажаємо їх інтегрувати або включити в інклюзивний процес, то слід так організувати навчально-виховний та корекційний процес у дошкільному закладі чи реабілітаційному центрі, щоб він дав їм змогу у подальшому адаптуватися до шкільних вимог та соціалізуватися у середовище нормально розвинених дітей, а це можливо лише за умови розвитку психологічних новоутворень навчальної діяльності, а саме особистісної готовності.

Е.Г.Речицька, Е.В. Пархаліна, Д.Б.Єльконін особистісну готовність до школи розглядають як психологічну готовність, яка включає сумарне вираження новоутворень дошкільного віку, новоутворень переходу від дошкільного до шкільного віку. Отже, психологічну готовність до існуючих форм навчання та життєдіяльності слід аналізувати як наявність передумов і джерел навчальної діяльності у дошкільному віці.

Л.С.Виготський при розробці періодизації психічного розвитку дитини звертав увагу на те, що основою розвитку функціональності психічних процесів у дітей виступають критичні періоди, на базі яких виникають психологічні новоутворення, а отже, “найсуттєвіший зміст розвитку в критичні періоди полягає у виникненні новоутворень” (3, С.254). На його думку, психологічним новоутворенням дошкільного періоду розвитку виступає такий психічний процес, як уява дитини.

Окрім розвитку уяви, в якості центрального новоутворення Л.С.Виготський виділив узагальнення переживань, або інтелектуалізацію афекту. На його думку, у дітей, що пройшли кризу 6-7 р., узагальнення переживання виражається у втраті безпосередності поведінки, в узагальненому сприйнятті дійсного, в довірливій поведінці. У дитини “...виникає узагальнення почуттів, а саме, якщо з нею багато разів траплялася будь-яка ситуація, то у неї виникає афективне утворення, характер якого відноситься також до поодинокого переживання або афекту, як поняття відноситься до поодинокого сприймання або пригадування”. (3, С.379-380).

Отже, наприкінці дошкільного віку діти втрачають ситуативність і безпосередність емоцій. Їх поведінка стає більш незалежною від різних існуючих впливів середовища, більш довільною. Саме

цього не спостерігається у розумово відсталих дітей. Для них характерним виступає несталість та однотипність емоцій, затримка розвитку поведінкового компонента.

Е.Е.Кравцова зазначає, що розвиток довільності залежить від здатності діяти не лише під диктовку наявної ситуації, але і позасигуативно, згідно до вільно прийнятої внутрішньої позиції. При цьому у дитини залишиться сама внутрішня свобода вибору тієї або іншої позиції, свобода конструювати своє особисте ставлення до різних життєвих ситуацій, розвивається внутрішній світ особистості, почуттів, внутрішніх дій на базі розвитку та роботи уяви (5, С.15). Новоутворенням психологічної готовності до шкільного навчання виступає здатність дитини підкорюватися правилам і вимогам дорослого (5, С.7).

Говорячи про розумово відсталих дітей ми можемо зазначити те, що саме уява у них не сформована, наприклад їм важко без реальних предметів уявити їх зовнішній вигляд, дати характеристику форми, кольору, розміру тощо. Розвитку уяви у даної категорії дітей найбільше сприяє включення їх у сюжетно-рольові ігри, і не лише включення, але й навчання їх даному виду діяльності, корекція виконання ними неправильних ролей, допомога у розширенні сюжету та емоційному закінченні гри. З цього приводу Л.С.Виготський говорив про “необхідність обліку усіх ігор дошкільника та відповідну побудову періодизації гри у дошкільному та молодшому шкільному віці” (4, С.13).

Д.Б.Ельконін, А.Л.Венгер при дослідженні особливостей психічного розвитку дошкільників 6-7 років виявили, що психологічне новоутворення кризи 6-7 р. пов’язане з виникненням умовно-динамічної позиції у дитини по відношенню до дорослих. Саме у цьому віці іде розвиток соціальних мотивів та емоцій, становлення самооцінки і Я-образу, передумов навчальної діяльності, які залежать від формування психологічних новоутворень у період кризи 6-7 років.

Е.Г.Речицька, Е.В.Пархаліна, Л.І.Божович, Д.Б.Ельконін до психологічних новоутворень в афективно-потребовій сфері дошкільника відносять нові мотиви, які пов’язані із навчанням, ієрархізацію прагнень дитини. З цього приводу слід додати висновки О.Я.Савченко. Дослідник до новоутворень дошкільного віку відносить:

- прагнення до суспільно значущої діяльності;
- здатність довільно керувати своєю поведінкою, спрямовувати зусилля на розв’язання пізнавальних завдань;
- уміння робити елементарні узагальнення;

- практичне оволодіння мовленням;
- уміння налагоджувати стосунки з ровесниками, разом гратися й працювати.

Г.А.Урунтаєва, Л.А.Венгер у процесі розвитку в дітей психологічної готовності до систематичного навчання з'ясували, що успішне оволодіння шкільною програмою потребує від дитини певних психологічних якостей, зокрема: прийняття позиції школяра (формування відношення до дорослого як до вчителя, вимоги якого обов'язкові, ставлення до навчання як до основної та відповідальної справи, ставлення до однолітків як до партнерів цієї справи), оволодіння умінням навчатися (усвідомлення того, що завдання які даються у школі, виконуються для того, щоб отримати нові знання та уміння, тому їх потрібно виконувати відповідно до норм та правил; розвиток пізнавальних інтересів, спрямованих на зміст навчання; формування навичок самоконтролю та самооцінки), розвиток логічного мислення (аналіз та оцінка предметів).

Психологи Д.Б.Ельконін, Л.А.Венгер, аналізуючи особливості психічного розвитку старших дошкільників, до передумов розвитку навчальної діяльності відносять наступні вміння дитини:

- орієнтуватися на систему правил у роботі;
- слухати та виконувати інструкції дорослого;
- працювати за словесним та наочним зразком;
- свідомо підкоряти свої дії заданому правилу при послідовному виконанні словесних вказівок дорослого;
- оволодіти загальними способами виконання в ситуації завдання;
- свідомо керувати психологічними процесами (їх довільністю), новою структурою мотиваційної сфери, поява безпосередніх потреб, формування самооцінки.

На їх думку, усі вищеперераховані передумови залежать від особливостей психічного розвитку дошкільників у перехідний до молодшого шкільного віку період. Зокрема такими новоутвореннями виступають втрата безпосередності у соціальних відносинах, узагальнення переживань, пов'язаних з оцінкою, формування самоконтролю.

У розумово відсталих дошкільників це все слід розвинути за умови впровадження навчально-виховного та корекційно-розвивального впливу, тому що низька пізнавальна активність і діяльність, своєрідність у становленні психічних процесів (сприймання, пам'яті, уваги, мислення), мовлення, емоційно-вольова та поведінкова сфери не дають можливості вивести дану категорію дітей на відповідний рівень особистісного розвитку, а також сформувані основні психологічні новоутворення навчальної діяльності.

Недостатньо повними, на нашу думку, виступають і дослідження С.Штребела (С.Strebel Schulreifetest.–Solothurn,1957. – 186 s.), А.Керна (А.Kern Sitzenbleiberelend und schulreife. – Freiburg, 1954. – 124 с.), Я.Пирасека (1978), які на базі використання психологічних тестів встановили, що дитина, яка йде до школи, повинна мати деякі визначені ознаки школяра: зрілість у розумовому (здатність дитини до диференційованого сприймання, довольної уваги, аналітичного мислення), емоційному (емоційна сталість і майже повна відсутність імпульсивних реакцій) та соціальному відношенні (потреба у спілкуванні з дітьми, здатність підкорюватися інтересам і прийнятим умовностям дитячої групи, здатність узяти на себе соціальну роль школяра в суспільній ситуації шкільного навчання).

Ці наукові праці, хоча і повно у теоретичному плані, характеризують ознаки школяра, які формуються у дошкільному віці, а саме психологічні новоутворення у розумовому, емоційному та соціальному відношенні, але у практичному плані вони є достатньо неповними за рахунок одностороннього вивчення, зокрема використання тестових методик, які іноді не розкривають повну картину розвитку дитини.

Зміна системи спеціального виховання та навчання в інтегрованих та інклюзивних освітніх закладах для дітей дошкільного віку, вирішує завдання ампліфікації (збагачення) дитячого розвитку і корекції порушень в особистісній, мовленнєвій, пізнавальній сферах, приділяє увагу підготовці дітей до навчання у школі, яка ґрунтується на правильному розвитку психологічних новоутворень у розумово відсталих дітей.

Вихідним рівнем підготовки до школи повинна бути відповідна індивідуальна освітньо-виховна модель (інтегроване навчання, повне або часткове, інклюзивне навчання, спеціальна освіта), яка найбільше відповідає потребам і здібностям кожної конкретної дитини з порушеннями психофізичного розвитку, дає їм змогу правильно адаптуватися до навчальної діяльності та вільно включатися у середовище нормально розвинених дітей.

Список використаних джерел

1. Божович Л.І. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.І.Божович. – М.: Педагогика, 1968. – 464 с. – С. 207.
2. Виготський Л.С. Детская психология : Собр. соч. в 6 т. – Т.4 / Л.С.Виготський. – М.: Просвещение, 1984. – С. 117.
3. Виготський Л.С. Собрание сочинений: в 6 томах. – Т4/ Л.С.Виготський. – М.: Педагогика, 1984. – С. 254.

4. Запорожец А.В. Интеллектуальная подготовка детей к школе // Дошкольное воспитание / А.В.Запорожец. – 1977. – №8. – С. 30-34.
5. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е.Кравцова // Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания, академия педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
6. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / Под.ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера. – М.: Педагогика, 1988. – 132 с.

The article highlights the main proposition for creating psychological tumors in mentally retarded preschool children, given their comparative characteristics of the norm, particularly their functional manifestation.

Keywords: psychological growths mentally retarded preschool children, preparation for school.

Отримано: 27.07.2010

УДК 371. 14: 81'243

Н.В. Вишневська

Психолого-педагогічні умови формування потреби в самоосвіті вчителя іноземних мов у системі післядипломної освіти

У статті розглядаються особливості й умови формування потреби в самоосвіті педагогів у системі післядипломної освіти як фактор їх пізнавальної активності.

Ключові слова: самоосвіта, вчитель іноземної мови, потреба в самоосвіті, система післядипломної освіти.

В статье рассматриваются особенности и условия формирования потребности в самообразовании педагогов в системе последипломного образования как фактор их познавательной активности.

Ключевые слова: самообразование, учитель иностранного языка, потребность в самообразовании, система последипломного образования.

Постановка проблеми. Відродження духовної і національної культури, розвиток інтелектуального потенціалу нації в умовах інтеграції України в Європейський освітній простір, потребує нових

концептуальних підходів до реформування освіти, спрямованої на створення механізмів виявлення і розвитку творчих здібностей, удосконалення професійної компетентності та педагогічної майстерності вчителя іноземних мов.

Враховуючи складність і багатогранність іноземної мови як навчального предмета (мова, мовлення, мовленнєва діяльність), учитель повинен постійно удосконалювати володіння іноземною мовою як засобом спілкування й навчання водночас у процесі самоосвіти. В його самоосвітній діяльності з предмета основне значення має не розширення одержаних у вузі знань, а підтримка й удосконалення набутих іншомовних мовленнєвих умінь на комунікативному й методичному рівнях. Так, комунікативний рівень передбачає володіння іноземною мовою, вільне користування нею у всіх видах мовленнєвої діяльності без порушення мовної й мовленнєвої норм. Методичний рівень передбачає володіння мовою як об'єктом засвоєння її учнями в заданих межах і засобах навчання.

Окрім удосконалення практичного володіння іноземною мовою на комунікативному й методичному рівнях, самоосвіта вчителя іноземної мови включає науково-лінгвістичну освіту, розширення знань із країнознавства, ідейно-політичну, психолого-педагогічну та методичну підготовку тощо.

Самоосвітня діяльність педагогів здійснюється й удосконалюється впродовж усієї навчальної діяльності педагога й проходить кілька етапів. Перший з них починається ще зі шкільної лави, а останній завершується, як правило, усім післявузівським періодом педагогічної праці, яка здійснюється під впливом різних соціокультурних і психолого-педагогічних факторів у системі післядипломної самоосвіти, шляхом самостійного опанування новітніх технологій проведення уроків, використання різних підручників тощо.

Зрозуміло, що досягнення в зазначених напрямках і етапах самоосвітньої діяльності педагогів залежить від сформованості в них потреби в самоосвіті.

Разом з тим, анкетування, проведене нами серед учителів іноземних мов Хмельницької, Запорізької і Чернівецької областей (345 осіб), показало, що, відповідаючи на питання "Чи відчуваєте Ви потребу у самоосвіті з метою вдосконалення свого фаху?", тільки 62 % респондентів відповіли позитивно, і це, в основному, молоді учителі. Тому ми поставили за мету виявити психолого-педагогічні умови формування потреби у самоосвітній діяльності учителя іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. В цілому мотиваційна сфера особистості виконує декілька функцій, зокрема, спонукає поведінку

(спонукальна), спрямовує й організовує її (спрямувальна), надає їй особистісного смислу і значущості (змістоутворювальна функція) тощо. Найявністю цих функцій мотивації показує, що вона не тільки переважає поведінці, але й постійно присутня на всіх її етапах, у всіх її ланцюгах. Єдність цих трьох функцій забезпечує визначальну роль мотивації у поведінці. При цьому “змістоутворювальна” функція, за О.М.Леонтьєвим, властива людині й має основне значення для характеру мотиваційної сфери [5].

Підкреслюючи багатогранність мотиваційної сфери, Н.Г.Протасова зауважує, що однією з визначальних у ній є мотивація професійної діяльності. Професійна діяльність виступає не тільки як соціально важливе об’єктивне явище, а й як суб’єктивна, особистісна цінність. Бажання оволодіти нею та постійно її вдосконалювати, стати суб’єктом професійної педагогічної творчості є важливою умовою самоосвітньої активності педагога [6]. Адже від того, яке значення має професійна діяльність для конкретного педагога, залежить вияв й інших функцій: спонукальної й спрямувальної. А це, у свою чергу, означає, що і спонукальна сила мотивів навчання (виразність, інтенсивність, тривалість, стійкість, емоційне забарвлення), і їх роль у реальній організації самоосвіти залежать, перш за все, від сформованості змістоутворювальної функції мотивації самоосвіти і післядипломного навчання. Саме ця функція (роль навчання і самоосвіти в житті) повинна бути головним об’єктом виховання і самовиховання.

В основі мотивації, як відомо, лежать потреби. Усі вони, навіть біологічні за походженням, формуються через взаємодію дитини з дорослими і тому соціально обумовлені. Потреба – це спрямованість активності людини, психічний стан, який створює передумову діяльності. Проте сама собою потреба не визначає характер діяльності; це пояснюється тим, що у стані потреби предмет її задоволення чітко не визначений: одна й та ж потреба може бути задоволена різними предметами, різними способами. Предмет задоволення визначається тільки тоді, коли людина починає діяти. Це призводить до “опредметнення потреби” [5]. При цьому предмет, здатний задовольнити потребу, не є заздалегідь визначений. До першого задоволення потреба не має свого предмета. Набуття потребою свого предмета, її опредметнювання і зумовлює перетворення потреби на певний мотив діяльності [7]. Але без потреби не пробуджується активність людини (у нас йдеться про педагога), у неї не виникають мотиви, вона не готова до визначення цілей.

Визначаючи умови формування потреби самоосвіти педагогів, слід зауважити, насамперед, що для людини властива потреба нових

вражень, яка переходить у ненаситну пізнавальну потребу [2]. На неї слід, перш за все, спиратися, актуалізувати її, робити більш чіткою, свідомою. Якщо пізнавальна потреба, яка зумовлює готовність до самоосвітньої діяльності, не актуалізована, то не актуалізуються й інші активні форми спонукань, наприклад, до постановки цілей самоосвіти.

Водночас, важливою умовою формування дієвої потреби в самоосвіті є забезпечення переходу від загальної пізнавальної потреби до відповідної діяльності. У тих випадках, коли потреба в загальній пізнавальній активності не знаходить вираження у формах самостійної навчальної діяльності тих, хто навчається, виникають труднощі: нереалізовані потреби мажуть перейти у нігілізм, конфліктність чи інші небажані форми поведінки.

Наші дослідження виявили, що потреби в самоосвіті формуються, перебудовуються і вдосконалюються залежно від умов організації, загальної атмосфери, типу взаємодії слухачів у системі післядипломної педагогічної освіти. Зокрема, важливою умовою актуалізації потреби в самоосвіті в системі післядипломної освіти є організація самостійної діяльності слухачів, у процесі якої змінюється не тільки власне пізнавальний компонент потреби, але й соціальні установки навчання – потреба включення у суспільно значущу практику, віддачу суспільству, іншій людині, потреба самовдосконалення тощо. Все це, на нашу думку, створює основу для формування потреби особистості у діяльності, у творчості взагалі.

У формуванні потреби в самоосвіті у вчителя іноземних мов велику роль відіграє дистанційне навчання, яке дає можливість учителеві спілкуватися з викладачем інституту післядипломної освіти на відстані. Дистанційне навчання, як системна сукупність організованого, розподіленого забезпечення засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, апаратно-програмованого й організаційно-методичного забезпечення, зорієнтоване на задоволення освітніх проблем користувачів, тобто вчителів іноземних мов. Учителі в процесі самоосвіти створюють власне розуміння предметного змісту навчання, самі створюють готовність до самоосвітньої діяльності. Але, якщо пізнавальна потреба, яка створює готовність до самоосвітньої діяльності, не актуалізована, то вчитель не перейде й до інших активних форм спонукань, наприклад, до постановки цілей.

Підтвердженням цього є відповіді учителів на таке запитання: “Чи потрібна вчителю постійна самоосвіта?” Більшість учителів відповіла позитивно, проте частина з них (8,1 %) не відчуває потреби в самоосвіті, не займається самовдосконаленням, вважаючи, що все

знає, негативно ставиться до всього нового, у навчально-виховній роботі спирається на вироблені власним досвідом стереотипи.

Тим часом, завдання, яке стоїть перед сучасним учителем, полягає у необхідності забезпечувати перехід від потреби до діяльності. У тих випадках, коли потреба в загальній пізнавальній активності не знаходить вираження у формах самостійної навчальної діяльності учнів (ці форми широко передбачені методикою проблемно-розвивального навчання), виникають труднощі у роботі з учнями: їх нереалізовані потреби можуть перейти у нігілізм, упертість, конфліктність чи інші небажані форми поведінки.

Наші дослідження виявили, що під час правильно організованого навчально-виховного процесу – залежно від умов його організації, загальної атмосфери, типу спілкування з учнями – потреби навчання формуються, перебудовуються, вдосконалюються. У процесі самоосвітньої діяльності змінюється не тільки власне пізнавальний компонент потреб, але й соціальні установки навчання – потреба включення у суспільно значущу практику, віддачу суспільству, іншій людині, потреба самовдосконалення. Все це створює основу для специфіки людської потреби у діяльності, у творчості.

Інший важливий аспект мотиваційної сфери – мотив, тобто спрямованість активності на предмет, внутрішній психічний стан людини, безпосередньо пов'язаний з об'єктивними характеристиками предмета, на який спрямована активність. Якщо потреба характеризує готовність до діяльності, то наявність мотиву надає активності новий більш дієвий характер. Якщо потреба характеризує готовність до самоосвітньої діяльності педагога у період післядипломної освіти, то наявність мотиву надає їй нового найбільш дієвого характеру. Тому найбільш адекватним мотивом самоосвітньої діяльності вчителя є його спрямованість на оволодіння новими засобами дій.

Особливість мотиву як однієї зі сторін мотиваційної сфери полягає і в тому, що він прямо пов'язаний зі змістом, особистісною значущістю самоосвітньої діяльності. Якщо змінюється мотив, заради якого молодий учитель вивчає самостійно ту чи іншу інформацію (сучасну методику викладання іноземної мови, наукову літературу, нові технології навчання тощо), то це принципово перебудовує зміст його самостійної діяльності, і навпаки.

У педагогічній практиці можливі різні шляхи виховання нових мотивів навчання. В одних випадках поява, виникнення нових мотивів навчання відбувається тоді, коли педагогу вдається надати особистісний смисл діям тих, хто навчається, які раніше не мали для нього внутрішньої значущості. В інших випадках виховання нових мотивів правильніше будувати не через реальну навчальну

роботу, а відразу через усвідомлення мотивів. Але і тут доцільно організувати активні навчальні дії того, хто вчиться: навчити його бачити, усвідомлювати окремі сторони навчальної праці (як предмета, на який може бути спрямована потреба), зв'язувати їх з наявною пізнавальною потребою останнього.

Вище ми намагалися показати, що наявність пізнавальної потреби не викликає і не визначає навчальну діяльність, якщо пізнавальна потреба не зв'язується з предметом її задоволення: педагогові треба спеціально організовувати цю предметну наповнюваність потреби і таким чином перехід від загальної потреби до пізнавального мотиву. Виникнення мотивів навчання також є недостатньою умовою для ефективної навчальної діяльності, якщо у того, хто вчиться, не сформовано вміння ставити самостійні цілі в навчальній роботі.

Ціль – це спрямованість активності на проміжний результат, який становить собою етап досягнення предмета потреби. Для того, наприклад, щоб реалізувати навчальний мотив, оволодіти прийомами самоосвіти, треба поставити і досягти в навчальній праці багато проміжних цілей: навчитися бачити віддалені результати своєї діяльності, підкорити їм етапи сьогоденної навчальної роботи, поставити цілі виконання навчальних дій їх самоперевірки тощо. Крім того необхідно, щоб і учні вчилися усвідомлювати цілі своїх дій і співвідносити їх з мотивами навчальної діяльності, в яку ці дії включені; навчальна ціль може залишатися тією ж (наприклад, оволодіння прийомами самоосвіти), смисл навчальної діяльності буде змінюватися залежно від її мотиву (стати всебічно розвинутою людиною, вступити до аспірантури).

Практика показує, що педагогові часто доводиться ставити перед учнями готові цілі, які, правда, в незмінюваному вигляді не перекладаються в голову тих, хто вчиться, а завжди “довизначаються” або “перевизначаються” останніми, тобто переосмислюються ними з точки зору індивідуального досвіду життя. Іншими словами, процес переходу готових цілей педагога у внутрішні цілі учнів відбувається завжди, нерідко, стихійно без контролю і уваги педагога. Психологи проте відзначають, що процес сприйняття учнями готових цілей може перетворитися в процес активного цілепокладання самого учня, якщо навчити його самостійно виконувати певні дії із запропонованими педагогом завданнями.

Підкреслюючи багатогранність мотиваційної сфери, Н.Г.Протасова зауважує, що однією з визначальних в ній є мотивація професійної діяльності. Професійна діяльність виступає не тільки як соціально важливе об'єктивне явище, а й як суб'єктивна, особистісна цінність. Бажання оволодіти нею та постійно її

вдосконалювати, стати суб'єктом професійної педагогічної творчості є провідним напрямком освітньої активності педагога [6: 79].

Мотивація самоосвіти вчителя залежить не тільки від об'єктивних умов життя та праці педагога, а й від самої особистості, її моральних, вольових якостей, розвитку духовної культури, свідомості та активності.

У процесі мотивації потреба набуває одну зі своїх суттєвих властивостей – предметність. Предмет, здатний задовольнити потребу, не є задалегідь визначений. До першого задоволення потреба не має свого предмета. Набуття потребою свого предмета, її опредметнювання і зумовлює перетворення потреби на певний мотив діяльності [7: 390].

Будь-яка діяльність викликається й визначається не одним якимось мотивом, а різними – внутрішніми і зовнішніми щодо цієї діяльності. Повноцінні мотиви органічно пов'язані з її цілями й змістом, розширюють можливості засвоєння нових знань, оволодіння вміннями і навичками, новітніми технологіями навчання учнів.

При цьому ціль діяльності є інтегральною й спрямовальною основою, яка в загально-педагогічному плані характеризує передбачення в уяві результату діяльності й шляхи її реалізації за допомогою певних засобів. Згідно з О.М.Леонтьєвим, ціль пов'язана з предметом діяльності, бо усвідомлення змісту дії здійснюється у формі віддзеркалення предмета як свідомої цілі. Стосовно усвідомлення змісту діяльності О.М.Леонтьєв розмежовує поняття „актуально усвідомлюваного“ і “лише виявленого” у свідомості. На його думку, “актуально усвідомлюється тільки той зміст, який є предметом цілеспрямованої активності суб'єкта, тобто займає структурне місце безпосередньої цілі внутрішньої або зовнішньої дії в системі тієї чи іншої діяльності” [5: 362].

Таке тлумачення усвідомленості діяльності, на нашу думку, набуває важливого значення при підготовці вчителя до навчання учнів іноземної мови. Вчителі часто відчувають труднощі в навчанні школярів іноземної мови, тому що не всі учні вбачають у цьому потребу. Вчитель іноземної мови повинен сам усвідомити ціль дії, виробити певну технологію, яка сприятиме виробленню в учнів прагнення навчитися розмовляти іноземною мовою, застосовувати набуті знання в різноманітних життєвих ситуаціях.

Для вчителя іноземної мови важливо вміти знайти, вибрати предмет спілкування, зацікавити ним учнів, бути їхнім партнером. Уміння поєднати в собі партнера і вчителя – запорука легкості у встановленні контакту зі співрозмовником, у вмінні стежити за його реакцією і відповідно реагувати на неї. В особистісному плані...

“учитель, який навчає усної іноземної мови, повинен належати до типу людей, із якими легко й цікаво розмовляти” [1: 95].

Враховуючи складність і багатогранність іноземної мови як навчального предмета (мова, мовлення, мовленнєва діяльність), вчитель повинен постійно удосконалювати володіння іноземною мовою як засобом спілкування й навчання водночас. В його самоосвітній діяльності з предмета основне значення має не розширення одержаних у вузі знань, а підтримка й удосконалення набутих іншомовних мовленнєвих умінь на комунікативному й методичному рівнях. (Комунікативний рівень передбачає володіння іноземною мовою, вільне користування нею у всіх видах мовленнєвої діяльності без порушення мовної й мовленнєвої норм. Методичний рівень передбачає володіння мовою як об’єктом засвоєння її учнями в заданих межах і засобах навчання.)

Окрім удосконалення практичного володіння іноземною мовою на комунікативному й методичному рівнях, самоосвіта вчителя іноземної мови включає науково-лінгвістичну освіту, розширення знань із країнознавства, ідейно-політичну, психолого-педагогічну і методичну підготовку.

Основне завдання вчителя полягає в тому, щоб викликати й підтримувати стійкий інтерес учнів до вивчення іноземної мови, сформувати в них потребу у самостійній роботі, що дозволить їм справитися зі шкільним курсом іноземної мови, а після школи вдосконалити своє володіння іноземною мовою самостійно, тобто вчитель іноземної мови виступає в ролі зразка для наслідування, організатора, репетитора й стимулятора в навчальній діяльності учнів з оволодіння ними іноземною мовою.

Для вчителя знаходити спільну мову з дітьми – професійна необхідність. Як стверджує О.Дубасенюк, комунікативність криється у “почутті певності в собі, комфортному самопочутті за будь-яких обставин і з різними категоріями учнівської молоді; у здатності приваблювати інших людей; у почутті високої гідності; в умінні виконувати ролі, що відповідають змісту завдань, які розв’язуються; в умінні поводитись невимушено, щиро; у почутті міри; в умінні говорити з кожним його мовою” [4: 38].

Як стверджує Г.Г.Шершньова, “рівень володіння рідною мовою й мовленнєвою поведінкою людини є важливим показником її зовнішньої й внутрішньої культури, а словниковий запас рідної мови характеризує також рівень розвитку інтелекту” [8: 149].

Реалізація професійної компетентності сучасного вчителя іноземної мови неможлива без розв’язання проблем формування й розвитку його загальної культури, оскільки навчання цієї мови

будується не на проходженні навчальних тем, читанні готових текстів, а на обговоренні актуальних життєвих проблем, розкритті їх морального аспекту. Тому саме сукупна культура вчителя повинна виступати в якості системоутворювальної структури, контексту, в якому здійснюється самоосвітня діяльність.

Крім того, він повинен мати добру методичну підготовку, володіти знаннями про різні компоненти викладання свого предмета; бути знавцем не тільки у сфері методики викладання іноземної мови, але й у сфері культури однієї або кількох зарубіжних країн, народи яких говорять цією мовою; виконувати функції носія не тільки вітчизняної, але й зарубіжної культури, показувати учням різні спектри культури інших країн, сприяти її осмисленню й залучати учнів до цінних сторін цієї культури; цілеспрямовано формувати й удосконалювати свій рівень професійної культури й рідної мови.

Професійна компетентність формується й удосконалюється впродовж усієї навчальної діяльності педагога й проходить кілька етапів. Перший з них починається ще зі школи, а останній завершується, як правило, всім післявузівським періодом педагогічної праці, яка проходить під впливом різних соціокультурних і психолого-педагогічних факторів і проводиться в системі післядипломної самоосвіти, шляхом самостійного вивчення новітніх технологій, проведення уроків, використання різних підручників тощо.

Сьогодні від людини вимагається не слухняне відсиджування раз у п'ять років курсів підвищення кваліфікації, а готовність гідно зустрічати кожну професійну ситуацію, бути готовим до перепідготовки у швидкозмінних орієнтирах професійної діяльності на ринку праці. Колишні шляхи, де організована, систематична самоосвіта здійснювалася в основному на різних курсах, в гуртках, народних університетах тощо, виявляються недостатніми. Їх місце все частіше займає самостійна індивідуальна робота людини над різними джерелами отримання знань лише при необхідній консультації спеціалістів у тій чи іншій галузі науки і техніки. Ось чому успіх самоосвіти в сучасних умовах залежить від низки компонентів пізнавальної діяльності людини, найвагомішими з яких є:

- 1) усвідомлення людиною необхідності набуття додаткових знань;
- 2) уміння людини бачити в науці, виробництві, економіці й життєвих ситуаціях проблеми, передбачати і планувати послідовні кроки пошуку відповіді на них;
- 3) вміння мобілізувати, актуалізувати знання, способи діяльності із числа вже засвоєних, вміння відбирати із засвоєних знань необхідні для розв'язання назрілих проблем;

- 4) бажання знайти відповідь на питання, що виникло, націлити себе, якщо це необхідно, на перекваліфікацію, пізнати нове, використовуючи для цього різноманітні джерела.

Ідеальним можна вважати педагога, здатного забезпечувати реалізацію визначених цілей у сучасних умовах. Дослідники виділили й проаналізували головні якості, без виховання яких педагогічна діяльність неможлива або можлива на низькому професійному рівні, частина з яких не залежить від ідеології, суспільного устрою, навіть економічних можливостей. Таким чином, професійними якостями ідеального педагога можна назвати: любов до дітей, розуміння їх, вміння спілкуватися з ними, врівноваженість психічних процесів, спокійний характер і стійка (розвинута) воля, фізичне здоров'я і висока працездатність; ініціативність; організаційні здібності й навички; високий рівень загальної освіти і належна фахова підготовка; прагнення до самовдосконалення, постійного поповнення своїх знань; знання споріднених наук про людину; знання останніх досягнень науки; знання методики викладання своїх предметів; володіння сучасними технологіями навчання й виховання, добросовісність і відповідальність; суспільна активність та низка інших якостей.

У професіограмі (точніше потенціограмі) нинішнього українського педагога ці якості зберігаються, але доповнюються й розширюються новими, зумовленими реаліями сьогодення та тими величними завданнями, які ставить наша країна на ближче десятиліття. Дуже актуальними стають такі якості, що раніше не відокремлювалися у провідні: почуття національної гідності, пропаганда національної ідеї, виховання у душі національного патріотизму, релігійність, гуманізм та інші.

Самоосвіта як постійна діяльність вчителя сприяє цьому і включає в себе науково-дослідну роботу з певної проблеми; відвідання бібліотек, вивчення науково-методичної і навчальної літератури; участь у педагогічних об'єднаннях, центрах, педагогічних радах, секціях учителів іноземних мов; розвиток комунікативних здібностей у процесі опосередкованого і безпосереднього спілкування з іноземними колегами; відвідування уроків колег; обмін думками з питань організації занять, змісту навчання, методів навчання; теоретичну розробку і практичну апробацію різних форм уроків, позакласних заходів, власних учбових матеріалів [3: 14].

Самостійна робота завершується творчим звітом: написанням, рефератів, доповідей, складанням бібліографії з досліджуваної проблеми, узагальненням досвіду вітчизняних і зарубіжних колег, тематичною підбіркою автентичних культурологічних текстів,

ілюстративного матеріалу, розробки серії уроків, позакласних заходів, комплексів роздавальних дидактичних матеріалів, виготовленням перфокарток тощо.

Висновки. Отже, професійна потреба набуває чинності тоді, коли враховуються всі аспекти післядипломної освіти. Її мотиваційний фон дає можливість визначити спонукання вчителя здобувати післядипломну освіту.

Список використаних джерел

1. Алхазішвілі А.А. Основы овладения иностранной речью / А.А. Алхазішвілі. – М., 1988. – 124 с.
2. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1978. – 351 с.
3. Воронина Г.И., Иванова В.Н. К проблеме аттестации учителей иностранного языка / Г.И. Воронина // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 6. – С.3-17.
4. Дубасенюк О. Методи формування професійної успішності майбутніх вчителів / О. Дубасенюк // Шляхи освіти. – 1998. – №3. – С.37-40.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Протасова Н.Г. Гуманізація післядипломної освіти / Н.Г. Протасова. – К., 1998. – 151 с.
7. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
8. Шершнева Г.Г. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка в современных условиях / Г.Г. Шершнева // Учитель: здоровье и профессиональное развитие: материалы региональной научно-практической конференции “Здоровье учителя в аспекте ресурсного обеспечения образования”. 13-14 декабря 2000г. / Ред. Коллегия И.И. Трубина и др. – Кемерово, 2001. – 228 с.

The article is devoted to the peculiarities and conditions of formation of the need in self-education of teachers in the system of postgraduate education as a factor of their cognitive activity.

Keywords: self-education, a teacher of foreign language, the need in self-education, system of postgraduate education.

Отримано: 10.08.2010

ПОВЕДІНКА ПОДОЛАННЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНА РЕСУРСНІСТЬ В ОСІБ З РІЗНИМИ РЕЛІГІЙНИМИ ПОГЛЯДАМИ

Виявлено відмінності у способах переживання і подолання життєвих труднощів між суб'єктивно більш та менш релігійними особами. Досліджено особливості зв'язків між релігійними поглядами особистості та її поведінковими схильностями в складних життєвих ситуаціях. В контексті релігійних поглядів розглянуто проблему психологічної ресурсності особистості та її ставлення до втрат і здобутків у власному житті.

Ключові слова: релігійні погляди, психологічна ресурсність, поведінка подолання.

Выявлены различия в способах переживания и преодоления жизненных трудностей между субъективно более и менее религиозными людьми. Исследованы особенности связей между религиозными взглядами личности и ее поведенческими склонностями в сложных жизненных ситуациях. В контексте религиозных взглядов рассмотрена проблема психологической ресурсности личности и ее отношения к жизненным утратам и приобретениям.

Ключевые слова: религиозные взгляды, психологическая ресурсность, поведение преодоления.

Формування і розвиток осмислених релігійних поглядів спричиняють до того, що особистість починає свідомо будувати свої взаємини з іншими, спрямовувати зусилля на самовдосконалення відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, власних переконань і поглядів, що є виявом її духовних потреб у самореалізації та саморозвитку.

Останнім часом особливого значення набула типологія, згідно якої розрізняють персональний та аперсональний типи релігійності особистості [7]. Ці обидва типи становлять протилежні крайнощі того самого континууму, подібно до того, як у випадку зовнішньої й внутрішньої релігійності, тому конкретна особа переважно може бути охарактеризована як більш або менш персонально спрямована у своїй релігійній позиції.

Як вважають деякі дослідники, персональна релігійність характеризується наступними рисами:

1) активністю та заангажованістю релігійної особистості, які походять від внутрішнього відчуття зв'язку з Богом і породжують зацікавленість людини богословсько-релігійними питаннями;

2) спонтанністю і творчістю релігійної особистості. Свіжість переживання буття дає людині змогу постійно збагачувати свою систему переконань та ціннісних орієнтацій;

3) відкритістю до позитивного контакту з іншими течіями та позиціями;

4) автономністю релігійного життя, яка полягає в тому, що особа вважає свої релігійні переконання результатом вільного внутрішнього вибору;

5) почуттям свободи та відповідальності, тобто свідомою відкритістю релігійної особистості для цінностей, що їх приносить релігія;

6) усвідомленням цілі свого буття, тобто виявленням у життєвих обставинах певної мети, поєднанням її з релігією, яка після цього виконуватиме також і роль філософії життя;

7) постановкою у центрі не себе, а Бога і відповідних принципів стосовно життя. Персональна релігійність схиляє людину до загальнолюдських чи загальнорелігійних цінностей та, як наслідок, відповідної поведінки, яка характеризується альтруїстичністю;

8) стабільністю, тобто стійкістю основних релігійних переконань, ціннісних орієнтацій, почуттів, мотивів і вчинків особистості. Це допомагає релігійній особі протистояти негативному ставленню до неї та оберігає у стресових ситуаціях. Пережиті кризи не руйнують життя релігійної особи, а можуть її лише збагатити.

В практичному відношенні особливо цікавим є питання життєвих принципів, відповідальності та стабільності в контексті переживання особистістю складних життєвих ситуацій. Можна припустити, що існує взаємозв'язок між тими особистісними конструктами, за допомогою яких людина формує свої ставлення до життєвих складностей і тим, яку стратегію поведінки під час стресу (стратегію опанування) вона обирає. Очевидно, існують відмінності у способах переживання таких ситуацій, як зовнішніх так і внутрішніх, які дозволяють релігійній особі не тільки більш конструктивно діяти в таких обставинах, але і виносити з них більше користі, ніж це зробила б людина з менш розвинутими, глибокими і стійкими релігійними поглядами. Метою статті є з'ясування відмінностей у переживанні складних життєвих ситуацій, поведінкових стратегіях та психологічній ресурсності осіб з різними релігійними поглядами.

Психологічне призначення долаючої поведінки полягає у тому, щоб якомога краще адаптувати людину до вимог ситуації шляхом

оволодіння, послаблення або пом'якшення вимог, таким чином редукується стресовий вплив ситуації. В зарубіжній і вітчизняній психології можна виокремити три підходи до проблеми подолання [3]. Перший підхід розглядає подолання з точки зору динаміки Его як способи психологічного захисту, які послаблюють психічну напругу. Другий підхід розглядає подолання у термінах рис особистості як постійну властивість відповідати на стресові події певним чином. У третьому, найбільш поширеному підході, подолання розглядається як динамічний процес, специфіка якого визначається не тільки ситуацією, але і мірою активності особистості, спрямованої на рішення проблем, що з'явилися при виникненні стресової події.

При впливі стресора на особистість відбувається первинна оцінка, на підставі якої визначається тип ситуації, що склалася: загрозливий або сприятливий. Саме з цього моменту формуються механізми особистісного захисту. А. Лазарус [1] розглядав цей захист (процеси опанування) як здатність особистості здійснювати контроль над загрозливими або пов'язаними із задоволенням ситуаціями. Процеси опанування – це частина емоційної реакції. Від них залежить збереження емоційної рівноваги. Вони спрямовані на зменшення, усунення або видалення діючого стресора. Потім здійснюється вторинна оцінка останнього. Результатом вторинної оцінки стає вибір одного з трьох типів стратегій оволодіння:

- 1) безпосередні активні вчинки з метою зменшення або усунення небезпеки (напад або втеча);
- 2) непряма або розумова форма без прямого впливу, неможливого через внутрішні або зовнішні перешкоди, наприклад, витіснення (“це мене не стосується”), переоцінка (“це не так вже й небезпечно”), придушення, переключення на іншу форму активності, зміна напрямку емоції з метою її нейтралізації тощо.
- 3) опанування без емоцій, коли загроза особистості не оцінюється як реальна (зіткнення з транспортними засобами, побутовою технікою, повсякденними небезпеками, яких ми успішно уникаємо).

Існує достатньо велика кількість різних класифікацій стратегій поведінки опанування [3]. Можна виділити три основних критерії, на які спираються ці класифікації:

Емоційний (проблемний) копінг, спрямований на врегулювання емоційної реакції. Проблемно-фокусований копінг – спрямований на те, щоб подолати проблему або змінити ситуацію, яка викликала стрес.

Когнітивний (поведінковий) копінг: “прихований” внутрішній копінг – когнітивне вирішення проблеми, метою якої є зміна неприємної ситуації, що викликає стрес і “відкритий” поведінковий копінг – орієнтований на дії, використовуються копінг-стратегії, що спостерігаються в поведінці.

Успішний (неуспішний) копінг: використовуються конструктивні стратегії, що призводять в кінцевому результаті до опанування складної ситуації, що викликала стрес, або використовуються неконструктивні стратегії, що перешкоджають опануванню складної ситуації.

Як відзначає багато авторів, достатньо складно провести чітку межу між механізмами захисту та опанування [3]. Захисні процеси позбавляють людину від неузгодженості спонукань та амбівалентності почуттів, захищають її від усвідомлення небажаних або хворобливих емоцій, а головне – усувають тривогу і напруженість. Результативний максимум захисту одночасно є мінімумом того, на що здатне вдале опанування. Вдала поведінка опанування підвищує адаптивні можливості суб’єкта, вона реалістична, гнучка, достатньо усвідомлена, активна, включає в себе довільний вибір.

С. Хобфолл [5] запропонував багатоаспектну модель “поведінки подолання”. На відміну від попередніх моделей, долаючи поведінка розглядається як стратегії (тенденції) поведінки, а не як окремі типи поведінки. Запропонована модель має дві основні осі: просоціальна – асоціальна, активна – пасивна, і одну додаткову вісь: пряма – непряма. Дані осі являють собою виміри загальних стратегій подолання. Введення просоціальної та асоціальної осі базується на тому, що: а) багато життєвих стресів є міжособистісними або мають міжособистісний компонент; б) навіть індивідуальні зусилля подолання мають потенційні соціальні наслідки; в) поведінка подолання часто вимагає взаємодії з іншими людьми. Пряма – непряма вісь дозволяє диференціювати копінг (подолання) з точки зору поведінкових стратегій як проблемно-орієнтованих зусиль (прямих або маніпулятивних). Поведінковий підхід дозволяє вносити корекцію на рівні поведінки і є перспективним з точки зору можливостей психологічного втручання у процес подолання негативних наслідків стресових впливів.

Залежно від міри конструктивності стратегії і моделі поведінки можуть сприяти або перешкоджати успішності подолання життєвих стресів, а також здійснювати вплив на збереження здоров’я суб’єкта спілкування і праці. Активне подолання у сукупності із позитивним використанням соціальних ресурсів (контактів) підвищує стресостійкість людини. Поведінка подолання реалізується шляхом

застосування різних копінг-стратегій на основі ресурсів особистості і середовища. Ресурси долаючої поведінки можна визначити як ті індивідуальні, процесуальні та зовнішні можливості, які усвідомлюються як такі і використовуються людиною для подолання складної життєвої ситуації [2]. Одним із найважливіших зовнішніх ресурсів є соціальна підтримка. До особистісних ресурсів належать адекватна Я-концепція, позитивна самооцінка, низький нейротизм, інтернальний локус контролю, оптимістичний світогляд, емпатійний потенціал, афіліативна тенденція (здатність до міжособистісних зв'язків) та деякі інші. Виявлення процесуальних ресурсів відкриває перспективу управління долаючою поведінкою і дозволяє трактувати ресурси як біполярне утворення, коли одна і та сама властивість може актуалізуватися, ставати фактором подолання труднощів, або навпаки, фактором, що блокує подолання. Уявлення про біполярну природу ресурсів дозволяє розглядати людину і ситуацію в процесі їх взаємодії [2].

В дослідженні було застосовано опитувальник С. Хобфолла для визначення копінг-стратегій [5], опитувальник Ю. Щербатих [6] для визначення вираженості різних змістовних аспектів релігійних уявлень-вірувань та шкалу ресурсності особистості [4]. В дослідженні взяли участь 48 осіб віком від 18 до 22 років, студентів Львівського національного університету імені Івана Франка.

В результаті порівняльного аналізу, проведеного за t-критерієм встановлено, що особи, які вважають свою релігійну віру більш глибокою і стійкою, також більш схильні бачити у релігії філософську основу світогляду, ніж особи, які вважають себе менш віруючими (Мемп=9,17 проти Мемп=6,83, $t=-3,67$, $p\leq 0,01$). Суб'єктивно більш релігійні особи також більше схильні трактувати Бога, в першу чергу, як творця світу, ніж менш релігійні особи (Мемп=8,08 проти Мемп=5,92, $t=-2,89$, $p\leq 0,01$). Суб'єктивно більш релігійні особи також більш переконані у важливості релігійної віри для само-свідомості особистості, ніж менш релігійні особи (Мемп=8,42 проти Мемп=3,67, $t=2,54$, $p\leq 0,05$). Отже, більш релігійні особи підкреслюють значення релігійної віри для їх загального погляду на світ і для щоденного прийняття рішень в різноманітних життєвих ситуаціях, для осмислення свого місця у світі.

Суб'єктивно більш релігійні особи менш схильні до асертивних дій в складних життєвих ситуаціях, ніж менш релігійні особи (Мемп=18,92 проти Мемп=22,17, $t=-3,67$, $p\leq 0,01$). Суб'єктивно більш релігійні особи більш схильні до пошуку соціальної підтримки в складних життєвих ситуаціях, ніж менш релігійні особи (Мемп=24,00 проти Мемп=17,08, $t=-4,99$, $p\leq 0,01$). Суб'єктивно більш

релігійні особи менш схильні до поведінки уникання в складних життєвих ситуаціях, ніж менш релігійні особи (Мемп=15,25 проти Мемп=19,08, $t=2,89$, $p\leq 0,01$). Суб'єктивно більш релігійні особи менш схильні до асоціальних дій в складних життєвих ситуаціях, ніж менш релігійні особи (Мемп=14,17 проти Мемп=19,33, $t=2,89$, $p\leq 0,01$). Суб'єктивне уявлення про глибину і міцність власної релігійної віри прямо пов'язане із схильністю бачити у релігії філософську основу світогляду ($r=0,50$, $p\leq 0,01$), схильністю трактувати Бога, перш за все, як творця світу ($r=0,49$, $p\leq 0,01$), переконанням, що релігія має велике значення для самосвідомості особистості ($r=0,67$, $p\leq 0,01$). Суб'єктивне уявлення про глибину і міцність власної віри прямо пов'язане із схильністю шукати соціальної підтримки у складних життєвих ситуаціях, а також перебуває в оберненому зв'язку із схильністю до асертивних ($r=-0,36$, $p\leq 0,01$) та асоціальних ($r=-0,42$, $p\leq 0,01$) дій в складних життєвих ситуаціях. Жінки вважають себе більш глибоко і послідовно віруючими, ніж чоловіки. Більш релігійні особи схильні в складних життєвих ситуаціях діяти, перш за все, просоціально, по-друге, уникати прямих активних дій, спрямованих на захист своїх інтересів. Крім того, вони схильні бути більш відповідальними в складних життєвих ситуаціях, не уникаючи їх вирішення і не перекладаючи, в такий спосіб, це вирішення на оточуючих.

Менш релігійні особи важче сприймають свої втрати, більше сконцентровані на них, ніж суб'єктивно менш релігійні особи (Мемп=88,00 проти Мемп=66,75, $t=3,12$, $p\leq 0,01$), а також менше цінують свої здобутки, ніж суб'єктивно більш релігійні особи (Мемп=70,67 проти Мемп=97,92, $t=4,07$, $p\leq 0,01$). Індекс ресурсності в осіб з більшою та меншою суб'єктивною релігійністю не відрізняється. Можна сказати, що більш релігійні особи в цілому інакше ставляться до своїх втрат і здобутків, ніж менш релігійні особи. Вони схильні і за втрати, і за здобутки дякують Богу, вважаючи, що він веде їх у напрямку до спасіння, отже, взагалі є більшими оптимістами, підводячи підсумки свого життя. Проте, менш релігійні особи не програють більш релігійним у показнику ресурсності, і це є свідченням того, що не тільки внутрішнє ставлення до проблеми здобутків і втрат визначає ресурсність особистості, ця проблема є значно складнішою і потребує подальшого вивчення.

Схильність до асертивних дій в складних життєвих ситуаціях обернено пов'язана із схильністю шукати в релігії підтримку ($r=-0,29$, $p\leq 0,01$), схильністю трактувати Бога, перш за все, як творця світу ($r=-0,34$, $p\leq 0,01$), переконанням, що релігія має велике значення для самосвідомості людини ($r=-0,41$, $p\leq 0,01$). Особи, які у

всьому покладались на себе, вірили тільки в себе і свої сили, загалом не схильні вважати релігійну віру важливою. Бога їм іноді заміняє уявлення про власну всемогутність.

Схильність до пошуку соціальної підтримки в складних життєвих ситуаціях прямо пов'язана із схильністю бачити в релігії філософську основу світогляду ($r=0,55$, $p\leq 0,01$), підтримку ($r=0,30$, $p\leq 0,01$) та переконанням, що релігія має велике значення для самосвідомості людини ($r=0,53$, $p\leq 0,01$). Релігійна віра тісно пов'язана з просоціальною орієнтацією, з пошуком ресурсу для себе в мережі соціальних контактів, у взаємодії з іншими. Якість та спосіб такої взаємодії чітко окреслюється більшістю релігійних систем, які приділяють стосункам людини з оточуючими багато уваги.

Схильність до імпульсивних дій в складних життєвих ситуаціях прямо пов'язана із схильністю поєднувати релігійну віру із вірою в магію ($r=0,38$, $p\leq 0,01$). Віра у магію в більшості випадків є наслідком необізнаності людини, несформованості її світогляду та релігійних поглядів. Як бачимо, з точки зору поведінки в стресових ситуаціях віра в магію є шкідливою, оскільки призводить до необдуманих, хаотичних дій, якими можна зашкодити собі та іншим.

Схильність до непрямих дій в складних життєвих ситуаціях прямо пов'язана із вірою у псевдонауку ($r=0,41$, $p\leq 0,01$) та обернено пов'язана з переконанням, що релігія має велике значення для самосвідомості людини ($r=-0,28$, $p\leq 0,01$). Псевдонаука (астрологія, уфологія, екстрасенсорика), як варіант псевдодуховності, активно використовується для маніпуляцій масовою свідомістю з метою реалізації цілей. Непрямі (маніпулятивні) дії вважаються більш доцільними в ситуаціях, які передбачають екстраординарні обставини.

Схильність до асоціальних дій у складних життєвих ситуаціях обернено пов'язана зі схильністю бачити у релігії філософську основу світогляду ($r=-0,52$, $p\leq 0,01$), схильністю шукати підтримку в релігії ($r=-0,29$, $p\leq 0,01$), схильністю трактувати Бога, перш за все, як творця цього світу ($r=-0,29$, $p\leq 0,01$), переконанням, що релігія має велике значення для самосвідомості ($r=-0,49$, $p\leq 0,01$) та моральності ($r=-0,34$, $p\leq 0,01$) людини. Схильність до агресивних дій у складних життєвих ситуаціях обернено пов'язана з переконанням, що релігія має велике значення для моральності людини ($r=-0,31$, $p\leq 0,01$). Асоціальна орієнтація особистості виключає традиційну релігійність, проте може бути використана в деструктивних релігійних культах.

Кількість втрат прямо пов'язана з кількістю здобутків ($r=0,50$, $p\leq 0,01$), схильністю поєднувати релігійну віру з вірою в магію ($r=0,37$, $p\leq 0,01$), вірою у псевдонауку ($r=0,39$, $p\leq 0,01$), схильністю

до імпульсивних дій ($r=0,34$, $p\leq 0,01$), уникання ($r=0,33$, $p\leq 0,01$), непрямих (маніпулятивних) дій ($r=0,44$, $p\leq 0,01$) та асоціальних дій ($r=0,35$, $p\leq 0,01$) в складних життєвих ситуаціях. Кількість втрат обернено пов'язана з ресурсністю особистості ($r=-0,45$, $p\leq 0,01$), схильністю бачити в релігії філософську основу світогляду ($r=-0,40$, $p\leq 0,01$), значимістю релігійної віри для самосвідомості особистості ($r=-0,33$, $p\leq 0,01$), суб'єктивним уявленням про глибину і міцність власної релігійної віри ($r=-0,37$, $p\leq 0,01$) та схильністю до пошуку соціальної підтримки в складних життєвих ситуаціях ($r=-0,30$, $p\leq 0,01$). Непослідовні, непрямі та асоціальні дії в складних життєвих ситуаціях можуть бути як наслідком, так і причиною важких життєвих втрат. Такі основи світогляду як віра у псевдонауку і магію також роблять людину беззахисною перед екстраординарними життєвими обставинами. Соціальна орієнтація та розвинутий, послідовний релігійний світогляд, який знаходить своє відображення у способі життя особистості – це важливі психологічні ресурси, які дозволяють пережити втрати конструктивно, винести максимальну користь з несприятливих обставин, зробити правильні висновки на майбутнє.

Кількість здобутків прямо пов'язана з ресурсністю особистості ($r=0,51$, $p\leq 0,01$), статтю ($r=0,35$, $p\leq 0,01$), а також перебуває в оберненому зв'язку з уявленням про значення релігійної віри для самосвідомості особистості ($r=-0,37$, $p\leq 0,01$), суб'єктивним уявленням про глибину і міцність власної релігійної віри ($r=-0,50$, $p\leq 0,01$) та схильністю до пошуку соціальної підтримки в складних життєвих ситуаціях ($r=-0,29$, $p\leq 0,01$). Цікаво, що чоловіки більш схильні помічати та цінувати свої здобутки. Можливо, більш релігійні жінки схильні трактувати свої здобутки як те, що дано їм Богом, а чоловіки використовують свої здобутки як засіб самоствердження. Цікаво також, що як втрати, так і здобутки менше помічаються більш релігійними людьми, можливо, саме через те, що вони, з одного боку, здатні дякувати Богу за все, а з другого – мають дещо інакшу систему цінностей, інші актуальні цінності і здобутки духовного порядку, які не були зазначені в запропонованому списку.

Ресурсність особистості обернено пов'язана зі схильністю поєднувати релігійну віру з вірою в магію ($r=-0,33$, $p\leq 0,01$) та вірою в псевдонауку ($r=-0,32$, $p\leq 0,01$). Отже, як менш релігійні, так і більш релігійні особи можуть бути однаково психологічно ресурсними, проте, відрізнятимуться структурними та процесуальними характеристиками ресурсності, як зовнішньої так внутрішньої. Цікаво, що забобони, маніпулятивне ставлення до оточуючих та засвоєння таких сурогатних варіантів духовності, як псевдонаука позбавляють

людину ресурсів: це може призвести до поведінкових та соціальних проблем, ізольованості і навіть психопатологічних розладів.

Факторний аналіз дозволив виділити п'ять факторів, що загалом пояснюють 63,38% розподілу емпіричних даних дослідження. Перший фактор має факторну вагу 4,95 та пояснює 22,51% розподілу даних дослідження. Він об'єднав змінні статі (факторне навантаження -0,87), трактування релігії як філософської основи світогляду (0,78), переконання у важливості релігії для самосвідомості особистості (0,78), суб'єктивне уявлення про глибину і міцність власної релігійної віри (0,82) та схильністю до пошуку соціальної підтримки в складних життєвих ситуаціях (0,78). Його можна назвати фактором релігійної самосвідомості. Другий фактор має факторну вагу 3,14 та пояснює 14,27% розподілу даних дослідження. Він містить змінні кількості втрат (0,73) та непрямих дій (0,75), відповідно, його можна назвати фактором життєвих втрат та маніпулятивного ставлення до оточуючих в складних життєвих ситуаціях. Третій фактор має факторну вагу 1,99 та пояснює 9,08% розподілу даних дослідження. Він об'єднав змінні пошуку підтримки в релігійній вірі (0,71). Його можна назвати фактором підтримуючої функції релігійної віри. Четвертий фактор має факторну вагу 2,11 та пояснює 9,61% розподілу даних дослідження. Він містить змінну агресивних дій (0,72), відповідно, його можна назвати фактором агресивних дій в складних життєвих ситуаціях. П'ятий фактор має факторну вагу 1,74 та пояснює 7,9% розподілу даних дослідження. Він містить змінну ресурсності (0,75), відповідно, його можна назвати фактором зниженої ресурсності. Результати факторного аналізу підтверджують вищенаведені дані про опосередковану залежність ресурсності особистості від її релігійних поглядів, залежність релігійних поглядів особистості від її статі та просоціальну орієнтацію більш релігійних осіб, а також про залежність кількості та особливостей переживання втрат від релігійних поглядів і маніпулятивного ставлення до оточуючих.

Проведене дослідження дозволяє дійти наступних висновків. Особи з різними релігійними поглядами характеризуються різними структурними та процесуальними особливостями ресурсності. Суб'єктивно більш релігійні особи є більш просоціально орієнтованими, менш налаштованими на пряме самоствердження та менш схильними уникати труднощів і перекладати відповідальність на оточуючих в екстраординарних життєвих обставинах. Вони схильні менше звертати увагу як на свої втрати, так і на свої здобутки через те, що інакше до них ставляться. Проте, суб'єктивно більш релігійні особи в кількісному відношенні не є більш психологічно ресурсними,

ніж суб'єктивні менш релігійні особи (у вузькому розумінні ресурсності згідно застосованої психодіагностичної методики). Цікаво, що віра в магію і псевдонауку призводить до імпульсивних та маніпулятивних дій, дезорганізованої та асоціальної поведінки і фактично обеззброюють людину перед складними життєвими ситуаціями. Психологічна ресурсність є складним і багатокомпонентним утворенням, яке потребує подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Абабков В. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В.Абабков, М.Перре. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. Кожевникова Е. Ю. Психологические ресурсы в преодолении трудных жизненных ситуаций // Психология XXI века. Тезисы Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2002. – С.106–108.
3. Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы.–М.: Изд-во Эксмо, 2006.–1008 с.
4. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности / Под ред. П.В. Яньшина. – СПб.: Питер, 2004. – 336 с.
5. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – 448 с.
6. Справочник практического психолога. Психодиагностика / Под общ. ред. С.Т. Посоховой. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2006. – 671 с.
7. Wulff D. Psychologia religii. – Warszawa, 1999. – 546 s.

The differences of experience and coping modes of life difficulties between subjective more and less religious persons are found out. The peculiarities of connections between personal religious views and behavioral dispositions in difficult life situations are investigated. The problem of psychological personal resources and personal attitudes to losses and gains in life in context of religious views is considered.

Keywords: religious views, psychological resources, coping behaviour.

Отримано: 13.09.2010

Методологічні і теоретичні проблеми станів у психологічній науці

У роботі проаналізовано дослідження в області психічних станів з метою підняти проблему їх регуляції. Дається огляд різних підходів і класифікацій психічних станів, їх сутність, прояви, функції, причини виникнення залежно від видів діяльності та індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Ключові слова: психічні стани, класифікація станів, види діяльності, психічна активність, механізми інтеграції.

В работе проанализированы исследования в области психических состояний с целью поднять проблему их регуляции. Дается обзор различных подходов и классификаций психических состояний, их сущность, проявление, функции, причины возникновения в зависимости от видов деятельности и индивидуально-психологических особенностей личности.

Ключевые слова: психические состояния, классификация состояний, виды деятельности, психическая активность, механизмы интеграции.

Проблема станів у психологічній науці має важливе практичне значення, оскільки розуміння своїх психічних станів і уміння регулювати їх дозволяє поліпшити ефективність будь-якої людської діяльності, уникнути безліч стресогенних ситуацій або пом'якшити їх вплив й розв'язати з найменшими втратами для себе.

Проблема психічних станів отримала розробку в працях відомих психологів, таких як М. Д. Левитов, О. О. Прохоров, В. А. Семиченко, Ю. Є. Сосновікова, Е. І. Киршбаум, А. Г. Гримак, Л. Г. Дика, Є. Г. Ільїн, Н. Д. Данилова, А. Г. Ковальов, А.Б.Леонова, В. Л. Марищук та ін.

Уперше проблема психічних станів людини була поставлена у вітчизняній психології М.Д. Левитовим [6]. Ним були розглянуті механізми і вияви психічних станів і встановлені зв'язки психічних станів з іншими психологічними явищами, а також досліджені психічні стани в різних видах діяльності.

М.Д. Левитов групує стани залежно від тієї діяльності, яку вони супроводжують.

1. Стани особистісні й ситуативні: виражають індивідуальні властивості людини; особливості ситуацій, які часто викликають у людини не характерні для нього реакції. Мова йдеться про типові або не типові для людини реакції на ситуацію.

2. Стани глибші й більш поверхневі. Мова йде про те, наскільки сильно виражений той або інший стан людини. Так, пристрасть як психічний стан набагато глибша настрою.

3. Стани, що позитивно або негативно впливають на людину. Одні стани діють на людину благотворно, інші – негативно. Абсолютної межі немає. Злість може як заважати людині (“засліплювати” її розум), так і допомагати мобілізувати можливості.

4. Стани тривалі й короткі. Так, настрої може мати різну тривалість: від декількох хвилин до доби і декількох днів.

5. Стани більш-менш усвідомлені. Наприклад, неуважність частіше буває несвідомим психічним станом, рішучість завжди свідомо; стомлення може мати різний рівень усвідомленості [6].

В. М. Мясичев [8], виходячи з інтересів клінічної психології, розглядав стани в їх генезисі. Він ділив емоційні стани на ендогенні (аутохронні) – зовнішні стосунки не грають ролі, і психогенні (реактивні) – пов’язані з життєво важливими стосунками.

Ю.Є. Сосновікова [15], класифікує психічні стани за віковим принципом; за провідною діяльністю; за видами праці, в яких ці стани виникають; за принципом значущості та найбільшої вираженості в них істотних особистісних властивостей людини. Отже, вона виділяє:

1. Стани свідомості з різною мірою активності.
2. Стани уваги з різною мірою активності.
3. Стани провідної діяльності: потребові, мотиваційні, цілей, засобів здійснення.
4. Стани з переважанням психічних процесів: відчуттів, сприйнять, представлень.
5. Стани з переважанням однієї із сторін психіки: інтелектуальні, емоційні, вольові.

6. Особистісні стани з домінуючими в їх структурі властивостями особистості: спрямованості, характеру, темпераменту, здібностей.

В. О. Ганзен [2] виділив не лише групи психічних станів, але й перерахував конкретні стани, що входять в них. Проте в психічні стани він включив і фізіологічні стани: гіпоксія, спрага, голод, сексуальна напруга, активізація, впрацювання.

Він виділяє три класи: вольові (напруга – дозвіл), афектні (задоволення – незадоволення) і свідомість (сон – активізація). Вольові стани діляться на дві підгрупи: праксичні (виникають в процесі діяльності або як її наслідок) і мотиваційні, афектні стани – на гуманітарні та емоційні.

А.Ц. Пуні [13] розділив стани за рівнем активації (емоційного збудження) на три види: бойового збудження, стан лихоманки й апатії.

1. Бойове збудження (чи “бойова готовність”) – оптимальний передстартовий стан, під час якого спостерігаються бажання і настрої людини на майбутню боротьбу. Емоційне збудження середньої інтенсивності допомагає мобілізації та зібраності людини. Особливою формою стану бойового збудження є поведінка людини при загрозі агресії з боку іншої людини при виникненні конфлікту. Це рішучість дати супротивникові відсіч. В осіб з високою мірою самоконтролю спостерігається прагнення до уточнення інструкцій і завдань, відсутні скутість і підвищена орієнтовна реакція на обстановку. Якість виконання завдань у них не знижується, а вегетативні показники не виходять за межі верхніх границь фізіологічної норми.

2. Передстартова лихоманка супроводжується неухважністю, нестійкістю переживань (одні переживання швидко змінюються іншими, протилежними за характером), що в поведінці призводить до зниження критичності, до примхливості, впертості й грубості в стосунках з керівниками і близькими. Зовнішній вигляд такої людини відразу дозволяє визначити її сильне хвилювання: руки і ноги тремтять, на дотик холодні, риси обличчя загострюються, на щоках з'являється плямистий рум'янець. При тривалому існуванні цього стану людина втрачає апетит, нерідко спостерігаються розлади кишкового, пульс, дихання й артеріальний тиск підвищені та нестійкі.

3. Передстартова апатія протилежна лихоманці. Вона виникає або при небажанні людини виконувати майбутню діяльність із-за частой її повторюваності (“проїлася”), або у разі, коли за великим бажанням здійснювати діяльність, як наслідок, відбувається “перегорання” із-за емоційного збудження, яке довго тривало. Апатія супроводжується зниженим рівнем активації, гальмуванням, загальною млявістю, сонливістю, сповільненістю рухів, погіршенням уваги і сприйняття, зниженням і нерівномірністю пульсу, послабленням вольових процесів.

У передстартовій лихоманці і передстартовій апатії поріг виникнення даних станів у різних людей неоднаковий. У людей збудливого типу передстартове емоційне збудження значно сильніше, ніж в осіб гальмівного типу. Отже, той рівень збудження, який для останніх буде близьким до “лихоманки”, для перших виявиться звичайним передстартовим станом. Звідси потрібний облік індивідуальних особливостей емоційної збудливості й реактивності різних людей і особливостей діяльності, оскільки у багатьох випадках діяльності стан стартової лихоманки може навіть сприяти успішності.

У роботах В. Джемса, Т. Рибо, М.Д. Левитова та Ю.Є. Соєнової психічні стани розглядаються як окрема, самостійна, цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу,

що показує своєрідність психічних процесів залежно від відбиваних предметів і явищ дійсності, попереднього стану і психічних властивостей особистості. Психічний процес може перейти в психічний стан, в прикладі самого М.Д. Левитова – процес сприйняття художньої картини може перейти в досить складний психічний стан під враженням цієї картини. При цьому всякий психічний стан (згідно з принципом єдності психіки й діяльності) є як переживанням, так і діяльністю, яка має деяке зовнішнє вираження.

М.Д.Левитов вважав, що поточні стани, передусім, обумовлені зовнішніми діями, зовнішньою обстановкою, попередніми станами [6]. Ю.Є. Сосновікова також вказує: “Психічні стани завжди ситуативні. Вони, передусім, – реакція на справжню, істотну в даний момент, “тепер”, “зараз”, “обстановку” [15, 47]. До виникнення ситуації вона включає не лише соціальні дії, але і природно-біологічні причини. Про необхідність обліку ситуації у виникненні психічних станів пише і Е.П. Ільїн [4]. Зміна середовища, зміна ситуації призводять до зміни психічного стану, його зникнення, перетворення в новий стан.

В. А. Семіченко підкреслює, що “стан свідчить про стійкість відповідних явищ у психічному житті людини, їх однотипності і повторюваності впродовж періоду, який виразно фіксується” [14, 3]. Г.Ш. Габдреева відмічає, що психічний стан є цілісна інтегральна характеристика діяльності усіх її елементів, що беруть участь в цьому психічному акті, а функціональний стан характеризує процеси регуляції у фізіологічних системах, що забезпечують психічну діяльність [1]. Найбільш точною, такою, що об’єднує, можна вважати точку зору А.О. Прохорова, який вказує, що “психічний стан – це віддзеркалення особистістю ситуації у вигляді стійкого цілісного синдрому в динаміці психічної діяльності, поведінки, що виражається в єдності, і переживання в деякому континуумі часу” [10, 11]. Таке визначення містить усі категоріальні ознаки, властиві психічному стану: цілісність, ситуативність, стійкість у часі, єдність переживання і поведінки, зв’язок з особистісними особливостями і психічними процесами.

О.О. Прохоров [9], також градує стани за енергетичною шкалою. В основу такої градації О.О. Прохоров поклав континуум активації Д. Ліндслі й шкалу рівнів психічної активності В. О. Ганзена, В. М. Юрченко. Такий підхід дозволив виділити три рівні психічної активності, з відповідними їм станами психічної активності: стан підвищеної психічної активності (щастя, захват, екстаз, тривога, страх і так далі); стани середньої (оптимальної) психічної активності (спокій, симпатія, готовність, зацікавленість і так далі); стани зниженої психічної активності (марення, смуток, стомлення, неухважність, кризовий стан і так далі). Перший і третій рівні О.О.

Прохоров пропонує розуміти як нерівноважні, а середній – як умовно рівноважний, при цьому важлива особливість нерівноважних станів в тому, що вони є ланкою, що передусе виникненню новоутворень в структурі особистості, обумовлюючи виникнення останніх. Згодом новоутворення закріплюються у вигляді властивостей, рис і т.д.

Інтегративне визначення станів дає В. Е. Льовкін [7]. Він відмічає, що психічний стан – це психіка в її готівці на момент часу істотних характеристик; дійсне співвідношення організації структуро-функціональних рівнів життєдіяльності (організації предметів, механізмів, результатів й енергії взаємодії в конкретних чинах взаємодії зі світом – сферах життєдіяльності: чуттєво-емоційній, інтелектуальній і духовній), співвідношення змісту і властивостей етапів взаємодії (сприйняття, реакції, усвідомлення, спонукання, впливу) і, співвідношення рівня сили, потенціалу впливу суб'єкта і рівня сили чинників середовища. В. Е. Льовкін також розкрив структуру і загальний зміст стану людини за критерієм засобів взаємодії в усіх доступних людині сферах життєдіяльності: причинній (каузальній), обставині, фізичній, чуттєво-емоційній, інтелектуальній і духовній.

Стани мають характеристики різної міри узагальненості [7]: загальні, видові, індивідуальні. До характеристик стану відноситься і міра усвідомленості суб'єктом того або іншого стану. Суб'єктивні та об'єктивні характеристики психічних станів людини є характеристиками одного й того ж об'єкта, досить повне вивчення якого, виходячи з єдності внутрішнього і зовнішнього, неможливе без залучення тих і інших [2]. Центральною ж, системоутворюючою характеристикою усього компонентного складу психічного стану (за термінологією П. К. Анохіна) є відношення людини. У структурі стану вона представляє рівень свідомості та самосвідомості людини. Відношення як характеристика свідомості – це відношення до навколишньої дійсності; як характеристика самосвідомості – це саморегуляція, самоконтроль, самооцінка, тобто встановлення рівноваги між зовнішніми впливами, внутрішнім станом і формами поведінки людини [7]. Відносно характеристик стану А.В. Брушлинський відмічає, що станам властиві характеристики, які властиві усій психіці. Це підкреслює якість безперервності станів, яке, у свою чергу, пов'язане з такими сторонами станів, як інтенсивність і стійкість. Стани, окрім характеристик, мають тимчасові, емоційні, активаційні, тонічні, тензійні (напруженість волі) параметри.

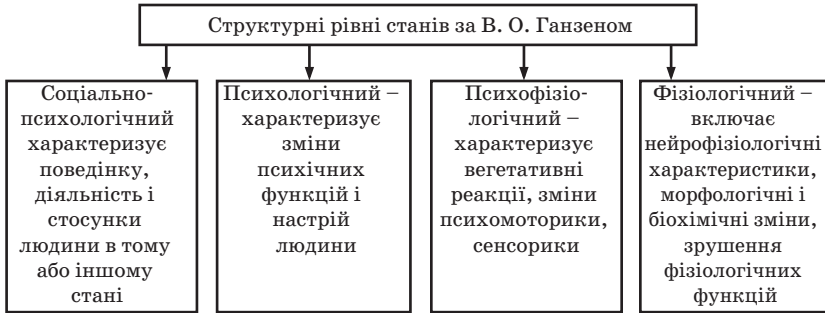
Разом з характеристиками і параметрами виділяють і функції станів. Головними серед них можна назвати: а) функцію регулювання (у процесах адаптації); б) функцію інтеграції окремих психічних станів і утворення функціональних одиниць (процес-стан-власти-

вість) [11]. Завдяки цим функціям забезпечуються окремі акти психічної активності в поточному часі, організація психологічного ладу особистості, необхідного для ефективного її функціонування в різних сферах життєдіяльності [38]. Розвиваючи огляд уявлень про стани, відмітимо і питання причинності станів. За справедливим твердженням І. Канта [5], “усе, що відбувається, припускає попередній стан, за яким воно неминуче слідує. Те, що сталося знову-таки припускає той стан, який відбувався раніше, а цей стан припускає ще більш ранню причину і т.д”. Проте, причинність відносно самих станів не може бути тільки лінійною. Вона будується і за критерієм зворотного зв’язку (І.М. Сеченов), і за критерієм сили причини або причинного поля. Так, Л.В. Куликов [12], вказує, що “в станах завжди є і ситуативна, і транситуативна складова. При цьому тут некоректно говорити про який-небудь статистичний баланс. Певні події або умови поточної ситуації можуть надовго “потіснити” транситуативну складову і значною мірою визначити багато параметрів стану, обмежуючи їх можливу різноманітність. Наприклад, ув’язнення у в’язниці, концтаборі, важка хвороба і так далі являють собою ситуативне обумовлення, яке може охопити тривалий період часу”.

Основними детермінантами стану є: усвідомлені й неусвідомлені потреби, бажання і прагнення людини; його можливості (здібності, що проявилися, і приховані потенціали); умови середовища (об’єктивна дія і суб’єктивне сприйняття і розуміння поточної ситуації). Співвідношення цих чинників визначає характеристики стану.

У роботах В. О. Ганзена, В. М. Юрченко [2; 3], Ю. Є. Сосновікової [15] та інших вчених описана структура стану. В. О. Ганзен [3] виділив чотири структурні рівні (мал. 1): соціально-психологічний характеризує поведінку, діяльність і стосунки людини в тому або іншому стані; психологічний – характеризує зміни психічних функцій і настроїв людини; психофізіологічний – вегетативні реакції, зміни психомоторики, сенсорики; фізіологічний – включає нейрофізіологічні характеристики, морфологічні й біохімічні зміни, зрушення фізіологічних функцій. Включення усіх перерахованих характеристик до компонентного складу психічного стану не суперечить загальноприйнятим предстваленням. Проте дві з них: настроїв і відношення людини, що знаходяться відповідно на психологічному і соціально-психологічному рівнях, – потребують додаткового обговорення. Так, С. Л. Рубінштейн, Г. О. Фортунатов, П. М. Якобсон вважають настроїв самостійним психічним станом. Іншої точки зору дотримуються К.К. Платонов і Г. Г. Голубов, які вбачають в настрої сукупність декількох психічних станів при домінуванні одного, який надає емоційне забарвлення свідомості.

Найбільш точною, такою, що об'єднує можна вважати все ж точку зору В. О. Ганзена [2], який вказує, що настрій є компонентом, а значить, і характеристикою будь-якого стану. Отже, в літературі є суперечливі погляди на природу настрою, його джерела і зв'язок з іншими станами людини.



Мал. 1. Структурні рівні станів за В. О. Ганzenом

Так, у вітчизняній літературі для психологів характерна тенденція опису станів, які властиві певним контингентам досліджуваних залежно від професійної діяльності та індивідуально-психологічних особливостей особистості. Стан, таким чином, виступає як форма регуляції психіки, поточних змін організму, динаміки психічних процесів, актуальних особливостей як окремих сфер особистості, так і особистості в цілому (її розвиток), як один з найважливіших механізмів інтеграції людини і як єдність його духовної, психічної й тілесної організації.

Оскільки стани людини чинять істотний вплив на ефективність його діяльності, спілкування, фізичне і психічне здоров'я, встає питання про їх регуляцію. Як наслідок з цього, визначається необхідність дослідження чинників, що впливають на психічний стан, і пошуку методів їх управління.

Список використаних джерел

1. Габдреева Г.Ш. Самоуправление психическим состоянием/ Г.Ш. Габдреева // Учебное пособие – Казань: Казанский университет, 1981. – 63 с.
2. Ганзен В.А. Системные описания в психологии/ В.А.Ганзен. – Л.: ЛГУ, 1984. – С. 126-142.
3. Ганзен В.А. Систематика психических состояний человека/ В.А.Ганзен, В.Н.Юрченко // Вестник ЛГУ.– Сер. 6. – 1991. – Вып. 1. – С.47 – 55.
4. Ильин Е.П. Теория функциональной системы и психифизиологические состояния/ Е.П. Ильин // Теория функциональных

- систем в физиологии и психологии / АН СССР Инст-т психологии; Редкол.: Б.Ф. Ломов и др. – М.: Наука, 1978. – С. 325 – 346.
5. Кант И. Критика чистого разума/ И.Кант // Пер. с нем. Н. Лосского. – Мн.: Литература, 1998. – С. 490.
 6. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека/ Н.Д.Левитов.– М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
 7. Лёвкин В.Е. Психические состояния и общее состояние человека (из серии “Аспекты философии психологии”)/ В.Е. Лёвкин // Человек в зеркалах гуманитарного познания. Сборник статей/ Тюмень: Из-во “Вектор Бук”, 2002. – С. 61-76.
 8. Мясищев В.Н. Психические состояния и отношения человека / В.Н. Мясищев // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. – СПб., 1996. – №1. – С. 8-14.
 9. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний / А.О. Прохоров. – М., 1998. – С. 9 – 24.
 10. Прохоров А.О. Теоретические и практические аспекты проблемы психических состояний личности: Учебное пособие для студентов и преподавателей / А.О. Прохоров. – Самара: СПИ им. В.В. Куйбышева, 1991. – 114 с.
 11. Прохоров А.О. Функциональные структуры психических состояний /А.О.Прохоров // Психологический журнал, 1996. – т.17. – Вып. 3. – С. 9 – 17.
 12. Психические состояния // Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. Серия “Хрестоматия по психологии” – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
 13. Пуни А.Ц. Очерки психологии спорта / А.Ц. Пуни. – М., 1959. – С. 196 – 208.
 14. Семиченко В.А. Психические состояния/ В.А. Семиченко. – К.: “Магистр – S”, 1998. – 207 с.
 15. Сосновикова Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика: Пособие для студ. и учителей/ Ю.Е.Сосновикова. – Горький: Горьк. гос. пед. инст. им. А. М. Горького, 1975. – 118 с.

In the work, researches in field of mental conditions for the purpose to raise a problem of their regulation are analyzed. A review of the different approaches and classifications of mental conditions, their nature, development, functions, and the reasons of occurrence depending on activity aspects and individually psychological features of the person is given.

Keywords: mental conditions, classification of condition, activity aspects, mental activity, integration mechanism.

Отримано: 6.09.2010

ДЕТЕРМІНАНТИ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я І ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Стаття присвячена аналізу психологічних, соціальних, демографічних детермінант ставлення до здоров'я і здорового способу життя.

Ключові слова: ставлення до здоров'я, здоровий спосіб життя.

Статья посвящена анализу психологических, социальных, демографических детерминант отношения к здоровью и здоровому образу жизни.

Ключевые слова: отношение к здоровью, здоровый образ жизни.

Постановка проблеми. Стан здоров'я населення України викликає велику тривогу. В нашій країні катастрофічно зменшується кількість здорового населення. За даними одних дослідників, в Україні можна вважати здоровими 20 % населення, за іншими – що лише 5 % населення здорові насправді; за даними соціологічних опитувань лише 15 % українців вважають себе здоровими [11]. Особливу тривогу викликають соціально залежні і професійно зумовлені дефекти здоров'я населення (туберкульоз, психічні і венеричні захворювання, соціально та екологічно зумовлена втома, неврози). Значній частині населення притаманна дезадаптація, хронічна перевтома, зниження розумової і фізичної працездатності, що зумовлені тривалою дією негативних фізичних і соціальних чинників та призводять до загострення психосоматичних захворювань хронічного перебігу. Показники стану здоров'я населення України, свідчать, що хронічні неінфекційні хвороби є визначальними в структурі захворюваності і смертності населення нашої країни і залежать, в першу чергу, від способу життя (поширеності шкідливих звичок, зміні традицій харчування, підвищенні рівня психоемоційних навантажень, зниженні фізичної активності населення тощо).

У ситуації, що склалася, все більшого значення набуває формування психологічної культури здорового способу життя (ЗСЖ) населення, яка сприяє збереженню і зміцненню здоров'я, запобігає розвитку хвороб [13], адже очевидно, що найважливіша роль у збереженні і формуванні здоров'я належить самій людині, її способу життя, її системі цінностей, настановам, рівню гармонізації її внутрішнього світу і стосунків з оточенням.

Метою статті є аналіз, упорядкування багатогранності психологічних, соціальних, демографічних детермінант ставлення до здоров'я і здорового способу життя.

Результати дослідження. Ставлення до здоров'я і ЗСЖ є системою індивідуальних, вибіркових зв'язків особи із різними явищами навколишньої дійсності, які сприяють або, навпаки, загрожують здоров'ю особи, а також певна оцінка індивідом свого фізичного і психічного стану [13]. ЗСЖ – комплекс раціональних поведінкових правил, що гарантують індивіду максимальний захист від чинників ризику навколишнього середовища, які мають негативний вплив на нього. Маючи достатньо високий рівень загальної інформованості щодо принципів збереження та зміцнення здоров'я, значна кількість людей не дотримуються правил ЗСЖ [3]. За даними досліджень, проведених останніми роками [12], на особовому рівні і на рівні суспільної свідомості відсутнє системне уявлення про здоров'я як соціальну цінність, а в способі життя більшості людей відсутні реальні дії, спрямовані на підтримку свого здоров'я [13; 3].

Можна стверджувати, що є два типи чинників, що впливають на поведінку людей – *внутрішні чинники* (індивідуальні знання, переконання і відношення) і *зовнішні чинники* (культура, соціальні норми, економічні аспекти життя людини); особистий вибір завжди здійснюється в певному соціокультурному контексті, в поведінковому середовищі, яке створюється очікуваннями інших людей, правилами і нормами суспільного життя. Тобто моделі поведінки людини стосовно свого здоров'я знаходяться під сильним впливом суспільних груп, сім'ї, соціального середовища і культури суспільства [18].

В численних дослідженнях, присвячених культурі ціннісного ставлення до здоров'я і ЗСЖ, в якості основної перемінної найчастіше використовується самооцінка особою стану здоров'я. Суб'єктивна *оцінка стану здоров'я* є віддзеркаленням об'єктивного стану індивідуума (на афективному і когнітивному рівні його психіки) та відображає сукупність інтерорецептивних відчуттів особи, особливостей біохімічного, гормонального та нервового стану [8], тобто є важливою детермінантою настрою і загального стану особи (на фізіологічному і психофізіологічному рівні) та впливає на культуру ЗСЖ і ставлення особистості до здоров'я [13]. За висновками О.В. Решетнікова [14] результати *самооцінки* досліджуваними *стану здоров'я* мають, безумовно, суб'єктивний характер та залежать від таких факторів: психологічні особливості індивіда (песимістична чи оптимістична позиція щодо життя, недовірливість як риса особистості); самопочуття на момент опиту; стан здоров'я оточуючих; частота і тяжкість захворювань, перенесених респондентом в останні роки; інформованість про результати медичного обстеження; стан навколишнього середовища; ступінь задоволеності

рівнем медичного обслуговування. **Психофізіологічним** фактором, що впливає на самооцінку стану здоров'я, є специфіка міжпівкульної організації мозку [17]: особам з лівобічними ознаками асиметрії притаманна нижча середня самооцінка здоров'я і самопочуття та більша кількість скарг, переважно вегетативного типу.

Досліджуючи зв'язок між **матеріальним (економічним) статусом** і показниками здоров'я та ЗСЖ, дослідники виходять з припущення, що рівень доходу має істотно впливати на психологічний стан людини, і позначатися на реальному стані здоров'я і культурі ЗСЖ. Проте, емпіричні дані відносно цієї проблеми також вельми суперечливі: за даними І.Б. Назарової малозабезпечені чоловіки вірогідніше за умовно забезпечених мають проблеми зі здоров'ям (у жінок такого ефекта не спостерігається) [10]; В. Дж. Брауном, Н.Л. Русиною встановлено U-образну залежність, згідно якої "погане здоров'я частіше спостерігається в осіб з середнім достатком" [1]. В цілому, залежності між доходом і самооцінками здоров'я не виявлено.

Залежність між **соціальним статусом** респондентів та їх оцінкою стану власного здоров'я є дещо краще вивченою. Як показують дані досліджень [14], краще за інших своє здоров'я оцінюють співробітники комерційних організацій, що переважно пов'язується з їхнім віком; як "задовільне" частіше оцінюють власне здоров'я працівники бюджетних організацій, і це пов'язано з тим, що більшість з них має вищу освіту; на останньому місці за рівнем самопочуття знаходяться пенсіонери [12].

За даними Д. Дауда [13], який проаналізував результати декількох медико-соціальних і соціально-психологічних досліджень, "у пацієнтів з суб'єктивним відчуттям **релігійності** є позитивнішою оцінка стану свого здоров'я". До схожих висновків прийшли й російські дослідники [10]: віра проявляє себе в самооцінці фізичного здоров'я, що дозволяє припустити, що "певна релігійна культура, пов'язана з дотриманням ... ЗСЖ".

У контексті дослідження **емоційних чинників** культури ЗСЖ привертають увагу роботи О.С. Копіної, О.А. Суслової та Є.В. Заїкіна [13], в яких об'єктивізовано зв'язки між самооцінкою стану здоров'я і психоемоційною напругою. На основі застосування розробленої ними "Методики експрес-діагностики психоемоційної напруги та її джерел" зроблено такий висновок: в цілому, низька самооцінка здоров'я пов'язана з підвищеним рівнем стресу і низькими показниками задоволеності життям.

Отже, у перелічених дослідженнях у якості чинників, що впливають на самооцінку людиною стану власного здоров'я та

опосередковано на культуру здоров'я і ЗСЖ, визнані: психофізіологічні, психоемоційні, демографічні та психосоціальні, а також ступінь релігійності. Але важливими факторами самооцінки стану здоров'я залишаються самопочуття і досвід переживання хвороби на момент опитування [14]. Такі характеристики стану особи як суб'єктивна та об'єктивна тяжкість захворювання, ступінь обмеженості, яку відчуває хвора людина, окрім психологічних детермінант, – є формуючими чинниками внутрішньої картини хвороби та ВКЗ [7]. Припущення щодо залежності ціннісного ставлення людини до здоров'я і ЗСЖ від того, в якому стані вона знаходиться, існує навіть на рівні буденної свідомості, проте, характер зв'язку між **тяжкістю стану** та ставленням до здоров'я, ЗСЖ не піддавався систематизованому вивченню.

Інша група досліджень, результати яких можуть бути використані при вивченні емоційних та психосоціальних чинників культури здоров'я і ЗСЖ, стосується *індивідуальної поведінки* стосовно здоров'я та її “зумовленості” соціальними і психологічними факторами. Найбільш систематизовано та глибоко ця проблема розглянута в роботі S.E. Taylor [18]. Автор наводить *групу чинників*, які впливають на реалізацію ЗСЖ: соціальні, емоційні і когнітивні фактори, симптоми, що сприймаються, та фактори, які стосуються доступності медичного обслуговування.

За результатами дослідження N.H. Gottlieb і Green, п'ятьох “здорових навичок” (відносно паління, фізичної активності, ваги тіла, вживання алкоголю та сну), “здорові стилі поведінки зазвичай реалізовувалися тими, хто ... був молодший, мав більший дохід, мав кращу освіту, переживав стрес нижчий за середній рівень та мав доступну соціальну підтримку” (остання оцінювалась за тим фактом, чи перебували досліджені в шлюбі чи ні, та чи відвідували вони церкву). Встановлені зв'язки між *соціально-психологічними* характеристиками особи та її ЗСЖ – в цілому, особи з низьким рівнем освіти, доходів, соціально-економічним статусом, чоловіки, та ті, хто не має постійного лікаря, менш вірогідно схильні реалізовувати здорову поведінку, ніж ті, хто має кращу освіту, високий рівень доходів та соціально-економічний статус, жінки та ті, хто має постійного лікаря [18].

У якості *психологічних чинників* поведінки стосовно здоров'я S.E. Taylor перелічує, посилаючись на відповідні дослідження: групові цінності, самооцінку, відчуття психологічного благополуччя, здатність людини до передбачення проблем, персональні цілі, локус контролю. Так, J.E. Donovan, S.L. Jessor і F.M. Costa вважають, що на практичну реалізацію ЗСЖ впливають *цінності*, пов'язані зі

специфікою культури чи соціально-економічної групи, до якої відноситься конкретний індивід [18]. Крім цінностей, певну роль в реалізації деяких навичок, які впливають на здоров'я, “можливо відіграють *емоційні фактори*, а позитивна здорова поведінка знаходиться під їхнім впливом”. За даними R.R. Lau і S. Klepper *самооцінка* також пов'язана із реалізацією здорової поведінки, оскільки особи, які мають вищу самооцінку, більш схильні практикувати “здорові навички, порівняно з тими, самооцінка яких нижча. Основний результат досліджень Mechani і Cleary – “в цілому, позитивна поведінка, пов'язана зі здоров'ям, вірогідніше практикується людьми, які відчувають *психологічне благополуччя* і віру в те, що їхнє здоров'я в порядку. Крім того, позитивна поведінка, пов'язана зі здоров'ям, є частиною такого стилю життя, який відображає здатність людини до передбачення проблем, мобілізації до зустрічі з ними та їх активного вирішення”. Отже, поведінка, спрямована на зміцнення та підтримку здоров'я, аналогічна іншим аспектам життя, що потребують планомірної активності з рішення задач [18].

Форми поведінки, які впливають на здоров'я, також певною мірою пов'язані з *персональними цілями* людини. Наприклад, дослідження Eiser і Gentle виявило, що оцінка, яку досліджені давали формам здоров'язберігаючої поведінки, а також ступінь їх залучення у таку поведінку були пов'язані з тим, чи дійсно вони сприймали ці елементи поведінки як такі, що сприяють досягненню їх персональних цілей. Загальна мета – просто “бути здоровим” є лише частковим предиктором цих навичок, а намір щодо змінення поведінки у більш здоровому напрямку дещо “підривається”, коли компрометуюча здоров'я навичка обслуговує інші цілі [18].

Когнітивні фактори, згідно аналізу S.E. Taylor, визначають, чи реалізують люди певні типи здорової поведінки. Такі когнітивні фактори включають: переконання в тому, що реалізація специфічних форм поведінки стосовно здоров'я є корисною (вигідною для здоров'я); віру в те, що це може сприяти запобіганню певних захворювань; відчуття уразливості до хвороби (загрози та серйозності хвороби), почуття самоефективності (відчуття особи, що він (вона) особисто здатний практикувати оздоровчу поведінку [18].

Дещо більше уваги приділено дослідниками проблемі впливу *локусу контролю* на поведінку особи стосовно здоров'я [2]. При цьому звертається увага на те, що система уявлень про здоров'я і причини хвороб “загалі” може не бути ідентичною структурі уявлень про власне здоров'я і причини власних хвороб. Тобто в цілому, більшість людей визнає важливість індивідуального контролю і

відповідальності особи за здоров'я, але коли мова заходить про власне здоров'я, вони скоріше схильні посылатися на зовнішні обставини. Так, за дослідженнями Л.В. Стоянової [16], “більшість респондентів у системі власних поведінкових стереотипів схильні бачити в якості факторів, які зумовлюють їх здоров'я, скоріше зовнішні, ніж внутрішні причини”, і лише кожний четвертий пов'язує своє здоров'я, головним чином, із власною поведінкою. В. Дж. Брауном і Н.Л. Русиновою встановлений зв'язок між рівнем освіти респондентів і екстернальністю-інтернальністю *локуса контролю* стосовно здоров'я: менш освічені люди (особливо чоловіки) проявляють вищу екстернальність; особи з вищою і незавершеною вищою освітою, навпаки, прагнуть приписати самій людині відповідальність за обраний стиль поведінки і ЗСЖ [2].

Lau та Strickland, які в своїх роботах спирались на концепцію *локуса контролю* Rotter, встановили, що особи, яким притаманний внутрішній локус контролю вірогідніше приймають відповідальність за власне здоров'я, практикують позитивнішу поведінку стосовно здоров'я, дбайливіше оберігають себе від нещасних випадків та активніше збирають інформацію про здоров'я, ніж особи, які характеризуються зовнішнім локусом контролю [18]. А. Lohaus, G.M. Schmitt і Wallston із співавторами розробили спеціалізовані шкали, які вимірюють інтернальність, соціальну і фатальну екстернальність стосовно здоров'я.

Що стосується вивчення саме ставлення до здоров'я і ЗСЖ як однієї з детермінант поведінки стосовно здоров'я, коло досліджень відповідного плану вельми обмежене, а переважна більшість з них – медико-соціологічні, що визначають відмінності ставлення до здоров'я і культури ЗСЖ у різних груп людей, виділених за демографічними та соціальними ознаками, переважно – за статтю та віком.

Спостереження доводять, що як для жінок, так і для чоловіків характерна розбіжність між нормативними уявленнями про здоров'я і ЗСЖ та реальною поведінкою [13]. Встановлені такі *гендерні відмінності* ставлення до здоров'я і ЗСЖ: вища термінальна цінність здоров'я у жінок – жінки раніше починають піклуватися про своє здоров'я, надають більше уваги правильному харчуванню, частіше звертаються до лікарів в профілактичних цілях, рідше практикують шкідливі для здоров'я звички [3]; жінки більш схильні звертатися по допомогу неспеціалістів (друзів, знайомих, родичів), тоді як для чоловіків є характернішим не звертати уваги на нездужання, тобто реагувати за принципом заперечення [5]; постійне піклування та відповідальність за рідних та близьких спонукає жінок підтримувати

інтенсивний ритм життя та високий життєвий тонус; жінки в цілому більш чутливі до змін свого самопочуття, вони частіше переживають почуття страху, коли дізнаються про погіршення свого здоров'я [13]; жінок відрізняє висока інтернальність локуса контролю стосовно хвороби, а “чоловіки частіше сподіваються на щастя” [12]; “в цілому усвідомлюючи власну відповідальність за стан свого здоров'я, чоловіки ... не приховують свого пасивного ставлення до будь-яких загроз для здоров'я”; “жінки більш відповідально ставляться до власного здоров'я та, до здоров'я членів сім'ї”; відповідальніше ставитися до власного здоров'я більшість чоловіків “може примусити наявність серйозного захворювання або серйозних больових симптомів”. Таким чином, для жінок в цілому характерний вищий рівень адекватності ставлення до здоров'я і ЗСЖ, порівняно з чоловіками.

Відповідальне ставлення до здоров'я і ЗСЖ як динамічне особистісне утворення зазнає змін у процесі життєдіяльності особи, тому досліджуються закономірності *вікової динаміки*. Стосовно відношення до хвороби встановлено, що воно має тенденцію до змінення від недооцінки у молодому віці до адекватного розуміння її в зрілому, переоцінки в немолодому та знов недооцінки в старості [7]. У цілому, аналіз наукових публікацій дозволяє сформулювати такі висновки щодо зв'язку між віком і відповідальним ставленням до здоров'я, ЗСЖ: існує пряма вікова динаміка значущості здоров'я [2; 3; 5; 12]; зворотна залежність між віком і рівнем відповідальності за збереження свого здоров'я – “молоде покоління відрізняє більша інтернальність стосовно здоров'я” [2]; до 30 років турбота про здоров'я переважно зумовлена мотивом самозбереження, після – фактичним станом здоров'я [13]. Отже, з віком ставлення до здоров'я і ЗСЖ набуває суперечливого характеру: цінність здоров'я зростає, а рівень поведінкової активності, спрямованої на його підтримку і зміцнення, та інтернальності стосовно здоров'я знижується.

На думку деяких сучасних дослідників [1; 5; 13], *рівень освіти та дохід* є найбільш істотними чинниками, які формують спосіб життя і рівень культури здоров'я. Увага до стану здоров'я та культури ЗСЖ сучасних *керівників середньої і вищої ланки* зумовлена тим, що уміння піклуватися про своє здоров'я (фізичне і психічне) розглядається як професійно-важлива якість менеджера, яка забезпечує високу ефективність управлінської діяльності. В цілому, на когнітивному рівні сучасних керівників відрізняє адекватне уявлення про здоров'я [5]; їх нормативні уявлення про ЗСЖ відповідають сучасним уявленням про поведінку, пов'язану зі здоров'ям [13]; проте їм притаманний достатньо низький рівень

активності поведінки, пов'язаної із здоров'ям [3]; більшість з них не схильна звертатися за професійною допомогою, вважаючи за краще вирішувати виникаючі у них проблеми із здоров'ям самостійно; для менеджерів вищої ланки характерні нижчі цінності здоров'я та рівень поведінкової активності щодо нього [13]. Отже, для сучасних керівників характерна розбіжність нормативних уявлень про ЗСЖ і реальної поведінки, пов'язаної зі здоров'ям, тобто скоріше пасивне та споживацьке ставлення до свого здоров'я.

До числа небагатьох вітчизняних досліджень, в яких розглянуто зв'язок між окремими психологічними показниками та культурою здоров'я і ЗСЖ, можна виділити роботу Л.В. Стоянової [16]. До "особистісних факторів соціального здоров'я", автор зараховує психічну і нервову напругу, задоволеність партнером, ступінь довіри оточуючим, соціальної комфортності, суб'єктивної задоволеності своїм матеріальним станом, життям і здоров'ям.

Сучасні дослідники проявляють інтерес до виділення окремих типів людей по *відношенню до свого здоров'я*, що має велике прикладне значення. Так, у якості параметра типології С.Г. Добротворська [13] обирає "готовність особистості до ЗСЖ" та вивчає можливості валеологічно-педагогічного впливу на поведінку представників окремих груп. М.Я. Віленський за параметром локалізації контролю виділяє *два типи* людей з точки зору "їх ставлення до здоров'я та орієнтації в цьому питанні". До першого типу віднесені "інтерналі" – особи з доброю самооцінкою здоров'я, які відчувають відповідальність за результати своєї діяльності (зокрема в сфері здоров'я). До другого типу віднесені "екстернали", в яких погана самооцінка здоров'я. Вони вважають, що зовнішні сили і умови відіграють основну роль.

Л.В. Стоянова [16] одержала таку "типологію на основі цільових поведінкових настанов респондентів по відношенню до свого здоров'я": виважено-аналітичний тип (орієнтується у підтримці власного здоров'я переважно на себе, а не на інститут охорони здоров'я; намагається не приймати ліки й обмежуватися природніми засобами), вольовий тип (виключає з власного життя шкідливі звички й орієнтується на щорічні ретельні обстеження), пасивний тип (орієнтується на мінімальну активність у підтримці власного здоров'я). В цьому випадку для виділення окремих груп були прийняті особливості поведінки особи стосовно здоров'я, а не її психологічні особливості чи особливості ставлення до здоров'я.

Висновок. У сучасних дослідженнях ставлення до здоров'я розглядається як важливий чинник самооцінки здоров'я, поведінки стосовно нього, та, як результат, – самого здоров'я. Аналіз наукових досліджень дозволяє зробити висновок про існування і специфіку

впливу демографічних (стать, вік), психосоціальних (рівень освіти і доходів, соціально-економічний статус, віросповідання, характер зайнятості) та психологічних (групові цінності, самооцінка, відчуття психологічного благополуччя, здатність людини до передбачення проблем, персональні цілі, почуття самоефективності, локус контролю, глибина віри, психоемоційна напруга) детермінант на ставлення до здоров'я та культуру ЗСЖ. Ставлення до здоров'я і ЗСЖ є багатограним і ще недостатньо дослідженим.

Список використаних джерел

1. Браун В.Дж. Социальные неравенства и здоровье / В.Дж.Браун, Н.Л.Русинова // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1999. – Т.2. – Вып.1. – С. 44-57.
2. Браун В.Дж. Социокультурные ориентации сознания и отношение к индивидуальной ответственности за здоровье, автономности пациента и медицинскому патернализму / В.Дж.Браун, Н.Л.Русинова // Качество населения Санкт-Петербурга / Отв. ред. Б.М. Фирсов. – СПб., 1996. – С.132-159.
3. Васильева О. С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки / О. С.Васильева, Ф. Р. Филатов. – М.: Прогресс, 2001. – 352 с.
4. Волошко Н.І. Психологічна культура здоров'я: навч.-метод. посіб / Н.І.Волошко. – К.: Наук. світ, 2008. – 163 с.
5. Гурвич И.Н. Социальная психология здоровья / И.Н.Гурвич. – СПб.: Ювента, 1999. – С. 54-102.
6. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник / І.А.Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
7. Каган В. Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция / В. Е.Каган// Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 57-64.
8. Корхова И.В. Методы оценки здоровья / И.В.Корхова// Женщина, мужчина, семья в России: последняя треть XX века / Под ред. Н. М. Римащевской. – М.: Изд-во ИСЭПН, 2001. – С. 224-252.
9. Максименко С.Д. Психологічні засади пропагування психогігієнічного виховання і здорового способу життя молоді // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 6 (111). – С. 72 – 76.
10. Назарова И.Б. Субъективные и объективные оценки здоровья населения / И.Б.Назарова// Бюллетень российской социологической сети. – 2001. – № 3. – С. 46-53.
11. Паніна Н. В. Спосіб життя і психологічний стан населення за умов переходу від тоталітаризму до демократії: Автореф. дис....докт. соціолог. наук / Н. В.Паніна. – К., 1993. – 28 с.

12. Прозоров Ю.А. Состояние здравоохранения в Украине и его реформа: взгляды и оценки населения, врачей и экспертов / Ю.А.Прозоров. – Симферополь, 1996. – 184 с.
13. Психология здоровья / Под. ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.
14. Решетников А.В. Методология исследований в социологии медицины / А.В.Решетников. – М.: REFFL-book, 2000. – 238 с.
15. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навч. посіб / В.В.Рибалка. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
16. Стоянова Л.В. Социальное здоровье как жизненный ресурс украинского общества // http://www.sociology.kharkov.ua/rus/chten_01.php
17. Хомская Е.Д. Межполушарная организация мозга и субъективная оценка здоровья / Е.Д.Хомская, Е.В.Будыка // Вестник Московского университета. Серия “Психология”. – 1995. – № 2. – С.20-29.
18. Taylor S.E. Health Psychology. – 3-rd edition. – N.-Y.: McGraw-Hill, Inc., 1995. – 781 p.

The article is devoted to the analysis of psychological and social determinants in the formation of attitude toward a health and healthy lifestyle.

Key words: attitude toward a health, healthy lifestyle.

Отримано: 20.07.2010

УДК 159.9

О.В. Гаврилов

Психолого-педагогічна характеристика легкої, помірної, тяжкої та глибокої розової відсталості

У статті подана психолого-педагогічна характеристика розумової відсталості за ступенем інтелектуального порушення: легкий, помірний, тяжкий і глибокий; описані діагнози розумової відсталості відповідно до 10-го перегляду Міжнародної класифікації хвороб, прийнятого ВООЗ.

Ключові слова: легка, помірна, тяжка, глибока розумова відсталість, Міжнародна класифікація хвороб, ступінь інтелектуального порушення.

В статье дана психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости за степенью интеллектуального нарушения: лёгкая, умеренная, тяжёлая и глубокая; описаны диагнозы умственной отсталости в соответствии с 10-м пересмотром Международной классификации болезней, принятым ВОЗ.

Ключевые слова: лёгкая, умеренная, тяжёлая, глубокая умственная отсталость, Международная классификация болезней, степень интеллектуального нарушения.

Критерії належності до розумово відсталих осіб, які використовують працівники системи охорони здоров'я, спеціальні педагоги в нашій країні визначені Всесвітньою організацією охорони здоров'я в перегляді Міжнародної класифікації хвороб. До групи розумово відсталих клієнтів належать люди, діагнози яких мають подані далі шифри та назви за вказаним документом [4].

F – розумова відсталість;

F 70 – легка розумова відсталість;

F 71 – помірна розумова відсталість;

F 72 – важка розумова відсталість;

F 73 – глибока розумова відсталість;

F 78 – інша розумова відсталість;

F 79 – неуточнена розумова відсталість.

Окрім основного діагнозу, діти можуть мати супутні психіатричні проблеми:

F 7x.0 – мінімальні поведінкові відхилення або їхня відсутність;

F 7x.1 – значні поведінкові відхилення, що потребують уваги або лікувальних заходів;

F 7x.8 – інші поведінкові відхилення;

F 7x.9 – поведінкові відхилення не визначені.

Наведемо докладний перелік діагнозів, які використовуються на практиці ПМПК та їхніх шифрів у відповідності з МКХ-10.

F70.1 Розумова відсталість легкого ступеня зі значними порушеннями поведінки, які вимагають лікування і догляду (+ психопатоподібний синдром) (IQ = 50-70)

F70.11 Розумова відсталість легкого ступеня зі значними порушеннями поведінки, які потребують догляду і лікування, обумовлена попередньою інфекцією або інтоксикацією.

F70.12 Розумова відсталість легкого ступеня зі значними порушеннями поведінки, які потребують догляду і лікування, обумовлена попередньою травмою або фізичним агентом.

F70.13 Розумова відсталість легкого ступеня зі значними порушеннями поведінки, які потребують догляду і лікування, обумовлена фенілкетонурією.

F70.14 Розумова відсталість легкого ступеня зі значними порушеннями поведінки, які потребують догляду і лікування, обумовлена хромосомними порушеннями.

F70.17 Розумова відсталість легкого ступеня зі значними порушеннями поведінки, які потребують догляду і лікування, обумовлена недоношеністю

F70.18 Розумова відсталість легкого ступеня зі значними порушеннями поведінки, які потребують догляду і лікування, обумовлена іншими уточненими причинами.

F70.19 Розумова відсталість легкого ступеня зі значними порушеннями поведінки, які потребують догляду і лікування, обумовлена неуточненими причинами.

F70.8 Розумова відсталість легкого ступеня з іншими порушеннями поведінки (+ епілептоформний синдром).

F70.81 Розумова відсталість легкого ступеня з іншими порушеннями поведінки, обумовлена попередньою інфекцією або інтоксикацією.

F70.82 Розумова відсталість легкого ступеня з іншими порушеннями поведінки, обумовлена попередньою травмою або фізичним агентом.

F70.83 Розумова відсталість легкого ступеня з іншими порушеннями поведінки, обумовлена фенілкетанурією.

F70.84 Розумова відсталість легкого ступеня з іншими порушеннями поведінки, обумовлена хромосомними порушеннями.

F70.87 Розумова відсталість легкого ступеня з іншими порушеннями поведінки, обумовлена недоношеністю.

F70.88 Розумова відсталість легкого ступеня з іншими порушеннями поведінки, обумовлена іншими уточненими причинами.

F70.89 Розумова відсталість легкого ступеня з іншими порушеннями поведінки, обумовлена неуточненими причинами.

F70.9 Розумова відсталість легкого ступеня без вказівки на порушення поведінки.

F70.91 Розумова відсталість легкого ступеня без вказівки на порушення поведінки, обумовлена попередньою інфекцією або інтоксикацією.

F70.92 Розумова відсталість легкого ступеня без вказівки на порушення поведінки, обумовлена попередньою травмою або фізичним агентом.

F70.93 Розумова відсталість легкого ступеня без вказівки на порушення поведінки, обумовлена фенілкетонуриєю.

F70.94 Розумова відсталість легкого ступеня без вказівки на порушення поведінки, обумовлена хромосомними порушеннями.

F70.97 Розумова відсталість легкого ступеня без вказівки на порушення поведінки, обумовлена недоношеністю.

F70.98 Розумова відсталість легкого ступеня без вказівки на порушення поведінки, обумовлена іншими уточненими причинами.

F70.99 Розумова відсталість легкого ступеня, обумовлена неуточненими причинами.

F71 Помірна розумова відсталість (IQ = 35-49)

** розширення діагнозу має ті ж позначення, що і при розумовій відсталості легкого ступеня вираження відхилення.*

F 72 Важка розумова відсталість (IQ = 20-34)

** розширення діагнозу має ті ж позначення, що і при розумовій відсталості легкого ступеня вираження відхилення.*

F 73 Глибока розумова відсталість (IQ = 0-19)

** розширення діагнозу має ті ж позначення, що і при розумовій відсталості легкого ступеня вираження відхилення [1].*

Розумова відсталість може поєднуватись з будь-якими іншими психічними або фізичними (соматичними) розладами, причому деякі психоневрологічні синдроми та розлади зустрічаються в суб'єктів з розумовою відсталістю майже у три-чотири рази частіше, ніж у загальній популяції. Крім того, розумово відсталі піддаються великому ризику експлуатації та фізичного і сексуального насилля. Адаптаційні можливості таких людей завжди порушені, проте в суспільстві з високим рівнем соціального захисту, де існує система підтримки осіб з розумовою відсталістю, ці порушення можуть бути зведені до мінімуму.

Британські дослідники Д.Голдберг, С.Бенджемін, Ф.Крід виокремлюють три групи медичних (соматичних) проблем, характерних для розумово відсталих дітей [2]:

1. Специфічні порушення. Наприклад, синдром Дауна здебільшого зустрічається з дефектами серцево-судинної системи, ожирінням, інфекційними хворобами органів дихання, кондуктивною глухотою, шкірними висипами, хронічним лімфолейкозом, хворобою Альцгеймера (що призводить до деменції, епілепсії та передчасної смерті), а також з найбільш значущим ураженням – гіпотерозом;

2. Загальні етіологічні фактори. Розумова відсталість переважно вказує на те, що головний мозок не функціонує нормально. Ця дисфункція може мати інші прояви, наприклад епілепсія, порушення сенсорної або моторної сфери (церебральний параліч), аутизм, гіперкінетичний синдром. Також підвищеним є ризик розвитку психічного захворювання, частково через порушення функцій головного мозку.

3. Підвищена вразливість. Діти цієї групи частіше опиняються в несприятливих обставинах. живуть в умовах, які несприятливо

впливають на здоров'я. Вони частіше стають жертвами злочинів, бувають безробітними, піддаються експлуатації та жорстокому ставленню. Часто вони живуть у великих стаціонарних закладах і піддаються ризику захворіти на туберкульоз, гепатит, інколи не мають повноцінного харчування. Трапляється, що в закладах з гарним харчуванням, доглядом, з позитивними в цілому умовами використовуються неадекватні загалом програми з підвищеними вимогами. Усі перераховані фактори частково впливають і на порушення поведінки та психічні розлади, які часто зустрічаються у клієнтів цієї групи.

Охарактеризуємо чотири ступені розумової відсталості відповідно до Міжнародної класифікації хвороб 10-го перегляду.

Легкий ступінь розумової відсталості – F70 (легка розумова субнормальність, легка олігофренія, дебільність).

За умови використання стандартних тестів визначення коефіцієнта інтелекту (IQ) для легкої розумової відсталості знаходиться у параметрах від 70 до 50 одиниць (на відміну від нормального розвитку, який дорівнює в середньому 100-115 одиницям).

Особи з легким ступенем розумової відсталості засвоюють мову з деякою затримкою, проте вони здатні її використовувати у своєму щоденному спілкуванні, підтримувати розмови на побутову тематику, брати участь у бесіді. Але для їхнього мовлення притаманні фонетичні викривлення, обмеження словникового запасу, недостатність розуміння слів, їхнє неточне розуміння та неадекватне вживання. Слово не використовується повною мірою як засіб спілкування. Спостерігається відставання активного словника від пасивного. Такі діти розуміють значно більше слів, аніж використовують їх у своєму мовленні. Активна лексика не лише обмежена, а й перевантажена штампами. Порушення граматичної будови пов'язане з нечастим використанням прикметників, прийменників і сполучників, яких не вистачає в активному словнику. Фразове мовлення бідне, односкладове, без використання складних граматичних конструкцій. Відчуваються труднощі під час формулювання своїх думок, при переказі прочитаного або почутого. У деяких випадках спостерігається загальний мовленнєвий недорозвиток.

Відчуття і сприймання – це процеси безпосереднього відображення дійсності. Звуження і уповільнення зорових, слухових, кінестетичних, тактильних, нюхових та смакових відчуттів і сприймань призводять до труднощів орієнтування в оточуючому середовищі. Недостатній розвиток сприймання не дає можливості отримати правильне уявлення про те, що є навкруги розумово відсталої дитини і про те, що вона є сама. Суб'єктами даної групи

недостатньо вловлюється подібність і відмінність між предметами і явищами, які мають лише окремі однакові ознаки (наприклад, колір). Вони часто не відчують відтінки, помилково оцінюють глибину, об'єм різних властивостей предметів, віддаленість від спостерігача, що пояснюється труднощами аналізу і синтезу інформації, яка сприймається.

У сукупності психічних рис особистості найважливішою є воля. Ще Е.Сеген зазначав, що розумово відстала дитина і могла б, і знала б, і оволоділа б, якби вона лише бажала. Вся біда її в тому, що вона, перш за все, не бажає. Характеризуючи розумово відсталих дітей з легким ступенем інтелектуального дефекту необхідно зазначити, що довільна увага нецілеспрямована, необхідна значна напруга під час її концентрування, фіксації, вона нестійка, швидко виснажується. Ці діти характеризуються підвищеною розсіяністю, невмінням утримувати увагу, на будь-якій діяльності тривалий час. Це створює їм підвищені труднощі під час оволодіння шкільною програмою, елементами самообслуговування, трудовими операціями. Характеризуючи увагу необхідно вказати, що несамостійність, безініціативність, невміння керувати своїми діями, небажання долати навіть елементарні перешкоди, протистояти спокусам і впливам поєднуються з протилежними ознаками. У випадку необхідності такі діти проявляють неабияку настирність при досягненні мети, яка викликає у них емоційне задоволення. Потрібно зазначити, що з віком увага розумово відсталих дітей легкого ступеня покращується як в кількісному, так і в якісному відношенні.

Мислення є вища форма відображення оточуючої дійсності, узагальнене і опосередковане словом. У розумово відсталих дітей даної групи мислення конкретне, обмежене безпосереднім досвідом і необхідністю забезпечення нагальних потреб, непослідовне і стереотипне, некритичне. Слабка роль мислення у регулюванні поведінки, здатність до узагальнюючих процесів знижена. Розумово відстала дитина не планує свою активність по етапам і, тим паче, не прагне передбачити наслідки. Під час своєї діяльності не враховує труднощі. Оскільки воно формується в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання, мовленнєвого недорозвитку, обмеженої практичної діяльності має певну специфічність. Таким дітям притаманна низька здатність до узагальнень і абстрагувань.

Пам'ять – це вхідні ворота інтелекту. Без пам'яті неможливе формування особистості людини, оскільки саме завдяки їй суб'єкт здатний усвідомлювати минулий досвід і використовувати отримані знання, вміння та навички для планування своєї поведінки та формування певної системи відношень до оточуючого світу. Пам'ять

дітей з легким ступенем стійких інтелектуальних порушень характеризується уповільненістю, нестійкістю, неточністю під час необхідності відтворення певних подій. Найбільш нерозвиненим є логічне опосередковане запам'ятовування. У той же час механічна пам'ять може бути збережена і навіть досить непогано сформована. У більшості випадків цими дітьми запам'ятовуються лише зовнішні ознаки предметів і явищ; викликають значні труднощі пригадування внутрішніх логічних зв'язків і узагальнених мовленнєвих висловлюваннях.

Емоції недостатньо диференційовані, неадекватні. Вони не відповідають значним змінам, які відбуваються навколо і з самою розумово відсталою людиною. Характеризуються нестійкістю, недостатньо диференційовані; часто бувають неадекватними, непропорційні впливам зовнішнього світу за своєю динамікою. Дуже важко і повільно у цієї категорії дітей формуються вищі почуття: гностичні, моральні, естетичні тощо. Слабкість мислення гальмує їхнє формування. Такі почуття, як совість, честь, відчуття відповідальності, патріотизм можуть сформуватись лише шляхом цілеспрямованого виховання.

Не дивлячись на те, що такі діти оволодівають поведінковими нормами, їхні рольові функції у суспільстві досить обмежені. Це особливо чітко видно на сучасному етапі розвитку спільноти, де кількість ролей, якими повинна оволодіти людина, є значною, що в деяких випадках обмежує здатність осіб з легким ступенем стійкого інтелектуального порушення адаптуватись у соціальному середовищі. Несамостійність, підвищена навіюваність і здатність до наслідування часто призводить до того, що поведінка перебуває у значній залежності від прагнень і афектів, від безпосередніх обставин, в яких перебуває розумово відсталий суб'єкт.

Психомоторний недорозвиток проявляється в уповільненні темпу розвитку локомоторних функцій, у непродуктивності і недостатній доцільності рухів, у руховій тривожності, неадекватній руховій активності. Рухи в цілому недостатньо плавні, рухові режими характеризуються бідністю, непластичністю, інертністю. Спостерігається наявність рухових штамів. Значні труднощі виникають під час дрібної моторної активності, а також під час використання жестикуляції і міміки.

Більшість з них досягають цілковитої самостійності в навичках самообслуговування (харчування, одягання, особистої гігієни) навіть якщо темп розвитку цих функцій значно повільніший, аніж у дітей з нормальним психофізичним розвитком. Головні труднощі зазвичай проявляються під час навчання в школі, де в багатьох з них

виникають проблеми з читанням і письмом. Проте за відповідної підтримки та допомоги діти з легким ступенем розумової відсталості можуть оволодіти базовими навичками догляду за собою, їхня відсталість може бути значною мірою компенсована.

Взагалі, в осіб з легким ступенем розумової відсталості поведінкові, емоційні та соціальні проблеми і в зв'язку з ними потреба в терапії і підтримці більше нагадують проблеми людей з нормальним рівнем інтелекту, ніж специфічні проблеми осіб з помірним і важким ступенями розумової відсталості.

Помірний ступінь розумової відсталості – F71 (помірна розумова субнормальність, помірна олігофренія, імбецильність)

Коефіцієнт інтелекту (IQ) за стандартними тестами для цієї групи знаходиться в межах від 49 до 35 одиниць. Помірна розумова відсталість – це середній ступінь психічного недорозвитку, що характеризується несформованими пізнавальними процесами. Мислення у таких дітей конкретне, непослідовне, інертне і, як правило, не здатне до утворення абстрактних понять.

Особи з таким ступенем розумової відсталості мають відставання в розвитку розуміння та використання мовлення, їхні можливості у цій сфері обмежені. Мовлення починає формуватись у віці 3-5 років, супроводжується дефектами. Словниковий запас досить бідний, складає приблизно 200-300 слів. Активний словник значно менший, ніж пасивний, але використання з пасивного словника слів дітьми даної групи спостерігається досить рідко. Ці діти краще розуміють звернене мовлення. Самостійно побудувати складну мовленнєву конструкцію не можуть; здатні повторити мовленнєві висловлювання інших.

Розвиток навичок самообслуговування та функцій рухового апарату також відстає, таким людям впродовж всього життя потрібна допомога і контроль. Рухи уповільнені, вайлуваті, що стає перешкодою для формування навичок бігу і не дозволяє декому з них навчитись стрибати. Моторна недостатність спостерігається практично у всіх дітей даної групи. Вони мають значні труднощі при переключенні рухів, швидкої зміни поз і дій. Якщо дитина має значні порушення моторики у вигляді паралічів і парезів – формування навичок самообслуговування, санітарно-гігієнічних навичок вимагає значної затрати енергії з боку педагогів. Найбільш часто виникають труднощі у випадку необхідності виконання дій, які вимагають диференційованих рухів пальців.

Також спостерігаються значні порушення уваги. Вона швидко розсіюється, діти повільно концентруються, часто відволікаються на другорядні ознаки, не вміють довго її утримувати на одній

діяльності. Слабка активна увага перешкоджає досягненню будь-якої поставленої мети, навіть елементарної. Увага зразу ж відволікається, якщо така дитина починає відчувати під час виконання тих чи інших операцій навіть елементарні труднощі. В деяких випадках спостерігаються парадокси – неможливість відволікти дитину на інший подразник. Інколи це зустрічається у випадках, якщо діяльність, якою вона зайнята, викликає у неї емоційно-позитивні реакції.

Описуючи пам'ять дітей цієї категорії, необхідно відмітити, що вона у них формується досить повільно, матеріал запам'ятовується лише після багаторазових повторень, швидко забувається. Знання погано використовуються на практиці. М.І.Соловйов вказує, що причина цього полягає в недосконалості замикаючої функції кори головного мозку, яка обумовлює малий обсяг і уповільненість темпу формування нових умовних зв'язків, їхню недовговічність. Логічна і механічна пам'ять знаходиться на однаково низькому рівні. Діти не можуть запам'ятати назви предметів, пригадати, про що йшлося на попередньому занятті. Але поряд з цим у деяких з них відмічають випадки надзвичайно розвинутої пам'яті на цифри, дати, події, імена тощо (так звана гіпертрофія пам'яті).

Досить яскраво недоліки мислення проявляються у цієї категорії дітей при формуванні у них навичок читання, письма, рахунку. Вихованці не здатні зрозуміти прочитане (хоч інколи навчаються технічно правильно відтворювати текст), допущені помилки ними не помічаються, і, отже, не виправляються. Вони можуть навчитись рахувати у межах 10, інколи в межах 100 на наочному матеріалі, але абстрактний рахунок, навіть у межах першого десятка їм у більшості випадків недоступний.

Поряд з порушеннями абстрагування та узагальнення у цих дітей спостерігаються слабкість регулюючої функції мислення. Вони не вміють своєчасно користуватись вже засвоєними діями, не обдумують свої вчинки, не передбачають результат. У них не виникає сумнівів у правильності своїх дій, вони не думають про те, що їхні вчинки можуть бути неправильними або антисоціальними.

Слабкість регулюючої функції мислення не дозволяє цій категорії дітей виділити у матеріалі суттєве і відкинути другорядне, різко знижує якість пам'яті. Недостатнє орієнтування й усвідомлення матеріалу призводить до того, що він запам'ятовується у суто випадкових співвідношеннях. Ці діти повільно утворюють логічні зв'язки і, як правило, краще запам'ятовують те, що безпосередньо пов'язується з задоволенням їхніх фізіологічних потреб. Вони не вміють цілеспрямовано та усвідомлено пригадувати матеріал. Характеризуючи особливості пам'яті цієї категорії суб'єктів Б.І.

Пінський, І.М. Соловйов, В.А. Сумарокова та інші відмічали, що “інформація так тісно вплітається, включається в наявний, мало впорядкований досвід дітей з важкими інтелектуальними вадами, що виділити, вичленити, дістати сприйняту інформацію їм буває надзвичайно важко, а в деяких випадках і неможливо. Знання і навички не актуалізуються у потрібний час”.

Повністю незалежне проживання дорослої людини з помірно розумовою відсталістю здебільшого неможливе. Проте такі люди цілковито мобільні та фізично активні. Більшість з них здатні встановлювати контакти, спілкуватись з іншими людьми, бути залученими до простих соціальних дій.

Тяжкий ступінь розумової відсталості – F72 (тяжка розумова субнормальність, тяжка олігофренія, тяжка імбецильність)

Коефіцієнт інтелекту IQ за стандартними тестами для цієї групи у межах від 34 до 20 балів. Ця категорія дітей подібна до групи дітей з помірно розумовою відсталістю за клінічною картиною та ознаками органічного ураження центральної нервової система. Так само, як і для осіб з помірно розумовою відсталістю, для цих суб'єктів характерним є низький рівень засвоєння різних навичок. Для них притаманні низькі рівні функціонування. У більшості з них спостерігаються низький рівень розвитку моторики, порушення координації рухів, наявність інших відхилень, які обумовлені органічними порушеннями головного мозку. Моторна невмілість іноді носить такий характер, що їм потрібно значно більше часу для оволодіння навичками самообслуговування і санітарно-гігієнічними навичками. Частині з них навіть після тривалих тренувань не вдається оволодіти такими дрібними рухами, як застібання гудзиків, шнуровання, накладання одного предмета на інший тощо. Оскільки формування навіть елементарних знань з рахунку, письма, читання не дає навіть елементарних просувань у даному напрямку, то робота з ними зводить до розвитку і простого тренування необхідних навичок самообслуговування та санітарно-гігієнічних навичок, навичок соціальної адаптації і виконання елементарних трудових операцій. Частина дітей цієї групи не вміють самостійно пересуватись. Дефекти моторики супроводжуються значними відхилення у будові черепно-мозкової коробки, опорно-рухового апарату, патологічного розвитку кінцівок, порушенням функціонування шкіри та органічними відхиленнями у функціонуванні внутрішніх органів, диспластичною тілобудовою, дисгенетичними ознаками тощо.

Педагоги повинні враховувати і те, що самостійно використати навіть натреновані знання діти цієї категорії в більшості випадків не

зможуть. При формуванні навичок соціалізації необхідно мати на увазі, що у дітей цієї групи не має достатнього для спілкування словникового запасу. У своєму мовленні вони використовують лише найбільш знайомі слова і мовленнєві штампи, заучені граматичні конструкції, часто при цьому не усвідомлюючи їхнього змісту. При спілкуванні використовують додаткові невербальні форми комунікації – жести, міміку, окремі звуки, якими висловлюють свої бажання і потреби. Краще йдуть на контакт зі знайомими людьми, завдяки чому після тривалих тренувань у них вдається сформулювати елементи соціалізованих емоцій.

Спостерігається значне порушення вищих психічних функцій. Вони запам'ятовують лише ту діяльність або ті явища чи процеси, які викликають у них позитивні емоційні переживання. Увага не концентрується, вони можуть відволікатись на будь-які, навіть незначні і другорядні подразники. Сконцентрувати увагу надзвичайно складно. У кращому випадку, після тривалих занять можна зацікавити таку дитину якоюсь певною діяльністю на декілька (3-5) хвилин. Абстрактне мислення практично відсутнє. Вони не можуть зробити навіть елементарних висновків або узагальнень. Як правило, інтелектуальні порушення супроводжуються вираженою неврологічною патологією: паралічами, парезами, гіперкінезами.

Принципова відмінність між помірною і тяжкою розумовою відсталістю полягає в тому, що останні страждають на виражені моторні відхилення або інші клінічні прояви, що свідчать про значне органічне ураження. Такі відхилення, які притаманні даній категорії осіб, не дозволяють їм самостійно жити у соціальному середовищі.

Глибокий ступінь розумової відсталості – F73 (глибока розумова субнормальність, глибока олігофренія, ідіотія)

Коефіцієнт інтелекту IQ у цієї категорії суб'єктів нижчий від 20, що означає, що такі особи є дуже обмеженими щодо можливостей розуміти або виконувати інструкції. Більшість з них є малорухомими або значно обмеженими в моторних можливостях, страждають на хронічні захворювання внутрішніх органів, енурез, емпокрес тощо. Потреби і дії мають примітивний характер, рухові реакції хаотичні, нецлеспрямовані, спостерігаються явища гіперкінезу, інколи виникає моторне збудження без будь-яких причин і наявності зовнішніх подразників.

При даній патології повністю відсутня пізнавальна діяльність. Вони ніяк не реагують на оточуючих, навіть сильним звуком і яскравим світлом не можна привернути їхню увагу і утримувати її хоча б деякий час. Вони не здатні до будь-яких диференціацій. Часто не впізнають рідних, близьких, реагують лише на тих людей, які постійно працюють з ними. Такі глибокі порушення визначаються

як нездатність утворювати, нові зв'язки, робити навіть елементарні висновки й узагальнення.

Вони здатні розуміти лише прості форми невербального спілкування, в основі яких лежать реакції отримання задоволення, не можуть опанувати елементарними навичками самообслуговування, не вміють піклуватись про себе і потребують постійної допомоги, опіки і контролю. Окремі з них можуть навчитись самостійно їсти. Розуміння мовлення в кращому випадку обмежується розумінням і виконанням окремих команд, інструкцій, які дають їм ті люди, що задовольняють їхні потреби, вмінням за допомогою звуків просигналізувати про необхідність нагальної допомоги.

Частина з них може частково навчитись орієнтуватись у навколишньому просторі, адже органи чуттів (зір, слух) у них можуть бути не порушеними. На основі збережених аналізаторних систем вдається у деякого з них сформувати елементарні санітарно-гігієнічні навички і навички самообслуговування, про які вони можуть просигналізувати і при виконанні яких має бути присутність дорослого. При цьому з боку дорослого проводиться постійний контроль і допомога у виконанні необхідних дій.

У них порушені смакові і нюхові відчуття, в результаті чого вони можуть їсти неістівні предмети і практично не реагувати на різкі запахи. Вони не відрізняють гаряче від холодного, не мають уявлення про глибину і висоту.

Емоційні реакції у них практично відсутні. Емоції не є показником стану такої дитини. Про її стан не можна зрозуміти за виглядом її обличчя, за позою, за рухами. Така дитина може перейти з одного стану в інший (від ейфоричного до дисфонічного, або навпаки) без жодних зовнішніх подразників, які б до цього її стимулювали. Вольові якості у будь-яких проявах відсутні.

У них часто виникають афективні спалахи, які проявляються у прагненні нанести собі рани (аутоагресія). Під час таких спалахів вони можуть битися головою об стіну, кусати собі руки, бити п'ятами об підлогу, викручувати пальці тощо. Через понижену больову чутливість такі рани не викликають у них дискомфорту. Одні з них апатичні, повільні, інші, навпаки, злобливі, агресивні, дратівливі.

Привертає увагу таке твердження: 15% випадків розумової відсталості можна попередити [6]. Саме тому реальний масштаб проблеми – важкий тягар, що лягає на плечі сімей осіб з розумовою відсталістю, на медичні установи, ціна медичного забезпечення та соціальної підтримки – усе це потребує зусиль у напрямку розробки та створення ефективної профілактичної програми.

Список використаних джерел

1. Дробинская О.А. Диагностика нарушений развития у детей: клинические аспекты / О.А.Дробинская. – М.: Школьная пресса, 2006.
2. Голдберг Д. Психиатрия в медицинской практике / Д.Голдберг, С.Бенджемин, Ф.Крид. – К.: Сфера, 1999.
3. Коркина В.М. Психиатрия / В.М.Коркина, Н.Д.Лакошина, А.Е.Личко. – М.: Медицина, 1995.
4. Международная классификация болезней (10-й пересмотр): Классификация психических и поведенческих расстройств. – К.: Факт, 1999.
5. Русских В.В. Олигофрении и смежные формы / В.В.Русских. – М.: Медучпособие, 1969.
6. The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines. – Geneva: World Health Organization, 1992.

In this paper the psychological-pedagogical characteristics of mental retardation by the degree of intellectual disorders: easy, moderate, severe and profound; described diagnoses of mental retardation in accordance with the 10 th revision of International Classification of Diseases, adopted by WHO.

Keywords: light, moderate, severe, profound mental retardation, International Classification of Diseases, the degree of intellectual disorders.

Отримано: 8.07.2010

УДК 159.947

Н.М. Гончарук

Психологічні прийоми розвитку волі

У статті розглянуто проблему формування системних вольових якостей особистості: визначено їх особливості та розкрито основні прийоми самовиховання волі.

Ключові слова: базальні та системні вольові якості; інтелектуальна регуляція вольового акту, мотиваційна саморегуляція, організаційні прийоми, фронтальні прийоми.

В статье рассмотрена проблема формирования системных волевых качеств личности: определены их особенности и раскрыты основные приемы самовоспитания воли.

Ключевые слова: базальные и системные волевые качества; интеллектуальная регуляция волевого акта, мотивационная само-регуляция, организационные приемы, фронтальные приемы.

Проблема волі тісно пов'язана з життєвою активністю людини. Воля формує особистість, дозволяючи їй досягати цілей, які є надситуативними – такими, що знаходяться поза межею бажань. Наполеглива праця і воля підняли людину над усіма живими істотами. Людство будує будинки, транспортні засоби, створює винаходи, у той час, як тварина керується безпосередніми спонуканнями, використовуючи лише те, що їй дає природа. Воля дозволяє людині зосередити сили та піднятися над усіма труднощами. Вона є стимулюючим поштовхом до діяльного життя. Разом з тим, відсутність волі обмежує досягнення необхідних і бажаних результатів.

У психології волею вважають свідоме регулювання своєї поведінки і діяльності, виражене в умінні долати труднощі [6, с.80]. Класифікація В.К.Каліна дозволяє виділити у структурі волевого акту дві групи якостей: базальні та системні [3, с.176]. Такі риси, як енергійність, терплячість, витримку та сміливість відносять до *базальних (первинних) якостей*. Наукою доведено, що первинні особистісні якості завжди важче піддаються корекції, оскільки їх стан зумовлений органічними особливостями кори головного мозку (Л.С.Виготський) [1].

Більш плідні результати дає корекція *системних волевих якостей*, які надбудовуються над базальними (первинними). Її результати залежать не лише від особливостей кори головного мозку, а й тісно пов'язані з іншими сферами особистості: мотиваційною, емоційною, інтелектуальною. Такий зв'язок дозволяє сформуванню волевих зусиль, застосовуючи обхідні шляхи та опираючись на описані сфери.

До системних волевих якостей відносять інтелектуальну регуляцію волевого акту, організованість, наполегливість, цілеспрямованість. Їх ми обрали для аналізу за програмою експерименту. З цією метою пропонували досліджуванам анкету, яка визначала особливості самооцінки власних волевих зусиль (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

Системні волеві якості	№	Запитання	Відповіді	
			“так”	“ні”
Інтелектуально-волева регуляція	1.	Чи плануєте ви свої дії на день?	80%	20%
	2.	Чи визначаєте пріоритети, відмежовуючи головне від другорядного?	58%	42%
	3.	Чи складаєте програму дій перед виконанням роботи?	60%	40%

Організованість	4.	Чи дотримуєтесь режиму дня?	32%	68%
	5.	Чи готуєте ділові папери та речі для наступного дня ввечері?	56%	44%
	6.	Чи дотримуєтесь порядку у кімнаті?	48%	52%
Наполегливість	7.	Чи часто виникають у вас лінощі?	73%	27%
	8.	Чи буває у вас так, що втрачаєте інтерес до виконання діяльності з появою труднощів?	88%	12%
	9.	Чи відкладаєте на потім те, що необхідно зробити зараз?	80%	20%
Цілеспрямованість	10.	Чи здатні ви долати труднощі?	96%	4%
	11.	Ви завжди досягаєте своєї мети?	60%	40%
	12.	Чи вважаєте себе цілеспрямованою людиною?	84%	16%

Як бачимо з таблиці, найбільш сформовані вольові риси, пов'язані з інтелектуальною та мотиваційною регуляцією.

Так, основна частина досліджуваних дає перевагу використовувати свій інтелектуальний потенціал для вирішення вольових завдань: 80% людей систематично планує свою діяльність, 60% складає програму дій перед виконанням роботи, 58% визначає пріоритети, надаючи перевагу виконанню головних завдань.

Достатній рівень розвитку має цілеспрямованість як мотиваційна характеристика вольового акту. Зокрема, 96% респондентів відзначають, що здатні долати труднощі, 60% підкреслюють, що завжди досягають своєї мети, 84% вважають себе цілеспрямованими людьми.

Проте є якості, які розвинені досить слабо. Це організованість та наполегливість. Вони відповідають за систематичність вольових зусиль. І якщо попередні групи якостей більше прив'язані до конкретної діяльності, то організованість і наполегливість потребують щоденної рутинної роботи. Тому, всього 32% досліджуваних дотримується режиму дня, лише 56% готується до праці заздалегідь, 48% дотримується порядку. З наполегливістю ще складніша ситуація. Так, у 73% часто виникають у вас лінощі, 80% втрачають інтерес до виконання діяльності з появою труднощів, 88% відкладають на потім те, що необхідно зробити зараз.

Отже, можемо зробити висновок, що найбільших зусиль у самовихованні потребують вольові якості, основою яких є організованість та наполегливість. Їх формуванню слід надавати особливу увагу. Разом з тим, потрібно пам'ятати, що будь-яка корекційно-розвивальна робота будується за принципом “від простого до складного”, який полягає у поступовому ускладненні матеріалу. Це

говорить про те, що варто розпочинати з риз, які найменше порушені. До них відносять якості інтелектуальної та мотиваційної саморегуляції. А вже потім поступово ускладнювати матеріал.

Описане експериментальне дослідження дозволило усі прийоми формування волі умовно розділити на чотири групи: а) прийоми інтелектуальної регуляції вольового акту; 2) прийоми мотиваційної саморегуляції; 3) організаційні; 4) фронтальні. Їх ми пропонуємо для підвищення рівня розвитку вольових зусиль.

Прийоми інтелектуальної регуляції вольового акту

Це методи, які передбачають удосконалення власних дій за рахунок інтелектуального підходу до виконання завдання.

1. Плануйте свої дії

Один з видатних учених, який займався питаннями діяльності людей з особливими потребами, Б.І.Пінський, проводив такий експеримент. Він пропонував людям з високим і низьким інтелектом розв'язувати звичайні арифметичні задачі. У групі розумово відсталих досліджувані відразу приступали до виконання завдання: вони здійснювали різноманітні арифметичні дії, складали і віднімали цифри. Люди з високим інтелектуальним розвитком чомусь зволікали і приступали до виконання завдання значно повільніше. Та кінцевий результат виявився не на користь розумово відсталих. Як з'ясувались пізніше, у них був порушений орієнтувальний етап діяльності. Досліджувані з високими розумовими здібностями перед тим, як приступити до виконання завдання орієнтувались у ньому: аналізували, складали програму дій. Це говорить про те, що вони планували свої дії [4].

Планування є одним із початкових етапів не лише інтелектуального, а й вольового акту. Постановка перед собою чітких і досяжних цілей є важливою запорукою успішного результату діяльності. Іноді в людини опускаються руки, якщо вона не знає яким має бути майбутній результат. А якщо занотувати кроки на аркуші паперу, здійснити розподіл у часі, змалювати на папері майбутню конструкцію, мета стає більш чіткою. Саме тому в організаціях, на підприємствах спеціалісти завжди починають з планування роботи – підготовки річного, квартального, місячного плану, робочої програми.

2. Визначайте головне

Насамперед слід виділити у своїй роботі головне і другорядне. Розпочинати діяльність необхідно з головного. Буває так, що коли нам необхідно виконати важке та складне завдання, ми починаємо згадувати про речі, які нам у цей момент неважливі: заходимося прибирати, перебираємо журнали та газети, кілька разів заходимо

на кухню, щоб пообідати і ще знаходимо безліч “актуальних” справ, на які за іншої ситуації навіть би не звернули увагу. Так спрацьовують захисні сили нашого організму, які намагаються відгородити психіку від перевантаження. Адже найважливіші завдання є, зазвичай, найбільш складними. Їх виконання викликає перенапругу і, відтак, зниження працездатності. Таким чином спрацьовує закон самозбереження.

У цьому випадку відпрацюйте і дотримуйтесь двох правил:

- Не дозволяйте собі приступати до виконання інших завдань до того часу, поки не виконали головне.
- З циклу другорядних виділіть ті завдання, які ви можете делегувати іншим. Наприклад, підшити брюки доручить бабусі, яка не працює і має багато вільного часу, або віднесіть в ательє. Спеціаліст зробить за 10 хвилин ту роботу, яку ви будете виконувати 1 годину. Таким чином зможете звільнити час для виконання пріоритетних завдань, наприклад, підготовки дисертаційного дослідження.

3. Шукайте ефективні способи

Вольовий акт полягає у вмінні долати труднощі. Проте, щоб завершити необхідну дію, не обов’язково максимально активізувати всі зусилля організму. Можна знизити рівень труднощів шляхом спрощення завдання.

Згадайте, коли ви розв’язували у школі арифметичні задачі, вчитель розповідав про різні способи їх вирішення. У реальному житті завдання також можна виконати кількома способами. Деякі з них більш, інші менш ефективні. Для успішного виконання завдання нам необхідно знайти найбільш дійові варіанти. Наприклад, здійснюючи експериментальне дослідження, ми можемо по черзі працювати з кожним досліджуваним, а можемо використати груповий тест і відразу обстежити 50 осіб. Отримуємо ефективність 1:50. Маємо наочний приклад використання цього прийому.

Пам’ятайте про цей доступний, відомий зі школи прийом. Не концентруйте на єдиному розв’язку проблеми, спрочуйте складний акт, шукайте взаємовигідні варіанти. Розширюйте коло методів, способів, знарядь, які допоможуть вирішити проблему. Залучайте різних спеціалістів – вони неодноразово виконували подібні дії і, на відміну від вас, знають найбільш ефективні шляхи досягнення результату.

Прийоми мотиваційної саморегуляції

Це способи формування волі, які впливають на прагнення досягти успіху в діяльності та спонукають до конструктивних дій.

1. Вирізняйте короткі цілі

Якщо людина довго не бачить результату своєї праці, то втрачає мотивацію. Зникає інтерес, оскільки діяльність перетворюється на монотонний процес, якому немає кінця.

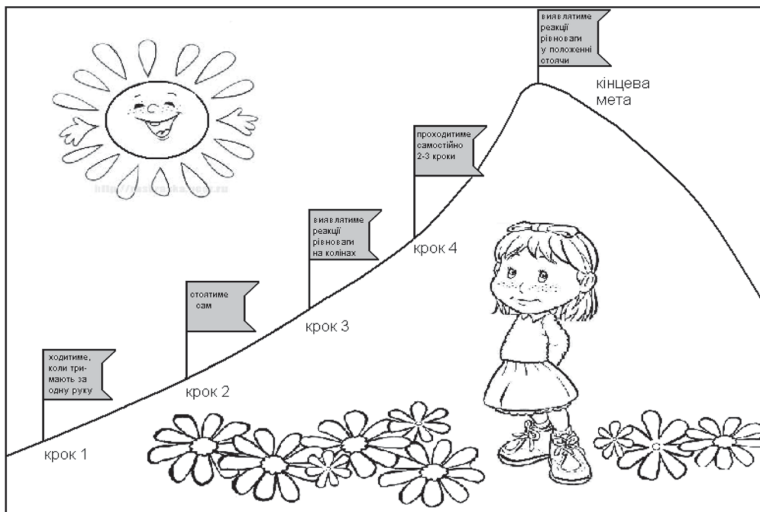
Як завадити монотонності й одержати позитивні емоції від процесу праці? Зазвичай, емоційне задоволення отримують від досягнутого результату. Чим частіше ми будемо його мати, тим більше позитивних емоцій отримаємо. У цьому контексті постає завдання одержання результатів, по суті, ще до завершення діяльності. Для цього психологи радять поділити діяльність на етапи та проаналізувати виконання кожного з них. Так ми досягатимемо цілей за коротший відрізок часу. Якщо буде зрозуміло, що все йде за планом, впевненість у результаті своєї праці зростатиме.

Опишемо випадок, який наочно ілюструє цей прийом. Одного разу ми робили ремонт квартири. Оскільки будівельні роботи завжди є фізично важкими, то хвилин десять ми працювали, потім дивились як багато ще потрібно зробити, опускали від безсилля руки і півгодини відпочивали. Так продовжувалось один день, другий, третій... Для виконання штукатурних робіт ми запросили майстра. І на нас справило враження, як він працював: підійшов до стіни, впевненим рухом розмітив її на чогири частини і почав штукатурити. Заштукатував першу частину, оглянув, зробив перерву. Закінчив другу частину, знову відпочив. Чудове поєднання простого організаційного рішення і результату. Структурованість його роботи впливала не лише на якість, а й на швидкість.

Подібний результат організації праці демонструє, що людина має відчувати рух вперед. Це важливо для усвідомлення кінцевого результату. А осмислює вона його, структуруючи кінцеву мету на окремі підрозділи – короткі цілі.

Поділ на короткі цілі має важливе значення. Це дає можливість відчутти не лише досяжність, а й близькість кінцевої мети. Ми спостерігали, як подібний принцип застосовували представники інституту Елвіна (США) у Миколаївському Центрі ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів “Надія”. На основі методики Денвер-2 вони здійснювали постановку коротких і дальніх реабілітаційних цілей для дітей-інвалідів та контролювали їх виконання. Це виглядало так:

- *крок 1:* ходитиме, коли тримають за одну руку;
- *крок 2:* стоятиме сам;
- *крок 3:* виявлятиме реакції рівноваги на колінах;
- *крок 4:* проходитиме самостійно 2-3 кроки;
- *кінцева мета:* виявлятиме реакції рівноваги у положенні стоячи (див. мал.1.1).



Мал 1.1. Постановка коротких і дальніх реабілітаційних цілей для дитини 5-річного віку з дитячим церебральним паралічем

Як бачимо, постановка коротких цілей допомагає: а) здобувати результати за більш короткі проміжки часу й, відповідно, отримувати задоволення від їх досягнення частіше; б) з реалізацією кожної короткої цілі набувати щоразу більшої впевненості у плодах своєї праці; в) усвідомлювати досяжність і близькість кінцевої мети.

2. Здійснюйте позитивне самопрограмування

“Я найчарівніша і найпривабливіша. Я страшенно подобаюсь чоловікам. Вони просто від мене без тями”, – так налаштувала себе героїня Ірини Муравйової (інженер Надія Ключева) з однойменного фільму режисера Г. Бежанова. І досягла бажаного результату. Її почали такою сприймати оточуючі.

Позитивне програмування передбачає налаштування на позитивну програму дій. Усі наші переконання закладаються на підсвідомості. Якщо ви впевнені, що ви успішна людина і досягнете мети за будь-яких умов, це так і станеться, тому що ви запрограмували свою свідомість на успіх. Ваші очі випромінюють радість, слова бадьорі, дії упевнені. Якщо вас мотивують на негативний наслідок, отримаєте і його, оскільки одним своїм виглядом понурим і зніяковілим, ви спрямовуєте оточуючих проти себе.

“Ти коли-небудь думав про те, що сам собі усе це створюєш?”, – одного разу запитав молодого і бідного, на той час, Р. Гейджа його друг Спенс, коли той розповідав про свої провали, невдачі та несприятливі обставини, які переслідували його. Гейдж був просто

ошелешений. Як міг цей, так званий, друг бути таким бездушним, безжальним і нетямущим? Пройшов певний час. Слова друга були переглянуті. Установки змінені на позитивні. Через кілька років Ренді Гейдж став відомим американським мультимільйонером, автором тренінгових програм з багаторівневого маркетингу та бестселерів про те, як стати успішним [2].

“Я – творець свого життя. Я володію неоціненною життєвою силою. Я організований та ініціативний. Я подолаю усі перешкоди і досягну мети!”, – такі установки мають бути у вольової і сильної духом людини. Вони допоможуть здолати труднощі та зміцнити волю.

3. Мотивуйте себе

У досягненні мети питання мотивації займає чільне місце. Якщо людина особисто зацікавлена у результаті, то досягне своїх цілей обов’язково. “Чим більш значимими є цілі, тим сильнішою, за інших рівнозначних умов, буде воля”, говорив С.Л.Рубінштейн [5, с. 590].

Зазвичай, важливим для людини є те, що пов’язане з її потребами та інтересами. Саме на них слід орієнтуватись. Тому найбільш сильними мотивами, які допомагають актуалізувати вольові зусилля, є такі:

- *Мотив соціального схвалення.* Схвалення оточуючих дає нам відчуття поваги та формує певний соціальний статус. Захист дипломної роботи дозволяє отримати ступінь спеціаліста, дисертації – ступінь кандидата. Це новий рівень, який передбачає визнання у суспільстві. Образно спрогнозуйте цей кінцевий результат. Уявіть, як будуть пишатись вами батьки, діти, чоловік чи дружина. І з новим натхненням приступайте до роботи.

- *Мотив конкуренції.* В його основі – прагнення досягти вищого рівня, мати перевагу над іншими. “Я не гірший”, “Я здатний перевершити” – така мотивація є дієвим стимулом для досягнення мети. Влаштуйте змагання, побийтесь об заклад, умовно оберіть об’єкт (друга, однокласника, колегу) і спробуйте його перевершити, і тоді самі побачите результат.

- *Егоцентричний мотив.* Його важелями є прагнення подати себе у привабливому світлі та потреба бути у центрі уваги. Здійснюючи над собою зусилля, ми доводимо оточуючим та самим собі, що можемо, маємо необхідні здібності, хист. Налаштуйте себе подібним чином. Скажіть собі: “Я зможу, я сильний, я все подолаю”.

- *Мотив уникнути покарання.* “Якщо я не виконаю вчасно, то отримаю низьку оцінку, осуд, втрачу посаду, підведу людину тощо”, – так міркуємо ми. Джерелом цього мотиву є потреба уникнути небезпеки. Іноді він стає досить дієвим у досягненні мети. Якщо не допомагають інші методи, спробуйте використати його, але не

зловживайте – він автоматично переводить вас до рангу підпорядкованих, а не лідерів.

• *Мотив фізіологічного задоволення.* Нагородіть себе за виконану роботу. Наприклад: “За написаний реферат я заслуговую свій улюблений шоколад, за дипломну роботу отримую право купити омріяний светр чи сукню”.

Важливо, щоб мотив був внутрішнім та змістоутворюючим – надавав діяльності особистісного смислу. Саме у цьому випадку ми можемо говорити, що він має стимулюючу силу. Проте, виконуючи будь-яку дію, у тому числі вольову, ми говоримо не про один мотив, а про кілька (ієрархію). Тому не потрібно ігнорувати зовнішніми спонуканнями, якщо вони є дійовими. І хоча без контролю й нагадування “зверху” вони не актуалізуються, слід пам’ятати, що зовнішня мотивація є перехідним етапом до формування внутрішньої.

Організаційні прийоми

Це прийоми ефективної побудови процесу діяльності з урахуванням його структури та особливостей.

1. Організуйте зовнішній контроль

Уявіть, що ви залишилися єдиним (єдиною) у всьому світі. Якщо ви жінка, чи будете робити манікюр та екстрамодельну зачіску, одягати сукню з глибоким декольте та носити взуття на високих підборах? Якщо чоловік, чи станете шукати модні краватки та носити лаковані черевики? Швидше за все, ні. Насправді, у цій ситуації людина взує зручні пантофлі та тілогрійку і буде отримувати задоволення від тепла, яке йде від них. Чому? Тому що відсутні зовнішнє оцінювання та контроль. Якщо ніхто не спостерігає і не буде спостерігати, для чого здійснювати зайві зусилля? Такою є психологія людини.

Отже, для того, щоб активізувати себе, слід потрапити у ситуацію зовнішнього контролю. Якщо ми хочемо позбутись зайвих кілограмів, варто записатись у тренажерний зал, де тренер буде чітко стежити за фізичним навантаженням, а лікар запропонує необхідну дієту. Якщо нам важко примусити себе зробити щось, необхідно створити умови, коли нас хтось буде контролювати. Перед ішлою людиною нам підсвідомо не захочеться “вдарити обличчям у багно”.

Поступово, коли необхідна навичка стане звичкою, зовнішній контроль трансформується у самоконтроль. Психологи наголошують, це відбувається тому, що “Я” має соціальне походження. Саме тому, на їх думку, зовнішній соціальний контроль є перехідним до формування внутрішнього самоконтролю (Джордж Герберт Мід) [7]. Це є важливою умовою формування волі. Якщо людину привчити до дисциплінованості з самого дитинства, сформується звичка до порядку, яка пізніше переросте у самодисципліну.

2. Виконуйте у першу чергу неприємні справи

Як не хочеться братись за справу, яка є неприємною... Можливо, пізніше? А може відкласти на інший день? “Подумаю про це завтра”, – любила говорити Скарлет О.Харра, героїня книги “Віднесені вітром” американської письменниці Маргарет Мітчелл. Але завтра все одно доведеться її вирішувати...

Чому ми так боїмося неприємного? Тому, що неприємне – це образливе, загрозливе, небезпечне, таке, що непокоїть і принижує. Страх – ось перешкода на шляху до розв’язання ситуації. Звичайно, зайти до супермаркету і купити собі морозива набагато приємніше, ніж запитати, чи є там вакантна посада менеджера. А часу забирає приблизно однаково. Страх перед можливою невдачею, своєю незграбністю, некомпетентністю паралізує думки і дії людини.

Насамперед, у цій ситуації, ми боїмося удару по власній самооцінці. Це означає, що нам страшно бути осміяним, розкритикованим і приниженим. Проте у світі немає нічого нездійсненого, в тому числі вирішення неприємних доручень. Тому, виконуючи неприємну справу, слід пам’ятати:

1) справа тому називається неприємною, що не приносить приємності. Тому не налаштовуйте себе на зайві сподівання;

2) проаналізуйте всі можливі негативні наслідки і підготуйтеся до них. Як відповісти, коли вас назвуть “нездарою”? Що зробити, коли вам вкажуть на двері? Як вчинити, якщо не спрацює план №1? Для цих питань прибережіть готові рішення;

3) з’ясуйте всі привабливі сторони вашого опонента і розпочніть з позитиву. Наприклад, можете сказати: “Я захоплююсь вашою активністю у відношенні до роботи” або “Мене ваш позитивний ентузіазм спонукає до активної праці”;

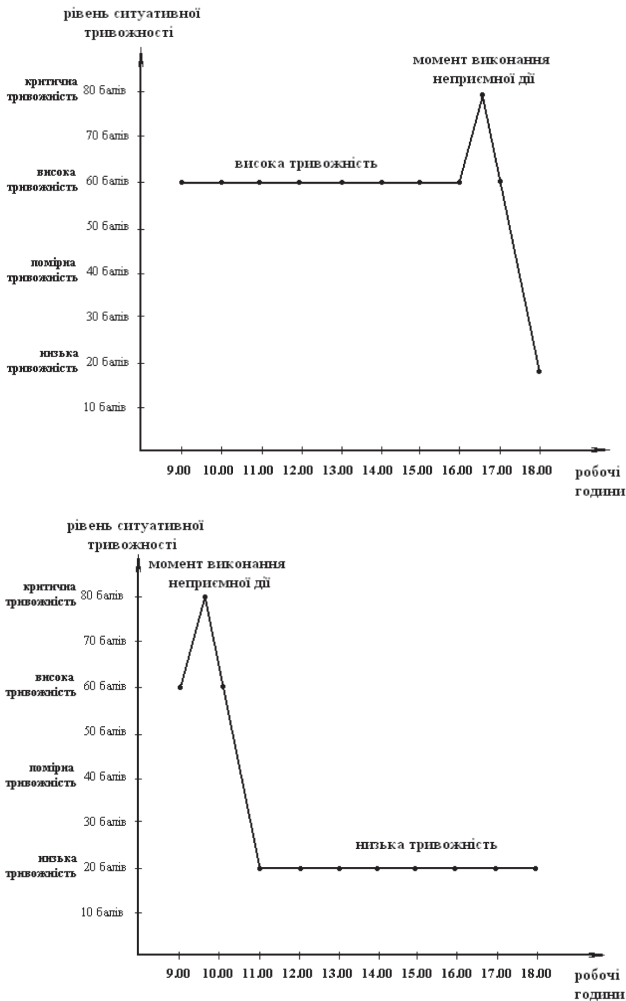
3) йдучи виконувати неприємне доручення, пам’ятайте, що кожна людина має право на помилку. Тому чітко розмежуйте самі і дайте зрозуміти опоненту, що ви і результати вашої діяльності – різні поняття. Ви можете прийняти критику щодо наслідків своєї праці, але аж ніяк на рахунок своєї особи;

4) не полишайте намагань. Навіть у спорті дають три спроби. А в житті їх може бути набагато більше. Не опускайте руки, а шукайте інші шляхи. Не вдалось “справа” – заходьте “зліва”, не виявилось в одному місці, шукайте в іншому. Якщо не спрацював план №1, готуйте плани №2, №3 і №4. Але дійте.

І головне правило:

5) Виконуйте неприємну справу першою. Тоді весь наступний період вашого часу ви будете відчувати полегшення та емоційне

задоволення від її розв'язання. Такий взаємозв'язок з емоціями ми можемо простежити на графіках, зображених на мал.2.1.



Мал. 1.2. Залежність рівня тривожності від часу виконання неприємної справи (графік №1 – виконання наприкінці робочого дня, графік №2 – на початку)

Як бачимо, у людини, яка відкладає неприємне доручення на кінець робочого дня, тривожність цілий день буде підвищеною

(графік №1). Якщо такі випадки будуть частими, ми матимемо проблеми в емоційній сфері. Виконуючи роботу відразу, ми швидко відчуваємо полегкість (графік №2). І протягом дня маємо позитивні емоції.

Подібна ситуація спостерігається у школярів та студентів під час виконання домашніх завдань. Якщо дитина прийшла зі школи і, пообідавши, відразу взялась за виконання уроків, це позитивно впливає на її емоційно-вольову сферу. Через 1-2 години вона завершить роботу, складе зошити у портфель і, зі спокійним сумлінням, буде займатись своїми улюбленими справами. Рівень її тривоги цілий вечір буде мінімальним. А чи буде такою ситуація в учня, якого цілий вечір підсвідомо крає почуття невиконаного обов'язку? Звичайно, ні. У цьому випадку незавершений вольовий акт породжує високий рівень тривожності.

Отже, правило, яке необхідно запам'ятати дисциплінованій людині, – робити усе відразу. Справу все одно, рано чи пізно, доведеться виконати, а емоції, у випадку затягування, будуть зіпсовані.

4. Будьте мудрі і послідовні у зіткненні з труднощами

Вольовий акт передбачає *вміння долати труднощі*. Проте, саме на цьому етапі людина, зазвичай, “ламається”. Якщо зустрілись з першими труднощами і не можете їх подолати, зробіть такі кроки:

- Візьміть аркуш паперу та напишіть три пункти, які характеризують значущість проблеми, над якою ви працюєте.
- Опишіть однією фразою результат, який ви будете мати. Наприклад: “Я завершу свій проект”. Образно уявіть його.
- Прикріпіть ці нотатки перед собою на помітне місце.
- Якщо ви не можете себе примусити, зробіть інший крок. Напевне, ви маєте біля себе людей, які зацікавлені у ваших позитивних результатах: батько, мати, науковий керівник тощо. Зателефонуйте їм і поділіться своїми труднощами. Вони дадуть вам необхідні поради.

• Прийміть на себе роль сильного духом літературного чи кіноперсонажа. Ним може бути Джеймс Бонд з фільму “Квант милосердя” (актор Деніел Крейг), Нео (“Матриця”, актор Кіану Рівз), Штірліц (“П’ятнадцять миттєвостей весни”, актор В’ячеслав Тихонов), Клеопатра (фільм “Клеопатра”, актриса Елізабет Тейлор) чи інші. Виберіть з усього списку кіногероїв свого улюбленого. Спробуйте ототожнити себе з ним і діяти так, як він: приймати рішення, досягати своєї мети.

• Підбадьорте себе. Скажіть: “Я – сильна людина. Я вмю володіти собою! Я все подолаю! Я зможу”.

5. Консультуйтеся

Однією з причин слабкої волі є страх виявитись некомпетентним. Проте, людина не може досягнути все. І коли вона зіштовхується з труднощами, то потребує підтримки. З цією метою варто проконсультуватись з фахівцем, компетентним у необхідній сфері. Його консультація допоможе вивести вас з безвихідної ситуації та знайти обґрунтоване рішення в обставинах, які склались. Спеціаліст допоможе не лише розширити професійні знання, а й емоційно підтримає, виявить увагу до назрілих проблем, змінить ставлення до труднощів. Це сприятиме підвищенню вашої стресової і кризової толерантності. Не бійтесь зайвий раз запитати, уточнити, з'ясувати. Це не лише розширить діапазон вашої компетентності, а й посилить упевненість у своїх діях.

6. Здійснійте санацію свого оточення

Воточенні кожного з нас є люди, які заважають працювати. Вони виражають невпевненість у наших силах, руйнують плани, нав'язують свої справи. Намагайтесь ізольовати себе від них. Якщо це неможливо, навчіться на них впливати. Поясніть, що у вас є право на вибір улюбленого заняття, працю у спокійних умовах, помилку. Привчіть їх поважати ваш особистий час. Відхиляйте справи, які вони намагаються вам нав'язати. Просто скажіть: "Я не маю змоги виконати цю справу у силу своєї зайнятості".

Співпрацюйте з тими, хто вас підбадьорює, спонукає до дій, мотивує. Діліться з ними своїми досягненнями. Спробуйте залучити до роботи над собою союзника. Це може бути колега, друг чи член родини. Наприклад, домовтесь з чоловіком, що ви разом будете зранку роботи пробіжки у парку. З дітьми зйдіться у тому, що необхідні речі будете готувати лише звечора. З колегою досягніть згоди у тому, що робочі папери будуть максимально систематизовані й утримуватимуться в ідеальному порядку.

7. Відпочивайте

Не виснажуйте свій організм. Між різними видами роботи плануйте перерву на 5-10 хвилин. Під час перерви відпочиньте, включіть приємну музику, випийте кави. За мить до її завершення ще раз подумки проаналізуйте результат своїх дій. Дайте їм оцінку. Зберіться з думками і заплануйте наступні кроки. Тепер знову можете приступати до роботи.

Після фінального завершення праці організуйте найбільш привабливий для себе відпочинок. Для цього чергуйте його активні форми з пасивними. Розпочинайте з пасивних, оскільки праця протягом робочого дня забрала у вас максимум енергії. До них відносять прослуховування музики, перегляд легкого за жанром

фільму, читання цікавої книги, розмову з близькою людиною, спілкування з тваринами, прийом ванни з ароматичними маслами, приємні спогади, сон. Вони знімуть фізичну напругу.

Для активного відпочинку використайте прогулянку, виїзд на природу, спортивні заняття, похід по магазинах, улюблені захоплення (малювання, догляд за квітами, майстрування). Вони допоможуть зняти психологічну напругу.

Фронтальні прийоми

Це загальні прийоми саморозвитку волі, які передбачають повсякденне і систематичне їх виконання.

1. Дотримуйтесь ритмів життя

Чітко дотримуйтесь режиму дня. Це самоорганізує. Намагайтесь раніше лягати спати і раніше вставати. Якщо зранку ви встали бадьорим, тому що було достатньо часу для нічного відпочинку, це додасть заряду активності на весь день. Світанок – це одна з найбільш прекрасних частин дня. Не пропустіть його. Зробіть його приємним для всіх членів вашої родини: врівноваженим, приязним, але ні в якому разі не напруженим і тривожним від ймовірності запізнитись.

Вдала організація робочого розпорядку дасть вам набагато більше у плані ефективності ваших зусиль. Протягом дня виділіть певний час для фізичної та інтелектуальної роботи. Щоденно працюйте не менше 1-2 годин над важливими для вас завданнями, які є не терміновими, а пріоритетними. Якщо не маєте на цей час важливих планів, спробуйте підготувати матеріал, який вам знадобиться у майбутньому. Пам'ятайте, 1 година на день – це 7 годин щотижня, 30 годин щомісяця і 365 годин на рік. По цеглинці – і з малого отримаєте велике.

2. Виробляйте у себе звичку до дисципліни

У житті легше доводиться тим людям, яким батьки у дитинстві виробили звичку до дисципліни. Вони організовані, зібрані, і, зазвичай, не пасують перед труднощами. Свої обов'язки знають і чітко виконують. Проте, знання і навички – це різні речі. Одні знають, що одяг потрібно готувати ввечера, зранку робити зарядку, мити посуд відразу після обіду, проте не дотримуються цього. Інші ці правила сумлінно виконують.

У нашому житті багато пунктів, які вимагають самодисципліни. Ми повинні вчасно приходити на роботу, виділяти час для сім'ї та спілкування з дітьми, постійно підтримувати лад у домі. Для того, щоб самодисциплінувати себе, не розпочинайте реалізовувати усі настанови відразу. Приймайтесь за одну, яка вам найбільше під силу. Наприклад, привчіть себе готувати необхідні робочі папери ввечера. Тоді зранку ви звільните мінімум 10-15 хвилин. Відчуйте задоволення

від того, що внаслідок цього ви перестали запізнюватись. Закріпіть звичку. Тепер можна приступати до оволодіння іншим позитивним умінням. Так поступово фіксуйте необхідні для вас навички.

3. Контролюйте результат

Виробіть у себе звичку контролювати та оцінювати результат. Це створить умови для аналізу власних помилок. Осмисливши їх, ви зможете здійснювати необхідну корекцію поведінки. Виконуючи роботу над помилками регулярно, ви відшліфуєте свою діяльність до її ідеального стану.

Контролюючи себе, максимально застосовуйте усі види контролю: зовнішній, внутрішній, взаємний. Кожний з них має свою специфіку і завдання. Так, зовнішній контроль є об'єктивним та незалежним. Він має найбільшу стимулюючу дію, порівняно з іншими. Самоконтроль (або внутрішній) допомагає більш критично поставитись до своїх якостей. Взаємний передбачає взаємну довіру та допомогу.

Важливим моментом контролю є ведення записника. Заведіть щоденник, у який записуватимете необхідну інформацію, наприклад, розклад роботи, грошові витрати, розподіл часу. Він допоможе з'ясувати ефективні та неефективні методи ваших дій.

Періодично здійснюйте самоаналіз своїх вчинків. Аналізуйте справу після її завершення. Визначаєте усі позитивні та негативні наслідки, оцінюєте свій вклад у досягнення позитивного результату. Регулярно перед сном здійснюйте подібний підсумковий аналіз. Для цього спробуйте виконати таку нескладну вправу. Увечері, коли влаштуовуєтесь до сну, зручно ляжте на ліжко і включіть повільну релаксаційну музику. Подумки прокрутіть усі події поточного дня. Ототожніть їх з кольорами спектра. Наприклад, ділові переговори з колегою виділіть дипломатичним синім кольором: вони дали необхідний результат. Відпочинок з дітьми у тенісному клубі опишіть помаранчевим кольором: він виявився активним та енергійним. Після того, як будуть оцінені усі денні справи, визначте, які кольори у вашому спектрі переважають: теплі чи холодні, темні чи світлі, тьмяні чи яскраві. Зробіть висновок. А тепер заплануйте справи на наступний день. Намагайтесь, щоб у вашій кольоровій гамі переважали світлі, яскраві та теплі кольори.

Отже, формування волі є складним і тривалим процесом. Описані у статті спрямовують процес роботи над собою у потрібне русло.

Насамперед звертають увагу на інтелектуальну та мотиваційну регуляцію вольового акту. Зокрема, інтелектуальна регуляція здійснюється шляхом планування дій, пошуку ефективних способів виконання завдання, визначення пріоритетних напрямків у

діяльності. Мотиваційне регулювання полягає у виділенні коротких цілей, здійсненні позитивного самопрограмування.

Особливих зусиль потребують організованість та наполегливість, які викликають найбільші труднощі під час виконання вольової дії. Тому, важливе значення мають організаційні прийоми: залучення зовнішнього контролю, дотримання черговості у виконанні справ, санація оточення. Вони допомагають впорядкувати свою роботу та ізолювати себе від зайвих впливів. Особливу увагу звертають на дотримання загальних вимог до себе: опанування ритмів життя, вироблення звички до дисципліни та самоконтролю. Їх перейняти найважче, проте результат сприятиме досягненню активних звершень у житті та діяльності.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Под ред. А.В.Запорожца. – М.: Педагогика, 1982. – Т.5.: Основы дефектологии. – 369 с.
2. Гейдж Р. Почему вы глупы, больны и бедны... И как стать умным, здоровым и богатым! / Р.Гейдж. – СПб.: ДИЛЯ, 2007. – 224 с.
3. Калинин В.К. Классификация волевых качеств / В.К. Калинин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. Тезисы всесоюзной конференции молодых ученых. – Симферополь, 1983. – С. 175-182.
4. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б. И. Пинский. – М.: АПН РСФС, 1962. – 319 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
6. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
7. Энциклопедический социологический словарь / Общая редакция академика РАН Осипова Г. В. – М.: ИСПИ РАН, 1995. – 940 с.

This paper considers the problem of systemic volitional qualities: determined their features and reveals the basic techniques of self-will.

Keywords: basal systemic and volitional, intelligent regulation volitional act, self motivation, organizational techniques, wheel techniques.

Отримано: 16.09.2010

Особливості уявлень про часову перспективу у студентській молоді

У статті розглядаються особливості уявлень про часову перспективу у студентів гуманітарного і природничо-наукового напрямку. Основна увага приділяється часовій перспективі і категоріям, які виступають як основні, що складають її образ.

Ключові слова: часова перспектива, уявлення про майбутнє.

В статье рассматриваются особенности представлений о временной перспективе у студентов гуманитарного и естественно-научного направления. Основное внимание уделяется временной перспективе и категориям, которые выступают как основополагающие составляющие ее образа.

Ключевые слова: временная перспектива, представления о будущем.

Актуальність проблеми. Сучасні вітчизняні і закордонні психологи розглядають часову перспективу як сукупність суб'єктивних уявлень особистості про її майбутнє, упорядкованих щодо часової осі. Часова перспектива відіграє важливу роль у регуляції поведінки зрілої особистості, особливо в тих її аспектах, що пов'язані з вибором і постановкою цілей. Крім того, в останніх наукових дослідженнях психологи вказують на те, що для людей, які володіють збалансованою часовою перспективою, притаманні позитивні емоційні стани: щастя, задоволеність життям, оптимізм, надія й ін. Самі думки про майбутнє можуть сприяти зниженню в особистості почуття безпорадності і безнадійності.

У сучасній вітчизняній науці робота з вивчення часової перспективи особистості ведеться в наступних областях: дослідження якості життя (психологічне благополуччя, уявлення про життєвий успіх), ціннісно-смысловій сфері особистості, особистісної саморегуляції, стратегій організації часу, при вивченні вікових і інших криз, а також проблеми мотивації. Часова перспектива розглядається в рамках геронтопсихології, нарративної психології, виявляються її зв'язки з різними психологічними феноменами: схильністю до ризикованої поведінки, різним аддикціям (алкоголізм, ігроманія, наркоманія), тривожністю, з автобіографічною пам'яттю.

Теоретико-методологічною основою для даної роботи стали сучасні підходи до вивчення часової перспективи особистості Є.Ю. Мандрикової, часової перспективи як мотиваційної перемінної

Ж. Нюттена, причинно-цільової концепції психологічного часу Є.І. Головахи, О.О. Кроника, а також роботи, у яких розглядаються вікова динаміка часових орієнтацій особистості А.І. Сирцової, О.В. Мітіної, професійне самовизначення як побудова образу можливого майбутнього Д.О. Леонт'єва, О.В. Шелобанової, уявлення старшокласників про майбутнє як аспект їхньої соціалізації В.В. Барабанової, М.Є. Зеленової, особливості життєвої перспективи у ветеранів війни Афганістану і ліквідаторів аварії на ЧАЕС Є.А. Миско, Н.В. Тарабриної.

У дослідженні А.І. Сирцової, О.В. Мітіної [7] встановлено, що тимчасова перспектива має статовікову обумовленість. Також показано, що конструкт збалансованої часової перспективи пов'язаний зі свідомістю життя, життєстійкістю, задоволеністю життям і характеризується відчуттям цінності того, що було в минулому, відбувається в сьогоденні і буде відбуватися в майбутньому. Така часова перспектива є найбільш психологічно оптимальною для особистості і її функціонування в суспільстві.

Д.О. Леонт'єв, Є.В. Шелобанов звернулися до процесу конструювання можливих варіантів майбутнього як одного з ключових, на їхній погляд, ланок процесу самодетермінації в ситуації особистісного вибору [3]. Досліджувані пройшли сесію інтерактивної роботи з комп'ютерною програмою LifeLine (О.О. Кроник), що дозволяє вибудувати суб'єктивну картину свого життєвого шляху, відрефлексувати і скорегувати свої життєві орієнтації. Сукупність даних кореляційного аналізу отриманого дослідниками, дозволяє говорити про дві особистісні характеристики і стратегії виконання завдання, які можна умовно позначити як стратегію, орієнтовану на сьогодення, і стратегію, орієнтовану на майбутнє. Перша стратегія сполучається з показниками високої задоволеності сьогоденням, його високої емоційної насиченості, низької спонтанності поведінки. У досліджуваних з переважаючою першою стратегією виникають труднощі з виконанням експериментального завдання, вони підмінюють опис можливого майбутнього аналізом сьогодення. Друга стратегія пов'язана з низькою задоволеністю сьогоденням, низькою емоційною насиченістю сьогодення. Такі люди не самодостатні, вони відкриті в майбутнє, спрямовані до нього, адекватно виконують завдання, конструюючи можливі варіанти майбутнього [3].

Досить продуктивними є розробки В.В. Баранової і М.Є. Зеленової, які відзначили, що старшокласники в сучасних умовах орієнтовані на опанування професійною діяльністю і на створення родини. Ці традиційні життєві цінності, як і раніше, займають велике місце в структурі їхніх життєвих планів і уявлень про майбутнє

доросле життя, при цьому велике місце приділяється професіоналізації і пов'язаній з нею благополучній матеріальній забезпеченості. Така позиція старшокласників по відношенню до свого майбутнього уявляється досить зрілою і реалістичною. Опитувані старшокласники хочуть жити самостійно, мати родину, одержати вищу освіту, професію і забезпечувати себе самі, при цьому вони вважають себе здатними домогтися цього і готові прикласти необхідні зусилля. Одержання вищої освіти є для старшокласників цінним і високозначущим. На думку авторів, у старшокласників досить розвинуті передумови і фактори, що забезпечують їхню успішну соціалізацію, а саме задоволеність сьогоденням, впевненість у майбутньому, реалістичні й адекватні професійні і сімейні установки, старшокласники в цілому оптимістично дивляться в майбутнє [1].

У роботі Є.О. Міско, Н.В. Тарабриної показано, що наявність психічної травми тісно пов'язана зі сприйняттям життєвої перспективи. Зокрема, змінюється емоційне ставлення до майбутнього: індивіди описують свою життєву перспективу як залежну від обставин, таку, що змушує хвилюватися, на яку неможливо вплинути. Знижується здатність людини будувати передбачуване майбутнє (когнітивний компонент): вони почувають себе залежними від соціального середовища, від стану здоров'я, як правило, не будують плани на найближчий рік, їхні плани зумовлені наявними поточними потребами. Переживання позитивних почуттів із приводу майбутнього пов'язано з загальною спрямованістю особистості на активні зв'язки з зовнішньою реальністю, а негативних – з поглиненням своїм внутрішнім станом [5].

У рамках даної роботи основний акцент робиться на особливості уявлень про часову перспективу (про майбутнє) у студентської молоді в контексті психологічного часу, тому що саме в молодості людина починає стверджуватись у житті, здійснювати поставлені цілі. Їй важливо бачити, уявляти вже зараз перспективи, що очікують її в майбутньому, а саме в особистій і професійній сферах життя, і, можливо, розпочинати конкретні дії з розробки і здійснення своїх життєвих цілей, щоб потім на межі зі зрілістю більш м'яко пережити кризові явища свого життя або просто, більш продуктивно підійти до їх втілення.

Об'єктом нашого дослідження є образ часової перспективи, **предметом** – особливості уявлень про часову перспективу у студентської молоді. **Ціль дослідження:** виявити деякі особливості уявлень про часову перспективу в студентів гуманітарного і природничо-наукового напрямку.

Гіпотезою дослідження було припущення про те, що, по-перше, образ часової перспективи у студентів буде позитивним; по-друге, існують розбіжності в уявленні часової перспективи у студентів гуманітарного і природничо-наукового напрямку.

Опис вибірки: у дослідженні взяли участь 50 осіб: 25 студентів-психологів (23 дівчини, 2 юнаки) і 25 студентів біологів (22 дівчини, 3 юнака), усі студенти 2-го курсу денної форми навчання університету у віці 18-20 років.

У психодіагностичний інструментарій увійшли наступні методики: 1) графічний тест Коттла (Тест “Кола часу”) – з метою дослідження часової перспективи; 2) методика Ж. Нюттена “Метод мотиваційної індукції” (ММІ) для аналізу змісту мотивації і часової перспективи; 3) методика “Перспектива мого життя” (ПМЖ), що дозволяє оцінити життєву перспективу в цілому як песимістичну чи оптимістичну; 4) адаптована шкала диспозиційної надії Снайдера для аналізу міри надії у студентської молоді; 5) тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д.О. Леонтьєва – з метою одержання даних про смисложиттєві орієнтації у студентської молоді.

Результати, їхня інтерпретація і висновки

Аналіз результатів за методикою Коттла “Кола часу” показав, що в цілому в студентів спеціальностей “Психологія” і “Біологія” є загальна позитивна спрямованість на майбутнє, що підтверджують середні значення діаметрів кіл майбутнього у досліджуваних (7,1 і 7,4 см відповідно). Порівняння оцінок за діаметрами кіл показало, що більшість студентів малювали кола середнього розміру стосовно майбутнього (48% і 64% психологів і біологів відповідно). Що стосується відсоткового розподілу досліджуваних за способами перетинання кіл, то у 84% психологів і у 90% біологів кола розділені, тобто у свідомості молоді відсутня ідея про вплив чи взаємовпливи тимчасових інтервалів, дані періоди уявляються ізольованими один від одного. За способами взаємного розташування кіл психологи і біологи практично не відрізняються, обидві групи розташували кола найбільш типовим способом, характерним для середнього сприйняття (минуле, сьогодні, майбутнє). Однак, у групі біологів 12% студентів малювали минуле і сьогодні як складові майбутнього, що можна інтерпретувати як провідну значущість майбутнього, що визначає оцінку минулого і сьогодні, лише в одного випробуваного сьогодні і майбутнє включені в минуле, провідну значущість для нього складає минуле.

Результати, отримані за методикою “ММІ” Ж. Нюттена представлені в таблицях 1, 2. Існують деякі розходження в уявленні часової перспективи в групах студентів психологів і біологів.

Ієрархія вживання основних змістовних категорій за методикою “ММІ” в досліджуваних групах

Психологи	Ранг	Біологи
Змістовні категорії (виразність категорій)		Змістовні категорії (виразність категорій)
самореалізація (5,28)	1	самореалізація (4,16)
суб'єкт хоче, щоб інші вступили з ним у контакт (2,32)	2	активність у повноцінному навчанні (3,76)
Я	3	суб'єкт хоче, щоб інші вступили з ним у контакт (2,64)
активність у повноцінному навчанні (1,76)	4	бажання інтимного контакту (заміжжя)
бажання інтимного контакту (заміжжя)	5/5,5	Я
альтруїстичний контакт (1,36)	6/5,5	суб'єкт виражає свої бажання, надії, що стосуються інших
володіння взагалі	7	володіння взагалі
підтримка (1,12)	8	активність у професійній діяльності
дозвілля	10	прихильність, любов
прихильність, любов	10	альтруїстичний контакт (0,64)
активність у професійній діяльності	10	дозвілля
суб'єкт виражає свої бажання, надії, що стосуються інших	12	підтримка (0,56)

Встановлено, що серед змістовних категорій методики “Метод мотиваційної індукції” Ж. Нюттена перше місце в обох групах посідає активність, зв'язана з загальною потребою в самореалізації, саморозвитку, однак у більшій мірі вона виражена в психологів. Друге місце в психологів посідають соціальні контакти, а в біологів дана категорія розташовується на третій позиції, але виразність її трохи вища. У біологів на другому місці є активність у повноцінному навчанні, а у психологів дана категорія зайняла четверте місце. Крім того, психологи більш орієнтовані на підтримку з боку інших людей, але при цьому готові самі надавати їм допомогу, на відміну від біологів, у яких дані категорії слабо виражені.

Стосовно часових категорій, основними часовими періодами, що складають часову перспективу досліджуваних з обох груп, є періоди дорослості і період навчання у вищій школі, також мотиваційні об'єкти, якими суб'єкт хотів би володіти не тільки на даний момент (категорія відкрите сьогодні), але й у більш-менш віддаленому майбутньому.

Таблиця 2

Ієрархія вживання основних часових категорій за методикою “ММІ” за групами досліджуваних

Психологи	Ранг	Біологи
часові категорії (виразність категорій)		часові категорії (виразність категорій)
відкрите сьогодніня (5,92)	1	відкрите сьогодніня (4,68)
період дорослості (3,48)	2	період дорослості (4)
період навчання у вищій школі (1,32)	3	період навчання у вищій школі (1,88)

За результатами методики “Перспектива мого життя”, встановлено, що в обох групах у більшості випадків перспектива життя оцінюється оптимістично, це підтверджують середньогрупові значення за всіма категоріями в цілому і по кожній окремо (91,6 у психологів і 87,3 у біологів зі 105 можливих). Також в обох групах студентів високо оцінюються такі аспекти перспективи:

- *емоційне відношення*: виявляється радісною, хвилюючою, цікавою, безпечною;
- *визначеність і тривалість*: насичена подіями, довга, визначена і сповнена надій;
- *соціальне благополуччя*: виявляється забезпеченою в оточенні близьких людей;
- *когнітивний компонент*: осмислена, виразна і світла (рис. 1).

І, нарешті, прослідковується активна позиція студентів стосовно життєвої перспективи, тобто вони вважають, що їхня життєва перспектива пережавно запланована і залежить від них самих.

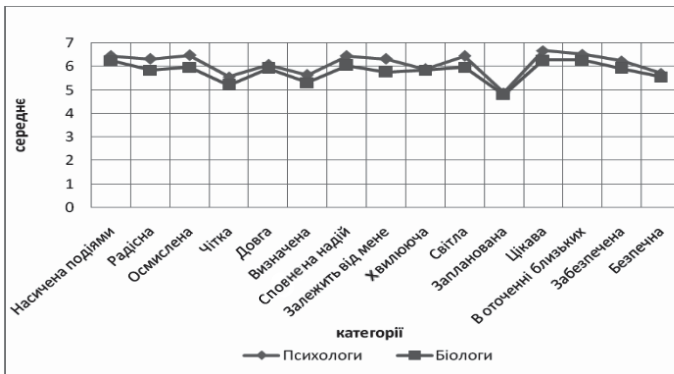


Рис.1. Порівняння середніх оцінок категорій у групах психологів і біологів

Аналіз результатів за шкалою диспозиційної надії показав, що в 92% психологів і 96% біологів має місце середній рівень надії, у 4% студентів в обох групах – високий рівень надії, а низький рівень надії виявлений тільки в групі психологів (4%).

Аналіз отриманих даних за субшкалами методики СЖО показав, що середні значення у групах біологів і психологів перевищують нормативні значення (таблиця 3, рис.2). Порівняння середніх, яке було виконане за допомогою t-критерію Стьюдента, виявило, що значущих статистичних розходжень в оцінках між психологами і біологами немає.

Такі результати можуть свідчити на користь того, що в психологів як і в біологів, життя наповнене змістом, у ній є місце цілям на майбутнє, що надають їй свідомість, спрямованість і часову перспективу.

Таблиця 3

Порівняння середніх значень з нормою за шкалами тесту СЖО

	Цілі	Процес	Результат	Лок-кон. Я	Лок-кон. життя	ОЖ
Психологи	33,54	33	26,9	22,3	33,2	111,2
Біологи	31,2	30	25	20	31	103
Норма	29,58	28,8	23,3	18,58	28,7	95,76

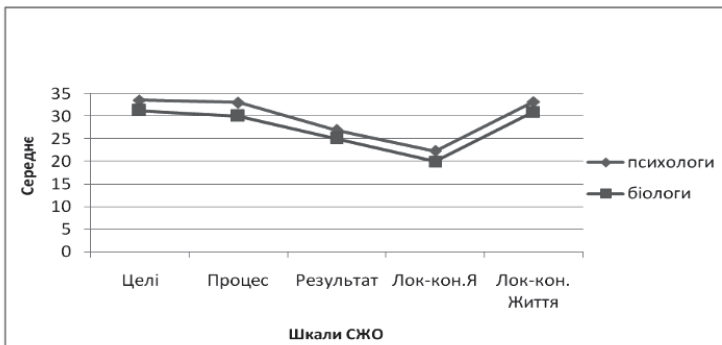


Рис.2. Порівняння показників свідомості життя по групах

Висновки. Отже, результати дослідження дозволили одержати дані стосовно особливостей уявлень про часову перспективу у студентів гуманітарного і природничо-наукового напрямку. Поставлена гіпотеза підтвердилася частково. По-перше, у цілому в психологів і біологів є загальна позитивна спрямованість на майбутнє, образ часової перспективи у студентів обох груп досить позитивний, у більшості випадків життєва перспектива оцінюється оптимістично і підкріплюється середньою вираженістю надії. Крім

того, життя психологів і біологів наповнене змістом і в ньому є місце цілям на майбутнє, що надають йому свідомість, спрямованість і часову перспективу. По-друге, існують деякі розходження в уявленні часової перспективи в групах студентів психологів і біологів. В обох групах перше місце в рейтингу категорій мотивації та часової перспективи займає активність, яка пов'язана з загальною потребою в самореалізації, саморозвитку, однак більше вона виражена в психологів. Для студентів-біологів більш ніж для психологів значуща активність у повноцінному навчанні. Крім того, психологи більше орієнтовані на підтримку з боку інших людей, але при цьому готові самі надавати їм допомогу, на відміну від біологів, у яких дані категорії слабо виражені.

Звичайно ж, результати дослідження не вирішують усіх аспектів даної проблеми, однак вони і не спростовуються попередніми розробками сучасних вітчизняних дослідників. Так, у дослідженнях А.І. Сирцової й О.В. Мітиної вказується, що в період ранньої дорослості (21-29 років) у часовій перспективі особистості має місце висока представленість у свідомості думок про своє майбутнє, а також показано, що конструкт збалансованої часової перспективи пов'язаний зі свідомістю життя, життєстійкістю і задоволеністю життям. У свою чергу, О.К. Муздибаєв відзначає, що студентська молодь, яка володіє високим балом за шкалою диспозиційної надії, частіше ідентифікує себе з майбутнім, більш позитивно оцінює своє життя.

Також необхідно відзначити, що концепція тимчасової перспективи має великий потенціал для практичного застосування, наприклад, у клінічній і організаційній психології. Це може бути робота в клініці депресивних хворих, розробка реабілітаційних програм для інвалідів, більш адекватних програм тайм-менеджменту, де буде враховуватися індивідуальний профіль тимчасової перспективи, що може привести до профілактики професійного стресу й емоційного вигорання.

Список використаних джерел

1. Баранова В.В. Представление старшекласников о будущем как аспекте их социализации / В.В.Баранова, М.Е.Зеленова // Психол. наука и образование – 2002. – №2. – С.28 – 367.
2. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И.Головаха, А.А.Кроник. – М.: Смысл, 2008. – 267 с.
3. Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А.Леонтьев, Е.В.Шелобанов // Вопр. психологии. – 2001. – №1. – С.57 – 65.

4. Мандрикова Е.Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности / Е.Ю.Мандрикова // Психолог. журн., 2008. – Т.29. – № 4. – С. 54-65.
5. Миско Е.А. Особенности жизненной перспективы у ветеранов войны в афганистане и ликвидаторов аварии на ЧАЭС / Е.А.Миско, Н.В.Тарабрина // Психол. журнал – 2004. – Т.25. – № 3. – С. 44-52.
6. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
7. Сырцова А.И. Возрастная динамика временных ориентаций личности / А.И.Сырцова, О.В.Митина // Вопр. психологии – 2008. – № 2. – С.41-54.

The features of representations about time prospect at students of humanitarian and natural-scientific direction are considered in the given article. The basic attention is given to time prospect and categories, which will act as basic, making her image.

Keywords: time prospect, an image of the future.

Отримано: 26.08.2010

УДК 159.9:331.108. 2:355

Н.С. Гоцуляк, Н.Л. Кротік

Аналіз структури методичних умінь викладача іноземної мови на предметно-операційному та мотиваційно-смісловому рівнях

Стаття присвячена аналізу структури методичних умінь викладача іноземної мови на предметно-операційному та мотиваційно-смісловому рівнях.

Ключові слова: методичні уміння, викладач іноземної мови, предметно-операційний рівень, мотиваційно-смісловий рівень.

Статья посвящена анализу структуры методических умений преподавателя иностранного языка на предметно-операциональном и мотивационно-смысловом уровнях.

Ключевые слова: методические умения, преподаватель иностранного языка, предметно-операционный уровень, мотивационно-смысловой уровень.

Політичні, соціально-економічні й культурні зміни, що відбуваються в Україні останнім часом, суттєвим чином впливають на розвиток її освітньої системи. Тенденції, що виявилися в сфері навчання іноземної мови, пов'язані з розвитком євроінтеграційних процесів, орієнтацією на світові тенденції розвитку, переглядом завдань навчання з урахуванням формування „вторинної” мовної особистості, введенням нових освітніх стандартів, відновленням змісту іншомовної освіти та вимагають підвищення якості педагогічної праці викладача іноземної мови.

Успішне вирішення завдань, що постають у цей час перед системою іншомовної освіти, значною мірою залежить від рівня професійної креативності та майстерності викладача іноземної мови. Незважаючи на певну стабільність мовної системи, зміна соціального контексту вивчення іноземної мови, а також цілей і завдань навчання потребують від педагога постійно переглядати сформовані в колишньому досвіді методи й прийоми викладання та освоювати нові способи подання мовного матеріалу, адекватні конкретним цілям і обставинам навчального процесу. Перед педагогом постає нагальна потреба безперервного підвищення своєї професійної кваліфікації, розвитку своєї педагогічної діяльності. Основною проблемою на шляху вдосконалення педагогічної майстерності для викладача іноземної мови, як показують дослідження багатьох психологів, педагогів і методистів, є недооцінка значущості рівня предметної компетентності, складовими якої є психологічна, методична та фахова підготовка викладача іноземної мови. Перш за все, це стосується питань методики викладання. У багатьох випадках недостатнє прагнення до самоосвіти й удосконалення своєї діяльності, неготовність до критичного переосмислення й корегування методичної системи протягом багатьох років, складний набір „зручних” прийомів, способів розкриття змісту навчального матеріалу, його закріплення й контролю, нездатність педагога здійснювати відновлення й поповнення методичного „багажу” за рахунок нових елементів стають непереборними бар'єрами для професійного розвитку викладача іноземної мови.

Один з напрямків аналізу структури діяльності викладача репрезентують роботи З. Ф. Єсаревої, Г. А. Засобиної, Н. В. Кузьміної Г. Б. Скока та ін. Учені, розробляючи теорію психологічної структури педагогічної діяльності, стверджують, що психологічна структура педагогічної діяльності – це взаємозв'язок, система й

послідовність дій педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей шляхом вирішення професійно-педагогічних завдань [1; 7; 8]. Автори використовують різну термінологію (блоки, компоненти, композиційний базис, складові, сторони, аспекти, специфічні характеристики й т.д.), але мають на увазі, як правило, ті ж самі елементи або компоненти структури.

Н. В. Кузьміна у структурі педагогічної діяльності виділяє п'ять компонентів. Кожний із цих компонентів має свою характеристику, при цьому дослідниця докладно описує перелік конкретних умінь, які забезпечують успіх цих аспектів діяльності викладачів [7]. Так, наприклад, конструктивний компонент, на думку Н. В. Кузьміної, пов'язаний із відбором і композицією змісту інформації, яку повинні засвоїти студенти; проектувальний – плануванням діяльності суб'єктів навчання, під час якої інформація засвоюється, і планування власної діяльності. Організаторський компонент структури – це організація подання інформації слухачам, організація різних видів діяльності, результати якої повинні відповідати цілям, організація своєї діяльності й поведінки. Комунікативний компонент включає ряд завдань, що передбачають встановлення відповідних взаємин зі слухачами, ефективних взаємин з керівниками цієї педагогічної системи, а також співставлення своєї діяльності з вимогами до неї. Гностичний компонент структури передбачає вивчення способів впливу на інших людей і те, яким чином це можна здійснювати, вивчення вікових та індивідуально-типологічних характеристик “об'єктів” педагогічного впливу, а також переваг і недоліків своєї діяльності.

Зазначені компоненти є об'єктивними складовими професійної діяльності педагога, вони відображають її сутність та особливості, але жодний з них не можна виділити як головний, системоутворюючий, тому що всі вони рівною мірою значимі, хоча й помітною є певна перевага гностичного компонента. Необхідно зазначити, що такий підхід до аналізу професійної діяльності педагога можна використовувати більшою мірою для оцінки вже досягнутого рівня педагогічної майстерності, а не для розгляду динаміки розвитку професійної креативності викладача.

Дещо інший напрямок аналізу діяльності педагога репрезентують роботи С. І. Архангельського і Г. І. Хозяїнова. У цих роботах основою педагогічної діяльності визначено навчальну діяльність [2; 11]. Вона, на думку зазначених авторів, включає такі види: планування; передача знань, умінь, навичок; організація навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання; контроль за ходом навчання й перевірка засвоєння змісту; педагогічне діагностування; корекція навчального процесу.

Відповідно до цього підходу, у структурі педагогічної діяльності домінуючим є такий компонент, як організація пізнавальної діяльності суб'єктів навчання. Це, за словами Г. І. Хозяїнова [11], підсилює, робить цілеспрямованими інші види навчальної діяльності педагога. Особливістю цього напрямку можна вважати практичну спрямованість на безпосередню діяльність викладача. Метою розробленої в рамках зазначеного підходу програми вдосконалення педагогічної діяльності є вивчення загальних особливостей об'єкта навчальної педагогічної діяльності, процесу навчання й діяльності викладача. При цьому важливе значення надається самонавчанню й самовихованню педагога. Однак при цьому між теорією розвитку педагогічної майстерності й конкретною діяльністю викладача-предметника залишається великий розрив, тому що, за словами самих же авторів, конкретна методична інтерпретація загальних дидактичних концепцій – це дуже складна справа, і вона не завжди під силу пересічному викладачеві.

Серед авторів, що аналізують діяльність педагога на основі професіограм, важливе значення мають роботи В. О. Сластьоніна. Учений досліджує педагогічну діяльність на рівні таких складових, як особистісні й професійні педагогічні якості, основні вимоги до психолого-педагогічної підготовки, зміст методичної підготовки за фахом, обсяг і зміст спеціальної підготовки [9]. Деякі автори пропонують комплексну професіограму педагога, де, крім чисто психологічних характеристик, вказують також на соціальні, технологічні, економічні, медико-гігієнічні компоненти педагогічної праці у цілому [1; 4]. Останнім часом досить поширеною стала аналітична професіограма, у якій подаються не окремі характеристики компонентів педагогічної діяльності та професійно-важливих якостей педагога, а узагальнені нормативні й морфологічні показники структури професії й педагогічної діяльності. Ще один досить важливий тип професіограм – професіограми-завдання, які містять ті завдання, що їх зобов'язаний вирішувати у своїй діяльності викладач. Основою модуля тут є професійне завдання, яке вчені трактують як самостійне ціле і як елемент у структурі діяльності педагога.

У науковій літературі правомірно зазначається, що професіограми мають різний зміст залежно від цілей, для яких вони складаються. Специфіка професіограми акцентує увагу на тому або іншому моменті діяльності викладача. Усі підходи до визначення структури педагогічної діяльності не можна взяти за основу нашого дослідження, тому що вони не акцентують увагу на процесі становлення й розвитку професійної діяльності викладача й не виділяють системотвірного компонента у її структурі.

Залишається відкритою й проблема рівнів педагогічної діяльності (педагогічної майстерності). Є кілька підходів до визначення й характеристики цих рівнів. Н. В. Кузьміна виділяє п'ять рівнів професіоналізму. Вона бере за основу класифікації “оперування знанням”: 1) репродуктивний; 2) адаптивний; 3) локально-моделюючий; 4) системно-моделюючий; 5) системно-моделюючий творчість вихованців [7].

Необхідно зазначити, що, відповідно до цієї класифікації, досить часто буває дуже важко за зовнішніми ознаками визначити рівень педагогічної майстерності. Тому частіше використовують інший підхід, що передбачає використання експертних оцінок і самооцінки за допомогою спеціально розроблених шкал. Поширеною є також оцінка педагогічної майстерності за шкалою, що виділяє п'ять рівнів педагогічної діяльності. Основою оцінки при цьому є критерії, що відображають, на думку її авторів, основні сторони діяльності педагога: 1) стимулювання й мотивація діяльності суб'єктів навчання; 2) організація навчальної діяльності суб'єктів навчання; 3) володіння змістом і його методичною організацією; 4) організація своєї діяльності в процесі навчання; 5) структурно-композиційна побудова заняття. Визначений на основі цих критеріїв узагальнений функціональний показник педагогічної майстерності дозволяє виявити рівень професійної діяльності викладача.

Ще один напрям аналізу педагогічної майстерності виділяє два полярних рівні: “майстер”–“немайстер” педагогічної справи. При цьому докладно аналізуються найбільш яскраві характеристики діяльності “майстрів”, які й позиціонуються як базові ознаки педагогічної майстерності. Зазначені характеристики-ознаки є своєрідними орієнтирами для викладачів, що прагнуть удосконалити свою професійну діяльність.

Сьогодні у педагогіці та психології виділяють три рівні педагогічної діяльності: педагогічна майстерність, педагогічна творчість та педагогічне новаторство. Педагогічна майстерність характеризується тим, що викладач усвідомлено і гнучко застосовує на практиці сталі прийоми, методи і форми навчання й виховання. Педагог самостійно обирає завдання, оригінально будує заняття, використовуючи різні види тренувальних вправ, спеціально підбирає різноманітний дидактичний матеріал, що сприяє підвищенню ефективності навчання. При цьому викладач, що досяг рівня майстерності, не створює нічого принципово нового, хоча постійне застосування добре відомих прийомів і методів піднімає його діяльність до рівня справжньої майстерності, що дозволяє досягати стабільних високих результатів.

Педагогічна креативність передбачає впровадження в своїй професійній діяльності принципів нових елементів. Викладач створює свою систему роботи, що відрізняється оригінальними прийомами навчально-виховної роботи зі студентами, підбором оригінальних, авторських, принципів нових дидактичних засобів щодо окремих розділів досліджуваних курсів. Про викладацьку креативність мова йде, коли педагог привносить у традиційну систему навчально-виховної роботи щось нове, оригінальне, що сприяє підвищенню ефективності педагогічної діяльності.

Педагогічне новаторство – це вищий рівень професійної креативності. Для нього характерний пошук принципів нових шляхів якісного відновлення всього навчально-виховного процесу. Новаторство завжди передбачає глибинні зміни педагогічної технології, корінний перегляд педагогічної теорії. Відмінними рисами професійного новаторства педагога є: внутрішня потреба в педагогічній креативності, стійкий інтерес до теорії педагогічної діяльності, спрямованість на розробку нових інформаційних технологій, педагогічних інновацій, висока стійка результативність педагогічної діяльності.

Подібний аналіз структури діяльності вищого рівня майстерності, як і критерії оцінки професійної діяльності викладача, є спробою опису ідеальної педагогічної діяльності, створення певної моделі цієї діяльності, еталона, до якого повинен прагнути викладач при підготовці й удосконаленні своєї професійної діяльності. Ці характеристики визначають кінцеву мету такого устремління викладача, вони дозволяють визначити головний напрям, але залишають без уваги сам процес розвитку педагогічної діяльності та її цілісність, не виявляють провідного, системотвірного компонента цієї діяльності, цілеспрямований вплив на який допоміг би перевести цю саму діяльність на більш високий рівень, а самому педагогові стати справжнім професіоналом сьогодення, майстром своєї справи.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної системи вищої педагогічної освіти викладач іноземної мови є фахівцем, що має подвійну спеціалізацію – як у сфері викладання іноземної мови, так й у сфері міжкультурної комунікації. Іншими словами, сьогодні відбувається ускладнення й розширення кваліфікаційних характеристик такого фахівця, обов'язковою вимогою до якого є володіння культурою іншомовного мовленнєвого спілкування й власне педагогічною діяльністю. У цьому зв'язку велике значення має розгляд питання про структуру й зміст діяльності викладача іноземної мови, а також визначення вимог до рівня його педагогічної діяльності з урахуванням змін змісту й цілей навчання іноземної мови.

Відповідно до вимог системного підходу, професійну діяльність будь-якого фахівця потрібно розглядати в єдності діяльнісного й особистісного проявів: як якісну характеристику суб'єкта діяльності, що свідчить про високу професійну кваліфікацію й компетентність, ефективні професійні навички й уміння, володіння сучасними й адекватними способами вирішення професійних завдань та дозволяє працювати на високому рівні продуктивності; як якісну характеристику суб'єкта діяльності, що відображає високий рівень розвитку професійно-важливих індивідуально-ділових якостей, інваріант професійної діяльності, мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця.

У структурі діяльності викладача іноземної мови можна виділити два компоненти: предметно-операційний і мотиваційно-смысловий. Основою предметно-операційної сфери діяльності викладача є знання, уміння, навички. Структура знань педагога, необхідних для успішності його професійної діяльності, включає систему загальнокультурних, спеціальних, психологічних, методичних знань. При цьому, як зазначає О. Ф. Волобуєва, структура знань викладача іноземної мови відрізняється від структури знань в інших лінгвістичних професіях насамперед тим, що це знання є педагогічним і його потрібно розглядати як цілісну й систематизовану сукупність даних про науку, навчальний предмет з метою раціонального вирішення педагогічних завдань [3]. Ураховуючи загальний підхід до структури педагогічних знань й особливостей процесу розвитку педагогічної діяльності, можна виділити такі десять компонентів знань викладача іноземної мови: знання з мовознавства; дидактико-методичні знання; знання про методи навчання іноземної мови; психолого-педагогічні знання; психолого-методичні знання; знання про прийоми й засоби навчання іноземної мови; знання про психолого-педагогічні методи дослідження; знання про виховання в процесі навчання іноземної мови; знання про країну й культуру іноземної мови; знання викладача про себе як суб'єкта педагогічної діяльності.

Що стосується володіння викладачем прийомами й засобами навчання іноземної мови, мова йде про вміння педагога, що включене в дію. З огляду на це, основними компонентами володіння викладачем прийомами й засобами навчання можна вважати: використання методів навчання іноземній мові; підбір матеріалу для вивчення; використання методів психолого-педагогічного впливу; врахування психолого-лінгвістичних особливостей при підборі вправ; використання знань про культуру країни іноземної мови; підбір прийомів і засобів навчання; врахування виховних можливостей різних аспектів навчання іноземної мови; використання в роботі

досягнень педагогів-новаторів. На думку багатьох авторів (Д. М. Завалишина, Б. М. Кедров, В. Д. Шадриков та ін.), всі ці вміння й навички можна позначити трьома основними вміннями: уміння переносити відомі знання, варіанти рішення в умови нової навчальної ситуації; уміння знаходити в кожній ситуації нове рішення; уміння створювати нові елементи методичних знань та ідей і конструювати нові прийоми рішення в новій навчальній ситуації.

Основа мотиваційно-сислової сфери діяльності викладача іноземної мови – мотиви, потреби й ціннісні орієнтації діяльності, а також професійна самосвідомість його як фахівця. Численні дослідження мотиваційної сфери педагогічної діяльності показали, що визначальними в діяльності викладача іноземної мови є такі групи мотивів що виражають потребу в тому, що є основним змістом професії; престижу; мотиви саморозкриття й самоствердження педагога в професії; що виражають особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії із професією; що, пов'язані із зацікавленістю педагога в зовнішніх атрибутах професії [1; 5; 12].

Системні ознаки мотиваційної сфери проявляються в професійній спрямованості. Цей феномен можна визначити через ієрархічну залежність професійних переконань, цінностей, мотивів і цілей професійної діяльності. Він проявляється в інтересах, прагненнях, відносинах, що складаються між викладачем та його професійною діяльністю. Саме професійна спрямованість є інтегральною характеристикою мотиваційної сфери людини та характеризує ступінь відповідності провідного мотиву вибору професії об'єктивному змісту цієї професійної діяльності. Результати досліджень [3] дозволяють говорити про три види професійної спрямованості діяльності викладача іноземної мови: 1) спрямованість педагогічної діяльності на сам предмет – іноземну мову; 2) спрямованість діяльності на становлення суб'єкта навчання як фахівця, його інтелектуальний та особистісний розвиток; 3) спрямованість на вдосконалення рівня педагогічної діяльності.

Дослідження професійної самосвідомості викладачів показують, що самосвідомість викладача іноземної мови проявляється як міжсистемна взаємодія трьох структур: когнітивної, афективної й поведінкової. Когнітивна підструктура забезпечує усвідомлення себе як особистості в системі професійної діяльності, міжособистісних відносин та особистісного розвитку; в афективній підструктурі виділяють самоставлення, самоповагу й самоінтерес педагога до себе як професіонала; поведінкова складова професійної самосвідомості пов'язана із задоволеністю своєю педагогічною діяльністю.

Викладач іноземної мови є, насамперед, фахівцем із вищою освітою, а тому, в першу чергу, його діяльність повинна відповідати вимогам, що висуваються до рівня підготовки випускників мовних і педагогічних вузів за фахом “Викладач іноземної мови”. Державний стандарт вищої професійної освіти за напрямком підготовки фахівців у сфері іноземних мов визначає вимоги до викладача через перелік основних операційних умінь. Для вирішення практичних професійних завдань викладач іноземної мови повинен уміти здійснювати такі види діяльності, як: організаційно-управлінська, науково-дослідна, проектна, науково-методична. При цьому він повинен мати актуалізовані знання з методики викладання іноземних мов, фундаментальних положень лінгвістики й теорії іноземної мови, а також володіти комунікативними компетенціями іноземною мовою.

У цілому професійно-орієнтовані вміння викладача іноземної мови можна розділити на такі групи: професійно-мовні; професійно-комунікативні; методичні вміння. Володіння викладачем професійно-мовними вміннями означає, насамперед, професійне володіння іноземною мовою. Відповідно до державного стандарту професійне володіння іноземною мовою передбачає здатність співвідносити понятійний апарат вивчених дисциплін з реальними фактами і явищами професійної діяльності, уміння творчо використовувати теоретичні положення для вирішення практичних професійних завдань, володіння системою знань про зв’язок мови й культури народу, про національно-культурну специфіку країн іноземної мови та своєї країни, а також практичне володіння системою іноземної мови й знання принципів її функціонування щодо різних сфер мовної комунікації.

Відповідно до позиції І. І. Халєєвої, професійне володіння іноземною мовою можна розглядати як такий рівень володіння мовою, що характерний для “освіченого носія цієї мови” [10, с. 64]. Йдеться про володіння викладачем мовною й концептуальною системами мови та іншої культури. Таке прилучення до мовної картини світу інфонова передбачає оволодіння вербально-семантичним кодом цієї мови й пов’язане з побудовою в когнітивній системі людини вторинних когнітивних конструкцій – знань, що співвідносяться зі знаннями про світ представника іншої лінгвокультурної спільності.

Отже, професійне володіння мовою передбачає сформованість у викладача-фахівця “вторинної” мовної особистості, що володіє культурою іншомовного мовленнєвого спілкування. Основою “вторинної” мовної особистості як системного лінгвокогнітивного утворення є соціально-психологічна особистість взагалі. Її необхідно

розглядати невід’ємно від навчання культури іншомовного мовленнєвого спілкування, а її основною ознакою є мовна, лінгвокогнітивна свідомість. Це положення багато в чому свідчить про необхідність переосмислення вимог до рівня майстерності викладача через призму феномена “мовна особистість”. На мотиваційному рівні це передбачає розгляд особистості в найбільш загальному, глобальному соціально-психологічному сенсі, що закономірно, тому що мовна особистість є особистістю, що виражається в мові та через мову [3].

Ідею про необхідність формування в процесі навчання іноземної мови “вторинної” мовної свідомості, характерної для носіїв цієї мови, підтримує багато науковців. Зокрема, П. Я. Гальперін мовною свідомістю народу як носія цієї мови називає сукупність мовних значень, що є способом специфічного для цього народу переломлення позамовної дійсності, виділення в ній певних сторін, характеристик, які в інших мовах не виділяються або виділяються інакше [5].

Мова як спосіб і знаряддя пізнання одночасно включає і специфічне мовне відображення дійсності в ідеальній формі, закріплене в мовних значеннях формальних структур кожної конкретної мови. Ці значення і способи діяльності, що їх розкривають, стають справжнім предметом усвідомлення при зіставленні рідної й іноземної мов. Все це свідчить про те, що зіставлення й диференціювання окремих явищ при оволодінні іноземною мовою передбачає “переусвідомлення”, тобто усвідомлення того, як один і той же предметний зміст носії певної мови усвідомлюють по-різному [4, с. 105]. Це положення й визначає значимість мовної свідомості в процесі здійснення інтеркультурної комунікації та у процесі навчання іноземної мови в мовному й педагогічному вузах. Таким чином, оволодіння специфікою мовної свідомості є найважливішою характеристикою професійного володіння іноземною мовою, що, у свою чергу, визначає рівень професіоналізму викладача.

Необхідність формування комунікативної компетентності суб’єктів навчання як кінцевої мети навчання іноземних мов і культур у навчальних закладах визначає доцільність зарахування до професійно значимих умінь викладача іноземної мови комунікативні уміння. Це означає, що викладач іноземної мови, який досяг рівня професіоналізму в своїй педагогічній діяльності, повинен володіти комунікативними компетенціями іноземною мовою.

Змістовною сутністю комунікативних компетенцій викладача іноземної мови є лінгвістичний, соціокультурний і прагматичний компоненти. Зміст лінгвістичного компонента – це знання фонологічних, лексичних, граматичних явищ і закономірностей іноземної мови як системи, включаючи когнітивну організацію й способи

збереження знань про мовні явища в професійній свідомості педагога, знання літературної норми мови, знання й уміння, пов'язані із застосуванням різних видів дискурсу в професійній діяльності, уміння здійснювати лінгвістичний аналіз художнього, наукового, науково-популярного, публіцистичного та офіційно-ділового текстів. Що стосується соціокультурного компонента комунікативних компетенцій викладача, та він передбачає знання національно-культурної специфіки вербальної та невербальної поведінки та уміння застосовувати ці знання в процесі комунікативної діяльності. Прагматичний компонент передбачає застосування викладачем у його професійній діяльності знань й умінь, пов'язаних з виявленням прагматичних параметрів висловлювання, мовної організації функціонально-стильових різновидів тексту. Зазначені комунікативні компетенції викладача іноземної мови можна конкретизувати через якісні вимоги до рівня володіння комунікативними вміннями у всіх видах мовної діяльності (аудіювання, говоріння, читання й письмо).

Володіння методичними вміннями означає, що викладач повинен не тільки мати високий рівень мовної й комунікативної компетентності іноземною мовою, але й володіти основами та принципами організації комунікативно-спрямованого навчання майбутніх фахівців як суб'єктів міжкультурної комунікації, а також володіти методами й методиками організації комунікативно-і культурно-орієнтованого проведення заняття.

Очевидним є те, що викладати іноземну мову треба в контексті культури своєї країни й країни іншої мови. Конкретний комунікативний акт завжди включає спрямованість, що передбачає в одержувачі певний ступінь володіння мовою й необхідними відомостями, які забезпечують розуміння тієї або іншої інформації. З огляду на це, необхідно враховувати національно-культурні особливості адресата й накопичувати імпліцитні (фоново-країнознавчі) знання з метою зняття мовних бар'єрів у процесі міжкультурної взаємодії. Важливо також враховувати, що викладач повинен не тільки сам адекватно використовувати знання про особливості системи мови, культури країни в процесі міжкультурного спілкування, але й уміти зіставляти й роз'яснювати певні відмінності. Йдеться про вміння виявляти труднощі засвоєння мовного матеріалу, пояснювати значення й вживання лексичного та граматичного матеріалу, а також про вміння пояснювати специфіку іншої культури при навчанні іноземної мови.

Структура й характер методичних умінь викладача іноземної мови визначається функціями й завданнями його педагогічної діяльності. Як правило, кожне окреме вміння вимагає застосування

знань різних сфер, до того ж саме за характером й рівнем сформованості методичних умінь судять про професійну майстерність викладача іноземної мови. Загальноприйнятим є структурування вмінь щодо окремих компонентів педагогічної діяльності, із сукупності яких і складається методична майстерність: 1) проєктувальні вміння (планування окремих занять, циклів, усього курсу); 2) адаптаційні вміння (пошук адекватних прийомів вирішення поставлених завдань залежно від умов діяльності); 3) організаційні вміння, що залежать від видів робіт на занятті; 4) мотиваційні вміння, які забезпечують інтерес суб'єктів навчання до навчального процесу; 5) уміння контролю й самоконтролю; 6) дослідницькі вміння. Саме володіння викладачем іноземної мови професійно-мовними, комунікативними й методичними вміннями свідчить про високий рівень педагогічної майстерності й професійної креативності його діяльності.

Отже, педагогічна креативність передбачає впровадження викладачем у свою професійну діяльність принципово нових елементів та виявляється на предметно-операційному та мотиваційно-смісловому рівні. Професійно-орієнтовані вміння викладача іноземної мови поділяються на такі групи: професійно-мовленнєві, професійно-комунікативні, методичні, у свою чергу змістовною сутністю комунікативних компетенцій викладача іноземної мови є лінгвістичний, соціокультурний і прагматичний компоненти.

Список використаних джерел

1. Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе. – М.: Изд-во МГЛУ, вып. 423, 1996. – 118 с.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе. Его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
3. Волобуева О. Ф. Формування професійно-комунікативної спрямованості у слухачів мовної спеціальності військових вузів (психолого-лінгвістичний аспект): Дис. канд. психол. н. 20.02.02 / О. Ф. Волобуева. – Хмельницький, Академія ПВУ ім. Б. Хмельницького, 1999. – 195 с.
4. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. Избр. психол. тр. АПСН / П. Я. Гальперин. – М.: Ин-т практ. псих-и, 1988. – 480 с.
5. Гальперин П. Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и речи / П. Я. Гальперин // Вопросы философии. – 1977. – № 4. – С.95–101.

6. Кедров Б. М. О теории научного открытия / Б. М.Кедров// Сб. "Научное творчество". – М.: Наука, 1969.
7. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В.Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.
8. Скок Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность / Г. Б.Скок. – М.: Пед. об-во России, 2000. – 100 с.
9. Слостенин В. А. Профессиональная деятельность и личность педагога / В. А.Слостенин// Педагогическое образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 37–38.
10. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И.Халеева. – М., 1989. – 236 с.
11. Хозяинов Г. И. Некоторые аспекты функционального подхода к обучающей деятельности педагога Г. И.Хозяинов. – М.: МГЛУ, 1981. – 125 с.
12. Шадриков В. Д. Педагогическая рефлексия учителя / В. Д.Шадриков. – Уфа: УНУ РАН, 2000. – 148 с.

The article is devoted to the analysis of foreign language teacher's methodological skills structure at the subject-operational and motivational levels.

Keywords: methodological skills, foreign language teacher, subject-operational level, motivational level.

Отримано: 5.08.2010

УДК 005.32:336.225

Т. В. Грубі

Основные симптомы синдрома “Профессионального выгорания” у работников государственной налоговой службы Украины

У статті розкрито основні симптоми синдрому професійного вигорання в працівників державної податкової служби України. Проаналізовано сукупність критеріїв, які характеризують податківця у професійній діяльності, ставленні до безпосереднього оточення та самого себе. Виділено та розподілено на групи симптоми, з яких складається синдром професійного вигорання.

Ключові слова: працівники державної податкової служби; синдром професійного вигорання, критерії, симптоми.

В статье раскрыты основные симптомы синдрома профессионального выгорания сотрудников государственной налоговой службы Украины. Проанализировано совокупность критериев, которые характеризуют работника налоговой службы в профессиональной деятельности, его отношение непосредственно к себе и окружающим. Выделено и распределено на группы основные симптомы профессионального выгорания.

Ключевые слова: сотрудники государственной налоговой службы Украины; синдром профессионального выгорания; критерии; симптомы.

В умовах соціально-економічних змін та податкових реформ характерних для сьогодення, ситуація в державній податковій службі України є досить неоднозначною та складною. Це, в свою чергу, вимагає від працівників великих адаптаційних можливостей та мобілізації сил, що призводить до порушення психічної рівноваги податківців, негативно впливає на здоров'я ззагалі. Працівники державної служби є представниками стресогенної професії і відрізняються низьким професійним здоров'ям, тому для більшості податківців стоїть питання його збереження. На даний момент ні науковці, ні адміністрація державної податкової служби України, не приділяли належної уваги вирішенню даного питання.

Мета дослідження полягає у визначенні основних симптомів синдрому професійного вигорання у працівників державної податкової служби України.

В науковій літературі представлено багато визначень синдрому професійного вигорання. На даний час синдром “професійного вигорання” визначається, як стан емоційного, психічного і фізичного виснаження, що розвиваються внаслідок хронічного невирішеного стресу на робочому місці [8].

Аналіз теоретичної літератури свідчить, що науковці вживають різні терміни “емоційне вигорання”, “психічне вигорання” та “професійне вигорання” – все це різні назви одного і того ж явища.

В першому випадку акцент робиться на емоційній складовій синдрому “вигорання”. Дане визначення не зовсім коректне, оскільки наявність емоційного компонента в структурі синдрому вигорання дає підстави нам припускати його визначальне значення, проте зазначений термін неповністю відображає сутність даного явища.

Другий термін дещо розмитий через те, що відносить дане явище до досить обширної групи, що включає безліч станів, що визначаються, як психічні. В такому трактуванні синдром “вигорання” втрачає свою сутність, стаючи частково безликим.

Якнайповніше суть даного явища відображає термін “професійне вигорання”. Підставою для такого твердження є те, що дане явище

існує лише в контексті професійних відносин. Поза даною сферою людської практики синдром вигорання не може бути визначений.

На нашу думку, доцільно вживати термін “професійне вигорання”, (що дозволяє розглядати це явище в аспекті особистої деформації професіонала під впливом тривалого професійного стажу) в контексті працівників державної податкової служби, оскільки професійне вигорання являє собою складний набутий психофізіологічний стереотип емоційної, частіше всього професійної поведінки, який визначається як емоційне, розумове і фізичне виснаження від довготривалого перебування у стресовій ситуації.

Професійне вигорання – це синдром, група симптомів, які з’являються водночасом. Але всі симптоми в людини не проявляються одночасно, оскільки “вигорання” – процес дуже індивідуальний і розгортається в декілька стадій.

Оскільки вигорання має тенденцію до нагромадження, воно має свій розвиток. Перші симптоми – загальне почуття втоми, вороже ставлення до роботи, колег, платників податків, загальне невизначене почуття занепокоєння, сприймання професійної діяльності як такої, що постійно ускладнюється і стає менш радісною та бажаною.

Вагомими проявами професійного вигорання є зміни в поведінці й ригідність у мисленні. Якщо людина зазвичай була балакучою, то може стати тихою і відчуженою, або навпаки. Стан роздратування і образи стає хронічним. На цій стадії розвивається відраза до роботи і самого себе. Професійні обов’язки виконуються механічно, зникає радість і задоволення від діяльності. Розвивається почуття провини перед колегами та близькими, пасивність, песимізм і апатія. Зрештою людина впадає в депресію і починає сприймати ситуацію як безнадійну.

Російський дослідник В.В.Бойко описує симптоми, які виникають на різних стадіях професійного вигорання [2]:

1. **Фаза “Напруження”** характеризується відчуттям емоційного виснаження та втоми, викликаної професійною діяльністю. Напруження проявляється у таких симптомах:

– *“переживання психотравмуючих обставин”* – фахівець сприймає умови роботи і міжособистісні стосунки як психотравмуючі;

– *“незадоволеності собою”* – незадоволення своєю професійною діяльністю;

– *“загнаності в клітку” (глухий кут)* – відчуття безвихідної ситуації, бажання змінити роботу.

– *тривоги та депресії* – розвиток тривожності у професійній діяльності, підвищення нервовості, депресивні настрої.

2. Фаза “Резистенції” характеризується емоційним виснаженням, що провокує появу і розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою та байдужою. Фаза “Резистенції” складається з:

– *симптому “неадекватного вибіркового емоційного реагування”* – неконтрольований вплив настрою на стосунки з колегами та суб’єктами професійної діяльності;

– *симптому “емоційно-моральної дезорієнтації”* – розвиток байдужості у стосунках з колегами та суб’єктами професійної діяльності, який посилює неадекватну реакцію на суб’єктів професійної діяльності;

– *симптому “розширення сфери економії емоцій”*, який проявляється у позапрофесійному спілкуванні – у спілкуванні з родичами, друзями та знайомими. Саме сім’я стає першою жертвою професійного вигорання;

– *симптому “редукції професійних обов’язків”* – спрощення професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витратити на виконання професійних обов’язків. В професійній діяльності, що передбачає інтенсивне спілкування, редукція проявляється в спробах полегшити чи скоротити обов’язки, які вимагають емоційних затрат.

3. Фаза “Виснаження” характеризується загальним ослабленням нервової системи, психофізичною перевтомою, спустошенням, нівелюванням власних досягнень, порушенням міжособистісного спілкування, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися, розвитком психосоматичних розладів. Емоційний захист у формі професійного вигорання стає невід’ємною частиною особистості. Фаза “виснаження” складається з:

– *симптому “емоційного дефіциту”* – розвиток емоційної нечутливості на основі перевиснаження, мінімізація емоційного внеску в професійну діяльність, автоматизм і спустошення при виконанні професійних обов’язків. Різкість, жорстокість, грубість, дратівливість, образливість, примхливість – доповнюють симптом “емоційного дефіциту”.

– *Симптом “емоційного відсторонення”* – створення захисного бар’єру в міжособистісних стосунках. Фахівець майже повністю вилучає емоції зі сфери професійної діяльності.

– *Симптом “особистого відсторонення”* або “деперсоналізації”, тобто цинічне ставлення до професійної діяльності та її суб’єктів. Проявляється в широкому діапазоні настрою і вчинків професіонала в процесі спілкування. Перш за все, наголошується повна або часткова втрата інтересу до людини – суб’єкта професійної діяльності. Він сприймається як неживий предмет, як об’єкт для маніпуляцій, з яким доводиться щось робити.

– Симптом “*психосоматичних і психовегетативних порушень*” спостерігається на рівні фізичного і психічного станів. Зазвичай він виникає через умовно-рефлекторний зв’язок негативної властивості. Перехід реакцій з рівня емоцій на рівень психосоматики свідчить про те, що емоційний захист – “вигорання” – самостійно вже не справляється з навантаженнями, і енергія емоцій перерозподіляється між іншими підсистемами індивіда. У такий спосіб організм самостійно рятує себе від руйнівної емоційної енергії [2].

Дослідник в галузі синдрому професійного вигорання Л.Н.Юр’єва розглядає синдром вигорання як системним феноменом, **симптоми** якого проявляються на чотирьох рівнях [10]:

1. *Емоційний рівень* (втрата почуття гумору; роздратованість, почуття образи, сум; стійкий депресивний фон настрою; відчуття некомпетентності в сімейному житті, почуття провини; апатія, пасивність).

2. *Когнітивний рівень* (труднощі концентрації уваги; ригідність; підозрілість, недовірливість до партнера; формальне та відчужене мислення; нав’язливі думки (зробити щось наперекір, помститися тощо).

3. *Поведінковий рівень* (ухиляння від професійної діяльності; зменшення кількості контактів з колегами, клієнтами; прагнення якомога менше часу витратити на виконання робочих обов’язків, стереотипна негнучка поведінка; девіантні форми поведінки (надмірне вживання алкоголю, тютюну чи наркотиків тощо).

4. *Соматичний рівень* (втома, сонливість, порушення сну та інші соматичні порушення).

Вигорання супроводжується психологічним, емоційним, а інколи й фізичним відходом від активності у відповідь на надмірний стрес або незадоволеність. Аналіз теоретичної літератури [1; 5; 7; 9-14] та аналіз практичної діяльності працівників державної податкової служби [3; 4] дозволив нам виділити симптоми професійного вигорання та розподілити їх на п’ять основних груп:

- 1) психофізичні симптоми;
- 2) емоційні симптоми;
- 3) поведінкові симптоми;
- 4) інтелектуальний стан;
- 5) соціально-психологічні симптоми.

1. Наслідки тривалого стресу, як причина виникнення синдрому професійного вигорання, позначаються на фізичному стані фахівця. До **психофізичних симптомів** належать: почуття постійної втоми не тільки вечорами, але і вранці, відразу після сну (симптом хронічної втоми); фізичне стомлення; відчуття емоційного і фізичного виснаження; загальна астенія (слабкість, знесилення, зниження

активності й енергії, погіршення біохімії крові і гормональних показників); постійні безпричинні болі; нудота, розлади шлунково-кишкового тракту, діарея; різке зменшення або збільшення ваги; порушення сну, повне або часткове безсоння (швидко засипання і відсутність сну зранку, починаючи з 4 год., або навпаки, неможливо заснути увечері до 2-3 год. ночі і “важке” пробудження вранці, коли потрібно вставати на роботу); постійний загальмований, сонливий стан і бажання спати протягом усього дня; загострення хронічних захворювань; утруднене або прискорене дихання, порушення дихання при фізичному або емоційному навантаженні; помітне зниження зовнішньої і внутрішньої сенсорної чутливості: погіршення зору, слуху, нюху і дотику, втрата внутрішніх, тілесних відчуттів; відсутність апетиту або, навпаки, переїдання; незадовільний загальний стан здоров'я; сприйнятливості до змін зовнішнього середовища; запаморочення, надмірне виділення поту, тремтіння; гіпертонія (підвищення артеріального тиску); подразнення або запальні захворювання на шкірі, виразки, нариви; зниження сексуальної активності; хвороби серцево-судинної системи, м'язові болі; порушення імунологічного статусу і, як наслідок, підвищена сприйнятливості до інфекційних захворювань.

2. Емоційні симптоми: зниження сприйнятливості і реактивності на зміни зовнішнього середовища (відсутність реакції цікавості на чинник новизни або реакції страху на небезпечну ситуацію); байдужість, нудьга, пасивність і депресія (знижений емоційний тонус, відчуття пригніченості); недолік емоцій; постійне відчуття млявості; підвищена дратівливість на незначні події; втрата почуття гумору; невмотивоване постійне переживання негативних емоцій, для яких у зовнішній ситуації причин немає (переживання почуття провини, невпевненості, образи, сорому, скутості); брак емоцій; тривога; негативізм у роботі і особистому житті; нездатність ухвалювати рішення; відчуття розчарування, образи; розвиток різних фобій; відчуття фрустрації, безпорадності, безнадійності, невпевненості; відчуття загноаності в клітку; дратівливість, агресивність, підозрілість, недовіра до партнера; формальне та відчужене мислення; нав'язливі думки (зробити щось наперекір, помститися, тощо); тривожність, посилення ірраціонального або неусвідомлюваного неспокою, важко зосередитися; нервовий плач; істерики; душевні страждання; почуття самотності; поганий настрій і пов'язані з ним емоції (цинізм, песимізм, черствість, відчуття безнадійності, апатія, спустошеність).

3. Поведінкові симптоми: ухиляння від професійної діяльності; працівник змінює свій робочий режим дня (рано приходить на роботу

і пізно йде або, навпаки, пізно з'являється і рано йде з роботи); незалежно від об'єктивної необхідності працівник постійно бере роботу додому, але вдома її не робить; керівник відмовляється від ухвалення рішень, формулюючи різні причини для пояснень собі і іншим; відчуття, що все марно, зневіра, зниження ентузіазму стосовно роботи, байдужість до результатів; невиконання важливих, пріоритетних завдань і “застрягання” на дрібних деталях; прискіпливість; зменшення (звуження) репертуару робочих дій; зменшення кількості контактів з колегами, клієнтами; відмова від звичних контактів або, принаймні, значне їх обмеження, що викликає стійкі, тривалі і болісні переживання самотності, відчуття безпорадності та безнадійності; не відповідна службовим вимогам витрата більшої частини робочого часу на погано усвідомлюване або неусвідомлюване виконання автоматичних і елементарних дій; уникання контактів або дистанціювання від співробітників і платників податків, підвищення неадекватної критичності; відчуття некомпетентності в професійній діяльності; зростаюча радикальність негативних оцінок оточуючих та їх діяльності; робочий час більше 45 годин на тиждень; під час робочого дня з'являється втома і бажання “вирватись”, відпочити, мале фізичне навантаження; нещасні випадки (наприклад, травми, падіння, аварії тощо); імпульсивна емоційна поведінка; працівник легко “вибухає” через несуттєві речі; нестача енергії та ентузіазму.

4. Інтелектуальний стан: відчуття, що робота стає все важчою, а виконувати її – все складніше; бажання працювати зникає; зменшення інтересу до нових теорій та ідей у роботі; труднощі в концентрації уваги; зменшення інтересу до альтернативних підходів та нових ідей у вирішенні проблем; ригідність у мисленні (“застрягання” на одному виді діяльності, труднощі в адаптації до нової ситуації); збільшення нудьги, туги, апатії або недовіки авантюризму, смаку та інтересу до життя; надання переваги стандартним шаблонам, рутині, ніж творчому підходу; цинізм або байдужість до нововведень та новітнім підходам; пасивна участь або відмова від участі в розвиваючих експериментах (тренінгах, освітніх курсах); формальне виконання роботи.

5. Соціально-психологічні симптоми: часті нервові “зриви” (вибухи невмотивованого гніву чи відмова від спілкування, “відхід у себе”); посилення ірраціонального занепокоєння і підвищеної тривожності (відчуття, що “щось не так, як треба”); почуття гіпервідповідальності і постійний страх, що щось “не вийде”, чи з чимось не вдасться впоратися; загальна негативна установка на життєві і професійні перспективи (наприклад “Як не старайся, все

одно нічого не вийде”); втрата ідеалів, надій або професійних перспектив; деперсоналізація; зниження рівня ентузіазму, загальна негативна установка на життєві перспективи; відчуття всемогутності (влада над долею платника податків); відчуття непотрібності, незадіяності; підвищене відчуття відповідальності за платників податків; дистанціювання від платників податків і прагнення до дистанціювання від колег; нестача часу або енергії для соціальної активності; зменшення активності й інтересу до дозвілля, хобі; соціальні контакти обмежуються роботою; погіршення взаємин з іншими, як вдома, так і на роботі; відчуття ізоляції, нерозуміння інших й іншими; відчуття недоліку підтримки з боку сім'ї, друзів, колег; девіантні форми поведінки (надмірне невинуватене зловживання алкоголем, тютюном, кавою чи наркотиками тощо).

Висновок про наявність і рівень синдрому “професійного вигорання” в працівників державної податкової служби України можна зробити, спираючись на сукупність критеріїв, які характеризують податківця у професійній діяльності, ставленні до безпосереднього оточення та самого себе. Ця сукупність складається з 4 основних критеріїв [4; 6]:

- *упереджене ставлення до об'єкта службової діяльності* (у нашому випадку платника податків) характеризується негативним психоемоційним забарвленням, психологічною “сліпотю” на позитивне і перебільшенням негативного;

- *перенесення службового спілкування, окремих професійних методів та прийомів на спілкування і взаємовідносини з найближчим соціальним оточенням* (податкова міліція): співробітник настільки ідентифікує себе з професією є що поза власною волею залишається професіоналом у всіх сферах позаслужбового життя;

- *професійне “огрубіння” особистості податківця* полягає у звуженні кола інтересів та потреб, професійні інтереси займають провідне місце і підкорюють собі всі інші. Виникає своєрідний феномен “трудоголізм”, який полягає в пристрасному захопленні професійною діяльністю, невгамовній потребі в її виконанні, професійною фанатизмі; співробітник цікавиться лише тим, що може бути використано для професійної діяльності. Проявами трудоголізму в податківців є:

- а) бажання знаходитися на службовому місці при відсутності в цьому об'єктивної необхідності;

- б) постійна цікавість до службових справ у вихідні, у відпустці, тощо;

- в) надання переваги знаходженню в службовому середовищі, ніж в цивільному.

• зміни в образі “Я” як системи уявлень працівника про самого себе – це уявлення про професійно важливі речі, їх відповідність діяльності, можливість компенсації незадоволеність власною компетентністю, займаною посадою, соціальним визнанням як професіонала, перспективами кар’єрного росту. Показниками змін в образі “Я” виступає занижена професійна самооцінка (оцінка себе як професіонала та хворобливе реагування на критику і контроль за своєю діяльністю. Зміни в образі “Я” виникають поступово та мають стійкий характер, при цьому фахівець вперто заперечує необхідність внесення коректив.

Синдром “професійного вигорання” являє собою складну, багаторівневу симптоматику “душевних втрат” внаслідок різних причин на робочому місці. На даний момент виділяють більше ста симптомів, які так чи інакше пов’язані з синдромом “професійне вигорання”. Симптоми не мають чіткої специфіки і можуть варіюватися від легких поведінкових реакцій (дратівливість, стомлюваність) до психосоматичних та невротичних розладів.

Висновки

Професійне вигорання має складний симптомокомплекс, який складається з набору негативних показників, під впливом яких руйнується особистість фахівця, він не може використовувати притаманні йому особистісні можливості і засоби у зв’язку із станом психічної втоми або втрачає свої трудові уміння і навички. В результаті відбуваються порушення і деформація професійної діяльності, знижується результативність праці в цілому. У зв’язку з цим профілактиці і забезпеченню психічного здоров’я працівника податкової служби України необхідно приділяти особливу увагу і сприяти створенню системи психологічної допомоги у формі тренінгових програм з профілактики синдрому професійного вигорання.

Список використаних джерел

1. Абрумова А.Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика / А.Г. Абрумова // Психологический журнал. – 1985. – № 6. – С.107-115.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В.Бойко. – М.: Наука, 1996. – 154 с.
3. Грубі Т.В. Особливості вияву синдрому професійного вигорання у працівників державної податкової служби України / Т.В.Грубі // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка; за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – 2009. – Т.1 – Ч.24 – С.213-217.

4. Касьяненко М.М. Організація роботи та управління органами державної податкової служби України: навч. посіб. / М.М.Касьяненко, М.В.Гринюк, П.В.Цимбал. – Ірпінь: Вид-во “Академія ДПС України”, 2001. – 229 с
5. Ложкин Г.В. Психическое “выгорание” лидера / Г.В.Ложкин, А.М.Выдай // Персонал. – 1999. – № 6. – С. 36-43.
6. Медведев В.С. Професійна деформація співробітників пенітенціарних установ: навч. посіб. / Українська академія внутрішніх справ; Київський ін-т внутрішніх справ. Кафедра психології. – К., 1996. – 80с.
7. Орел В.Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е.Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – №1. – С. 90-101.
8. Трунов Д.Г. “Синдром сгорания”: позитивный подход к проблеме / Д.Г.Трунов // Журнал практического психолога. – 1998. – №5. – С. 84-89.
9. Самоукина Н.В. Синдром профессионального выгорания / Н.В.Самоукина / Интернет: http://www.elitarium.ru/2005/01/12/sindrom_professionalnogo_vygoranija.html
10. Юрьева Л.Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников: формирование, профилактика и коррекция / Л.Н.Юрьева. – К.: Сфера, 2004. – 272 с.
11. Greenberg J., Robert A. Baron. Behavior in organizations understanding and managing the human side of work / J.Greenberg, A. Baron.Robert. – USA : Prentice-Hall, Inc. – 1997. – P. 230-243.
12. Kahill S. Interventions for burnout in the helping professions: A review of the emperical evidence / S.Kahill // Canadian Journal of counseling review. – 1988. – Vol.22(3). – P.310-342.
13. Neils, Henry. 13 Signs of Burnout and How to Help You Avoid It. 2005 / from the World Wide Web: <http://www.assessment.com/>
14. Ross C. Stress and burnout / from World Wide Web: www.healingdeva.com

The article considers basic symptoms of syndrome “professional burnout” in employees of State Tax Service of Ukraine. The aggregate of criteria which characterize employees of State Tax Service in professional activity are analysed, also attitude toward direct surroundings and themselves are considered in the article. The article presents symptoms of professional burnout, that are characterized and classified into some groups.

Keywords: employees of State Tax Service, syndrome of professional burnout, symptoms of professional burnout, criteria, symptoms.

Отримано: 10.08.2010

Технології соціально-психологічної реабілітації студентів з обмеженими психофізичними можливостями

У статті проаналізовано теоретичні засади та технології соціально-педагогічної підтримки процесу реабілітації й соціальної адаптації студентів з обмеженими психофізичними можливостями.

Ключові слова: соціальна адаптація, соціально-педагогічна реабілітація, соціально-педагогічна адаптація.

В статье проанализированы теоретические принципы и технологии социально-педагогической поддержки процесса реабилитации и социальной адаптации студентов с ограниченными психофизическими возможностями.

Ключевые слова: социальная адаптация, социально-педагогическая реабилитация, социально-педагогическая адаптация.

Своєрідність сучасного етапу розвитку української держави, демократичні перетворення, які відбуваються, супроводжуються трансформацією суспільного життя, змінами в соціальній сфері. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті вдосконалення системи освіти й виховання відповідно до принципів гуманізації та індивідуалізації передбачає максимальне врахування особистісних та психофізичних особливостей студентів і створення таких умов освіти, які б сприяли своєчасному й повноцінному розвитку всіх сторін особистості студента та його успішному навчанню. У цьому контексті актуальною проблемою сучасної української педагогічної теорії і практики є соціально-педагогічна підтримка студентів з обмеженими можливостями в процесі їхньої реабілітації та соціальної адаптації.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Важливість цього завдання в наш час зумовлюється посиленням тенденції до зростання кількості людей, які мають різні порушення фізичного та нервово-психічного здоров'я. Звернення широкої громадськості (учених, педагогів, громадських діячів та ін.) до цієї проблеми пов'язано з тим, що люди з обмеженими можливостями розвитку в умовах українського демократичного суспільства не повинні залишатися на узбіччі соціально-культурних процесів, економічного життя суспільства, системи людських взаємин. Вони

мають такі ж самі права і свободи, як і інші члени суспільства, і тому повинні володіти необхідним життєвим досвідом, сприймати, оцінювати, творчо використовувати матеріальні й духовні надбання українського народу.

Прийняті в Україні документи і діяльність щодо їх практичної реалізації значно розширюють можливості диференціації та індивідуалізації освіти, реабілітації й соціальної адаптації студентів з обмеженими можливостями. Але ситуація ускладнюється тим, що існуюча державна система, яка діє через мережу спеціальних закладів різного типу, охоплює всього біля 10 відсотків людей з обмеженими можливостями, залишаючись, хоч і оновленою, але все ж системою закритого типу, що значно знижує її соціалізуюче значення. Звідси виникає потреба впровадження на практиці ефективних форм реабілітації та соціальної адаптації студентів з обмеженими можливостями розвитку за рахунок використання зростаючого соціально-економічного та педагогічного потенціалу Української держави. Ці форми повинні мати характер соціально-педагогічної підтримки та задовольняти потреби значної частини студентів, які мають певні психофізичні вади.

В умовах розбудови українського демократичного суспільства знаходить широку громадську підтримку думка про те, що вирішення проблеми реабілітації та соціальної адаптації студентів з обмеженими можливостями розвитку – це турбота не тільки педагогів, а й усієї громадськості. Люди з обмеженими можливостями розвитку не повинні бути ізольовані від суспільства, а, навпаки, жити, навчатися й виховуватися вдома, у навчальних закладах відкритого типу, активно спілкуватися зі своїми однолітками, членами родини, одержувати всіляку допомогу та підтримку від громадськості, підприємств, закладів, організацій тощо. У людей з обмеженими можливостями розвитку виникає проблема особливих освітніх потреб, які у світовій педагогічній науці й практиці визначаються як стійкі утруднення дитини, що з'являються в освітньому процесі через невідповідності темпу навчального навантаження, умов навчання індивідуально-типологічних властивостей студента. Це ускладнює реабілітацію та соціальну адаптацію студентів з вадами розвитку, тому виникає необхідність у більш широкій соціально-педагогічній підтримці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано рішення даної проблеми і на які спирається автор.

Незважаючи на те, що проблема соціально-педагогічної підтримки студентів з обмеженими можливостями розвитку є відносно новою для нашої країни, її розробка ведеться не на

порожньому місці. На теперішній час у монографіях, дисертаціях та інших наукових працях висвітлено теоретичні концепції, класифікації, відокремлено основні групи людей, які потребують створення особливих умов у процесі їхньої реабілітації та соціальної адаптації (І. Бех, В. Бондар, Т. Власова, В. Засенко, В. Кащенко, В. Лубовський, Є. Мастюкова, В. Синьов, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко); зміст та особливості навчання, підготовка до життя людей з обмеженими можливостями (Т. Білоус, І. Дмитрієва, В. Золотоверх, І. Ковшова, В. Липа, Л. Одинченко, В. Тарасун); організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з обмеженими можливостями (І. Іванова, В. Ляшенко, О. Молчан); проблема педагогічної підтримки як компонента гуманістичної теорії виховання в межах міждисциплінарного підходу (М. Альошина, О. Асмолов, А. Волкова, О. Газман, В. Грицюк, А. Мудрик, С. Подмазін, Л. Сергієнко, Є. Ямбург); технології соціально-педагогічної роботи з різними категоріями клієнтів (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, С. Савченко, С. Харченко).

Аналіз робіт вищезгаданих авторів свідчить, що всі вони містять багатий теоретичний та емпіричний матеріал, який складає фундамент джерельної бази дослідження. Разом з тим різновид підходів до проблеми «підтримки» свідчить про те, що, з одного боку, цей феномен має широке практичне використання, з другого – про недостатнє його наукове осмислення як базового компонента системи особистісного розвитку, що суттєво визначає гуманістичне виховання дітей з обмеженими можливостями.

Мета статті полягає в аналізі теоретичних засад і технології соціально-педагогічної підтримки процесу реабілітації й соціальної адаптації студентів з обмеженими психофізичними можливостями.

Результати дослідження. До сьогодні в Україні немає єдиного терміна стосовно осіб, котрі мають фізичні та психічні відхилення у здоров'ї. У засобах масової інформації та у спеціальній літературі вживаються паралельно різні поняття: інвалід; особа з обмеженими функціональними можливостями; людина з обмеженою дієздатністю; людина з особливими потребами; особа з вадами розвитку; людина з обмеженими можливостями; людина-інвалід; людина з обмеженими функціональними можливостями від народження; набута інвалідність.

Інвалідність – це обмеження в можливостях, спричинене фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними, законодавчими та суспільними факторами і не можливість брати участь в житті сім'ї та держави на тих умовах, що й інші члени суспільства.

Інвалід – особа, яка має порушення здоров'я зі стійкими розладами функцій організму, обумовлене захворюванням, наслідками травми чи дефектами, що призводять до обмеження життєдіяльності та зумовлюють необхідність соціального захисту [1].

Особливість роботи практичного психолога та соціального працівника з людьми з обмеженими психофізичними можливостями полягає у створенні таких соціально-психологічних умов, які сприятимуть внутрішньому розвитку такої людини, досягненні нею своїх цілей, реалізації різних типів поведінки, гнучкої адаптації. Треба створити атмосферу безпеки, в якій відсутнє зовнішнє оцінювання.

Процес соціальної реабілітації, навіть при сприятливому збігу обставин, розгортається нерівномірно й може супроводжуватися труднощами, кутів, що вимагають спільних зусиль дорослого й дитини. Якщо зрівняти процес соціалізації з дорогою, по якій повинна пройти дитина зі світу дитинства в світ дорослих, то вона не скрізь викладена рівними плитами й не завжди супроводжується чіткими дорожніми показниками, на ній є ділянки з ярами й сипучими пісками, хибкими містками й розвилками.

До програми реабілітації належать організація сприятливого оточення людини (обстановка, спеціальне обладнання, засоби взаємодії, стиль спілкування в сім'ї та найближчому оточенні), здобуття нових знань і набуття навичок батьками й усіма близькими дитині людьми.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У процесі соціально-психологічної реабілітації вирішуються три групи завдань: адаптація, автоматизація й активізація особистості. Рішення цих завдань, по суті суперечливих і водночас діалектично єдиних, істотно залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх факторів.

Соціально-психологічна адаптація припускає активне пристосування індивіда до умов соціального середовища, а соціально-психологічна автоматизація – реалізацію сукупності установок на себе; стійкість у поведінці й відносинах, що відповідає уявленню особистості про себе, її самооцінці. Рішення завдань соціально-психологічної адаптації й соціально-психологічної автоматизації регулюється суперечливими мотивами “Бути з усіма” і “Залишатися самим собою”. У той же час людина з високим рівнем соціалізації повинна бути активною, тобто в неї повинна бути сформована реалізована готовність до соціальних дій.

Процес соціально-психологічної реабілітації, навіть при сприятливому збігу обставин, розгортається нерівномірно й може

супроводжуватися труднощами, кутів, що вимагають спільних зусиль дорослого й дитини.

Труднощі реабілітації можуть бути пов'язані й з тим, що всередині соціуму спостерігається “розмитість” образів рольової поведінки (наприклад, стираються межі між знаннями про впевненість і агресивною поведінкою, між чоловічим і жіночим способом життя) [2].

У зв'язку із цим у людини періодично з необхідністю постає завдання самовизначення, як із приводу змісту самої соціальної ролі, так із приводу способів її втілення.

Найбільш серйозним наслідком інвалідності є втрата “базової довіри до світу”, без якої принципово неможливий розвиток таких найважливіших новоутворень особистості, як автономія, ініціативність, соціальна компетентність, умілість у праці, статева ідентичність і ін.

Без цих новоутворень людина не може стати суб'єктом міжособистісних відносин і сформуватися в зрілу особистість. Втрата базової довіри до світу проявляється й у підозрілості, недовірливості, агресивності людини, з одного боку, і формуванні невротичного механізму – з другого.

Труднощі соціальної реабілітації, як правило, породжують гіпертрофічну адаптованість до соціальних процесів, тобто соціальний конформізм або гіпертрофовану автономність, або повне неприйняття норм відносин, що складаються в соціумі.

Наслідками аномальної соціалізації необхідно назвати такі явища, як соціальний аутизм (відсторонення від навколишнього світу), відставання в соціальному розвитку.

Причини виникнення труднощів входження людини в систему соціальних відносин можуть бути різні, але, насамперед не пов'язані з неадекватним сприйняттям людьми-інвалідами тих вимог, які пред'являє навколишній соціум.

Критеріями подолання цих труднощів можуть бути:

1) готовність до адекватного сприйняття виникаючих соціальних проблем і рішення цих проблем відповідно до норм відносин, що склалися в соціумі (соціальна адаптованість), тобто здатність адаптуватися до існуючої системи відносин, опанувати відповідну соціально-рольову поведінку і мобілізувати не тільки свій потенціал для вирішення соціальної проблеми, але й використовувати ті умови, у яких складаються відносини людини;

2) стійкість до несприятливих соціальних впливів (автономність), збереження своїх індивідуальних якостей, сформованих установок і цінностей;

3. Активна позиція в рішенні соціальних проблем, реалізована готовність до соціальних дій, саморозвиток і самореалізація у виникаючих важких ситуаціях (соціальна активність), здатність до самовизначення й розширення меж просторової життєдіяльності.

Кожний з перерахованих критеріїв не свідчить про підготовку людини до подолання труднощів соціальної реабілітації. Вони можуть розглядатися тільки в комплексі. [3]

Програма реабілітації – це система заходів, спрямованих на розвиток можливостей людини, яка розробляється разом із батьками, командою спеціалістів, до складу якої входять лікар, соціальний працівник, педагог, психолог. Це може бути людина однієї з перерахованих вище професій, але в усіх випадках – це куратор, який відслідковує і координує реабілітаційну програму. По закінченні терміну дії спеціаліст, який координує послуги для дитини і всієї сім'ї, зустрічається з батьками, щоб обговорити досягнуті результати, успіхи, а також те, чого досягти не вдалося. Після цього батьки разом зі спеціалістом (командою спеціалістів) розробляють програму реабілітації на наступний період.

Після того, як програма розроблена і розпочато реалізацію заходів, здійснюється моніторинг, тобто регулярне відслідковування ходу подій.

Одним з основних принципів роботи зі студентами з обмеженими психофізичними можливостями є повага до особистості. Необхідно поважати і приймати клієнта таким, яким він є.

Професійна компетентність практичного психолога полягає, безумовно, у знаннях психологічних особливостей віку, врахування приналежності клієнтів до тієї або іншої соціальної групи. Потреби, інтереси, захоплення, світогляд, найближче оточення, житлово-побутові, матеріальні умови, спосіб життя клієнтів – це, і багато чого іншого, знаходиться в полі зору справжнього професіонала, що, безсумнівно, дає можливість вибрати оптимальну технологію соціальної допомоги, грамотно визначити проблему і шляхи її рішення. Як говорять закордонні технологи, необхідно відкрити “три шухляди столу”: – Що сталося? (У чому проблема?). – Чому? (Що являється причиною?). – Як допомогти? (Що я можу зробити?). Даний прийом допомагає соціальним працівникам, психологам, медикам посприяти людині в адаптації до навколишньої дійсності, до реальних і непростих умов зовнішнього і внутрішнього світу.

У студентів з обмеженими можливостями повинна бути сформована надія бути потрібним людям, соціуму. Для цього використовуються різні прийоми: виявивши проблему, зробити все, щоб реалізувати хоча б деякі потреби, допомогти встановити контакт

із родичами, оформити необхідні запити і т.д. І, звичайно, дуже важлива конкретна допомога дією: добути новий слуховий апарат; запропонувати взяти участь у виставці, у конкурсі творчих робіт, підтвердивши істину, що “світ не без добрих людей”, і ін.

Істотною стороною спілкування психолога з клієнтом виступає перцепція, тобто сприйняття один одного як партнера по відносинах і встановлення на цій основі взаєморозуміння.

Домінантний суб’єкт спілкування очолює діалог, прагне взяти ініціативу на себе в бесіді; у звертанні з проханнями і вимогами, його не турбує їх розумність і доцільність. Таке його ставлення можна вловити за поставою, мімікою, жестами, поглядами, репліками. Часом він буває настирливий у спілкуванні, багаторазово повторює те саме. Психологові необхідно дати такому клієнтові можливість виявити свою домінантність.

Недомінантний суб’єкт спілкування – людина (клієнт), що постійно відчуває себе прохачем, дуже чуттєвий до стану партнера – психолога. Він надто сором’язливий у своїх проханнях, з труднощами їх висловлює. Важливо допомогти йому в спілкуванні: стимулювати, підтримувати, надавати йому ініціативу і можливість виразити себе, викласти свої прохання.

Світ інвалідів своєрідний. Тут існують свої критерії, свої оцінки, свої закони. Допомогти інвалідові – це, насамперед, сприйняти і зрозуміти його світ, світ людини, яка нуждается в опікунському відношенні [4].

Необхідність інтеграції технологій соціальної роботи і методів прикладної психології в першу чергу визначається специфікою людей з обмеженими можливостями як об’єктів “соціально-психологічної терапії”.

Серед проблем людей з обмеженими можливостями, особливо молодих, найчастіше фігурують самотність, низька самооцінка і відсутність соціальної впевненості в собі, депресія, відчуття стигматизованості й відторгнутості через свої недоліки, психологічна і фізична залежність, професійне самовизначення і працевлаштування, а також болісна нездатність обговорювати свої труднощі. Досить гострими є такі проблеми сексуального і сімейного життя, як встановлення і розвиток взаємин із протилежною статтю і можливі медичні протипоказання до дітородіння.

Можна припустити, що гострота фізичних, соціально-економічних і, головне, психологічних проблем набагато вища у випадку не вродженої, а набутої аномалії (інвалідності), що стає сильним стресогенним фактором і принципово змінює життєвий сценарій людини і, у якійсь мірі, її найближчого оточення.

Однією з основних соціально-психологічних проблем людей з обмеженими психофізичними можливостями є проблема маргінальності й аутоідентичності, тобто того, до якої групи відносить себе така людина – до “світу нормальних” або до “світу неповноцінних”. Як показує практика, у більшості випадків люди в міру можливостей намагаються приховувати свої недоліки, щоб стати в очах навколишнього світу частиною “нормальних” людей. Якщо ж це не вдається, то людина з обмеженими можливостями або іде в соціальну самоізоляцію, або в процесі комунікації з нормальними людьми відчуває себе особливо неповноцінною через гіперопіку і співчуття з їх боку. В цьому випадку основними психологічними умовами соціальної адаптації людини з обмеженими психофізичними можливостями можуть бути усвідомлення нею реального положення справ і адекватна самооцінка, емоційна врівноваженість, адекватні міжособистісні відносини і знаходження своєї професійної ніші на ринку праці і зайнятості.

Авторство соціальної моделі (іноді її позначають як “інтерактивну модель”, або “модель взаємодії”) належить головним чином самим людям з обмеженими можливостями. У фокусі цієї моделі знаходиться взаємозв’язок між окремою людиною і оточуючим середовищем (у тому числі суспільством), причому обмежені можливості не розглядаються як частина людини і як її провина: людина може намагатися послабити наслідки своєї недуги, але відчуття обмеженості своїх можливостей викликано не недугою, а відношенням людей і бар’єрами, що існують у навколишньому середовищі (архітектурою, соціальною організацією, психологічним кліматом і ін.). Інакше кажучи, обмежені можливості як проблема є результатом соціального й економічного утиску всередині суспільства, тому людей з обмеженими можливостями, скоріше, можна розглядати як гноблену групу, ніж як аномальну або трагічну.

У цьому випадку концепція незалежного життя розглядає людину з обмеженими можливостями і її проблеми у світлі цивільних прав, а не з погляду її патології, і орієнтується на усунення фізичних і психологічних бар’єрів у навколишньому середовищі за допомогою спеціальних служб, методів і засобів. Очевидно, що саме в сфері соціальної роботи, що передбачає, за визначенням, професійну підтримку, захист і допомогу соціально-вразливим категоріям населення, повинні бути надані умови для соціальної реабілітації, адаптації й інтеграції людей з обмеженими можливостями.

Як показує практика, одним з найбільш важливих і в той же час проблемних питань у житті людей з обмеженими можливостями є вибір професії і працевлаштування. Професійне самовизначення

повинне містити в собі дві принципово важливих умови: активність суб'єкта професійного вибору і забезпечення кваліфікованої розвиваючої допомоги з боку соціального працівника з метою обґрунтованого й адекватного вибору професії. Часто зустрічаються випадки, коли утруднення людини з обмеженими можливостями у професійному самовизначенні викликані нерішучістю і непевністю у своїх силах, особливого значення набуває допомога в усвідомленні і правильній оцінці своїх особливостей з позиції їхньої професійної значимості, а також інформація про професії, у яких саме такі якості можуть забезпечити успішність діяльності. Ідеальним результатом є формування в людини з обмеженими можливостями уміння усвідомлено і самостійно планувати свій особистий професійний маршрут і визначати шляхи його реалізації [5].

Поняття “незалежне життя” у концептуальному значенні має на увазі два взаємозалежних моменти. У соціально-політичному значенні незалежне життя – це право людини бути невід’ємною частиною життя суспільства і брати активну участь у соціальних, політичних і економічних процесах, це воля вибору і воля доступу до житлових і суспільних будинків, транспорту, засобів комунікації, страхування, праці й освіти. Незалежне життя – це можливість самому визначати і вибирати, приймати рішення і керувати життєвими ситуаціями. У соціально-політичному значенні незалежне життя не залежить від потреби людини вдаватися до сторонньої допомоги або допоміжних засобів, необхідних для її фізичного функціонування.

У філософському розумінні незалежне життя – це спосіб мислення, психологічна орієнтація особистості, що залежить від її взаємин з іншими особистостями, її фізичними можливостями, системою служб підтримки і навколишнім середовищем. Філософія незалежного життя орієнтує людину, що має інвалідність на те, що вона ставить перед собою такі ж задачі, як і будь-який інший член суспільства .

З погляду філософії незалежного життя, інвалідність розглядається з позицій невміння людини ходити, чути, бачити, говорити або мислити звичайними категоріями. Отже, людина, що має інвалідність, попадає в ту ж сферу взаємозалежних відносин між членами суспільства.

Спеціальні соціальні служби, що створюються в рамках офіційної політики на основі медичної моделі, не дають людині, що має інвалідність, право вибору: за неї вирішують, їй пропонують, її патронують. Соціально-психологічні служби в тому вигляді, у якому вони існують у даний час, збільшують сегрегуючий характер соціальної політики і підсилюють пасивно-утриманський характер у середовищі людей, що мають інвалідність.

З іншого боку, незалежне життя являє собою наявність альтернатив і можливість вибору, що людина з обмеженими можливостями може зробити за допомогою соціальних служб, причому критерієм незалежності є не ступінь її дієздатності і самостійності в умовах відсутності допомоги, а якість життя в умовах наданої допомоги. У свою чергу, поняття допомога містить у собі її характер, спосіб надання, контроль і результат. Іноді буває важко приймати допомогу, але і не менш важко її подавати.

У зв'язку з вищевикладеним важливі не тільки зміст і технології соціальної роботи, але і її психологічне забарвлення. Одним з найпоширеніших і, очевидно, найбільш адекватних для "професій, що допомагають" (типу соціальної роботи і недирективної консультативної психології) є гуманістичний підхід. Відповідно до цього підходу, для нормального існування людини, що припускає формування її високої самоцінності, необхідна активізація внутрішніх ресурсів позитивного розвитку особистості ("особистісного росту"), гуманність і можливість вибору. Однак, з позицій екзистенціальної психології одним з найважливіших прагнень особистості є знаходження змісту свого існування, і для людини важливіше не те, що з нею сталося, а її відношення до того, що сталося [6].

У цьому випадку досить важливою задачею психолога є переклад клієнта з позиції об'єкта соціально-психологічного впливу, що припускає пасивну суспільну й особистісну позицію, зовнішній локус контролю, відмовлення від самостійного прийняття рішень і залежність, стереотипність мислення і поведінки й ін., у позицію здатного до саморозвитку, активного і креативного суб'єкта соціально-психологічного впливу. У рамках двосторонніх відносин "психолог-клієнт" останній повинен бути стимульований на активний вибір у виді самостійного прийняття рішень. Можливо, психологу було б набагато легше приймати рішення самому, але це привело б до зростання непевності клієнта у своїх силах і його залежності від психоаналітика.

Отже, соціальна робота з людьми з обмеженими можливостями своєю метою має їхнє фізичне і, що головне, соціальне і психологічне благополуччя, а з методологічної точки зору являє собою психо-соціальний підхід з урахуванням особливостей особистості і конкретної ситуації. Конкретні зусилля, відповідно до соціально-психологічної моделі, повинні бути спрямовані не тільки на допомогу людям у боротьбі з їх недугами, але і на зміни в суспільстві: необхідно боротися з негативними установками, рутинними правилами, "сходами і вузькими дверима" і створити для всіх людей рівні можливості повноцінної участі у всіх сферах життя і видах соціально-психологічної активності.

Список використаних джерел

1. Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности /Е. М.Борисова// Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 159-177.
2. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В.Зейгарник, Б. С.Братусь. – М.: Наука, 1980.
3. Гозман Л. Я. Измерение уровня самоактуализации личности / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз// Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. – М., 1984. – С. 91-114.
4. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
5. Котова И. Б. Социализация личности. Психология в вопросах и ответах / И. Б.Котова, Е. Н.Шиянов. – М.: Владос, 1999. – 450 с.
6. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С.Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5.

In the given article theoretical bases and technologies of social-pedagogical support of rehabilitation process of social adaptation of students with the limited psychophysical possibilities are analysed.

Keywords: social adaptation, social-pedagogical rehabilitation, social-pedagogical adaptation.

Отримано: 5.09.2010

УДК 316.614.6

І.А. Гуляс

Аксіопсихологічні чинники проектування життєвих досягнень особистості

Статтю присвячено дослідженню аксіопсихологічних чинників проектування життєвих досягнень особистості. Акцентовано увагу на логічність і завершеність смислового ланцюга “результат-досягнення – успіх/неуспіх”.

З’ясовано, що фактором розвитку особистості та важливою умовою її особистісних досягнень є формування уявлень особистості про себе та орієнтація на власну “самість”.

Ключові слова: досягнення, особистість, самоздійснення, самовизначення, успіх, особистісне зростання, мета, самооцінка, рівень домагань, ціннісні орієнтації.

Стаття посвячена дослідженню аксіопсихологічних факторів проектування життєвих досягнень особистості. Акцентовано увагу на логичність і завершеність смислової ланки “результат-досягнення – успіх/неуспіх”.

Вияснено, що фактором розвитку особистості і важливим умовою її особистісних досягнень є формування представлень особистості про себе і орієнтація на власну “самість”.

Ключевые слова: достижение, личность, самоосуществление, самоопределение, успех, личностный рост, цель, самооценка, уровень притязаний, ценностные ориентации.

Постановка наукової проблеми та її значення. Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що дискредитація колишніх цінностей суспільства і складний процес побудови нових орієнтирів відбуваються на особистісних прагненнях, що виникають у кожній окремій людині, на їх життєтворчому потенціалі. Усе соціальне буття людини спрямоване на перспективи, котрі перебувають у близькому чи віддаленому майбутньому. Людина переживає себе як проєкт, що пристосовується до майбуття. Тому актуальним є дослідження особистісних прагнень у умовах сучасного суспільства, якому властиві нові шляхи розвитку, нові ціннісні ідеали та соціальні моделі.

Аналіз останніх досліджень. Низка робіт, присвячених проблемі формування особистості, показує взаємозв'язок між процесами розвитку, орієнтації та здійснення особистістю значущих для неї досягнень. Осмислення означеної теми, визначення теоретичних і методологічних підходів потребує аналізу праць, у яких висвітлено філософські і психолого-педагогічні аспекти особистісних досягнень. Сутність поняття “особистісне досягнення”, його компонентний склад розкриті у працях Л.С. Іллюшина, О.Є. Лебедева, О.М. Маїорова.

Поняття “особистісне досягнення” є складовою нормативних документів – концепцій освітніх закладів, програм, стає елементом професійної лексики педагогів і психологів.

Метою статті є обґрунтування сукупності чинників, що забезпечують орієнтацію особистості на досягнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. У словнику “досягнення” тлумачиться як “дія за дієсловом досягнути, досягати, й означає успіх, позитивний результат роботи”. “Досягати” має на увазі “збільшувати, підніматися до певного рівня, межі, добиватися, набувати власними зусиллями” [13, с. 783].

Разом з тим “досягнення” не тотожне “результату”. В цьому контексті С.Л. Іллюшин [7] зазначає, що результат будь-якої діяльності об’єктивно свідчить лише про участь особистості в діяльності. Натомість “досягнення” – поняття ширше, оскільки в ньому полягає якісна оцінка результату. Можливість визначення поняття “досягнення” через результат свідчить про те, що останній має чіткі вимірювальні характеристики, спираючись на які можна розглядати будь-яку діяльність з точки зору її завершеності, успішності і, насамкінець, в аспекті особистісних досягнень діючого суб’єкта.

Окремі аспекти особистісних досягнень розглядалися у працях російських філософів М.О. Бердяєва, В.В. Розанова та інших, які пов’язували цілі виховання з формуванням духовно розвиненої і вільної людини, здатної до творчості й соціальної активності, відповідальної за свої дії перед суспільством. Центральними поняттями в їх теорії є свобода, освіта, розвиток, самовиховання. Набуття свободи вважалось особистісним досягненням індивіда.

Проблема особистісного розвитку у світлі ідеї про “самодостатність” людської сутності широко представлена у філософії екзистенціалізму (Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, М. Шеллер, К. Ясперс та ін.). Категорії “самосвідомість” і “самовизначення” представники даного напрямку розуміють як “діяльне ставлення людини до ситуації”. Людина “обирає” сама себе, формує власну особистість кожною своєю дією і в неї є лише віра у свою здатність здійснювати й створювати саму себе, – стверджує Ж.-П. Сартр, формулюючи принцип “самодостатності” людського буття. Мислителі акцентують увагу на тому, що досягнення особистості залежать від її активності: поки людина існує, у неї зберігаються нерозкриті, нереалізовані можливості та невід’ємні прагнення, що спонукають до саморозвитку. Проблему активності досліджували Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв та інші. Проте, проблему суб’єктної активності, що розвивається, організується і контролюється самим суб’єктом, почали ґрунтовно вивчати зовсім недавно. В 1971 р. Інститут психології Російської академії наук під керівництвом Б.Ф. Ломова почав досліджувати тему: “Психологія людини як суб’єкта”, яку розробляють і досі К.А. Абульханова, Л.І. Анциферова, В.А. Вавілов, О.В. Брушлінський, Е.В. Шорохова та ін. Розвиток головних засад психології суб’єктності здійснюють і вітчизняні вчені-психологи (З.С. Карпенко, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін.).

Пов’язуючи феномен досягнення зі самоствердженням індивіда як особистості, І.С. Кон зазначає: “Щоб відбутися як особистість, людина повинна могла, сміти й уміти обирати свій шлях і взяти на

себе відповідальність. Могти – категорія дієво-буттєва, вона описує діапазон об'єктивних можливостей і виборів, що окреслюють потенційні межі діяльності людини. Сміти – категорія морально-вольова, що описує рівень її домагань і моральний потенціал. Уміти – категорія когнітивна – описує знання і навички, за допомогою яких вона реалізує можливості, закладені в її життєві ситуації і власній природі” [8, с. 332-333]. Самоздійснення може бути змістом будь-якої діяльності людини. Ствердженням цього є такі положення: те, чого діяч хоче насправді, що відповідає його справжній потребі, може не збігатися з його предметною метою [6, с. 241-244]; істинний мотив діяльності – це те, заради чого здійснюється діяльність, на відміну від мети, на яку ця діяльність спрямована [4]; якщо дії, що є для людини, здавалося б, самоцінними, стають лише засобом досягнення цілей, справжній мотив яких лежить в іншій площині життя, то за видимістю однієї діяльності приховується інша, яка безпосередньо входить у психологічний образ особистості, якою б не була здійснювана її сукупність конкретних дій [10]. Отже, самоздійснення може стати змістом навчальної чи професійної діяльності людини і, крім того, перетворитися на стрижень її життя і загалом життєдіяльності.

Б.М. Бім-Бад [3] розглядає досягнення з точки зору здатності до самовизначення. Зазначимо, що психологи виокремлюють й аналізують різні його види, реалізуючи низку підходів щодо вивчення вказаного феномена. Отже, досліджують самовизначення: життєве (І.С. Кон, В.Ф. Сафін, М.Х. Тітма та ін.), професійне (Ю.П. Вавілов, С.П. Крягжде, Н.В. Самоукіна та ін.), соціальне (О.С. Анісімов, В.В. Василькова, Е.А. Саар та ін.), моральне (Б.С. Братусь, В.Ф. Сафін, А.В. Філіппов та ін.), ціннісне (В.Г. Васильєв, Н.С. Розов та ін.), реальне (Б.І. Хасан, Е.В. Шабарова та ін.), ігрове (П.Г. Щедровицький та ін.) тощо. Таке розмаїття видів самовизначення, з одного боку, свідчить про значний інтерес до даної проблеми, а з іншого, вказує на недостатню її розробленість. Отже, більшість авторів, які досліджують психологічний аспект самовизначення, визначають, що самоцінний, саморегулюючий суб'єкт, який з урахуванням суспільних і власних потреб та можливостей може самостійно ставити життєві цілі, досягати їх і нести відповідальність за свою діяльність, вчинки та поведінку, є самовизначальною особистістю [12, с. 68]. Тобто, це суб'єкт, що усвідомлює, чого він хоче, хто він є, що він може і чого від нього очікують.

Зауважимо, що важливо у житті навчитися любити складність світу, бути стабільно успішним у ньому. З цього міркування суттєвим аспектом досліджуваної проблеми є успіх у розвитку особистості.

Аналіз відповідної літератури дозволяє зробити висновок, що успіх – змістово складна категорія. Успіх традиційно розуміють як реалізацію певного прагнення людини у конкретній життєвій ситуації, досягнення бажаної соціальної позиції та переживання задоволеності і високої самооцінки. А.С. Белкін, В.К. Вілюнас, У. Глассер та інші одноставні в тому, що навіть разове переживання успіху може докорінно змінити самопочуття людини, стиль і ритм її діяльності, взаємин з іншими. “Успіх може бути короточасним, частим і тривалим, стійким, вагомим, пов’язаним з усім життям і діяльністю людини”, – зазначає А.С. Белкін [1]. В.К. Вілюнас [5] виокремлює види успіху залежно від очікувань особистості: передбачуваний, констатуючий, узагальнюючий, що уможливорює вибір шляхів і засобів його досягнення.

Згідно з таким розумінням логічним і завершеним є смисловий ланцюг “результат – досягнення – успіх/неуспіх”. При цьому результат – величина об’єктивна, тобто фіксується в критеріях завершеності/незавершеності роботи, правильності/неправильності міркування, відповідності/невідповідності тієї чи іншої діяльності заданим еталонам тощо. Необхідно звернути увагу також на те, що прагнення до успіху є способом подолання неуспіху.

Успіх є позитивним результатом наполегливої і непростой діяльності, спрямованої на досягнення значущих особистісних цілей, що відтворюють водночас і соціальні орієнтири суспільства. Успіх тісно пов’язаний із соціальною природою людини, вдалою структурованістю її психологічного простору і часу. Щоб досягти успіху, особистість має бути включеною у соціум і відособленою від нього. Тоді вона зможе і злитися з професійною групою, відчуваючи себе з нею як єдине ціле, і водночас виділитися, стати помітною, визнаною. Крім того, вона має відчувати плин часу свого життя, не відкладаючи на далеке майбутнє те, чого треба досягти тепер.

Шанси стати успішною більші в людини, що має відповідні здібності і мотиви, виражені диспозиції до досягнення, яка вже знайома з перемогами та вірить у себе. Як правило, відповідна структура особистості формується ще в дитячі роки, і перші успіхи радісно переживаються саме в сім’ї. Хоча можливі й контрсценарії, коли людина, яку ніколи не підтримували батьки і вчителі, всупереч життєвим обставинам доводить собі і своєму колишньому оточенню, чого вона варта [14, с. 204].

Особистісні досягнення передбачають зміни, що відбулися в особистості по відношенню до неї самої. Отже, термін “особистісні досягнення” безпосередньо співвідноситься з таким психологічним поняттям, як “особистісне зростання”.

Вагомий вклад у розробку проблеми досягнень і зростання особистості внесли як зарубіжні, так і вітчизняні вчені-психологи, хоча, як показує аналіз джерел, однозначного визначення вказаних понять досі немає.

У класичному біхевіоризмі під особистістю розуміють реактивне утворення, своєрідну функцію від довкілля. Джерело активності міститься поза індивідом, власна активність останнього заперечується. Поняття особистісного зростання є неприйнятним, а під розвитком особистості розуміють навчіння. Фрейдизм і юнгіанський аналіз визнають особистість носієм активності (лібідо у З. Фрейда чи архетипний потенціал у К. Юнга), але не її суб'єктом. Особистість як структура, що визначає вчинки індивіда, є сукупністю соціально прийнятних форм індивідуальних способів асиміляції і трансформації. При цьому під розвитком особистості розуміють індивідуальне засвоєння і розвиток останніх. У багатьох напрямках постфрейдизму (А. Адлер, Е. Фромм, К. Хорні та ін.) особистість – це суб'єкт своєї активності, наділений правом власного розвитку. Однак при цьому постулюється певна незмінна людська сутність (тенденція до самоактуалізації), під особистісним зростанням розуміється лише високий ступінь реалізації індивідуального потенціалу.

Для глибшого розуміння сутності особистісних досягнень звернемося до теоретичних положень представників гуманістичної психології А. Маслоу і К. Роджерса.

А. Маслоу є основоположником теорії самоактуалізації особистості, суть якої полягає в тому, що людина повинна набути здатність “стати тим, ким вона може стати”, реалізувати себе в житті у відповідності з метапотребами: істиною, красою, досконалістю, простотою й іншими потребами, про які на рівні свідомості вона може і не підозрювати. Розвиток індивіда відбувається як сходження по різнорівневій драбині потреб.

У контексті нашого дослідження ідея А. Маслоу про саморух особистості шляхом пізнання власного “Я”, реалізації свого граничного потенціалу в діяльності і взаєминах дозволяє дійти висновку, що потреба людини в досягненнях є смислотвірною життєвою константою.

Відправним пунктом концепції К. Роджерса є визнання суб'єктивної свободи людини, досягнення якої можливе лише за умов набуття нею здатності бути власне собою, прислуховуватися до себе, приймати себе. Прикметними ознаками особистісного зростання дослідник вважає відкритість до внутрішнього досвіду, відповідальну свободу, цілісність, соціалізованість й адаптивність особистості. На думку вченого, особистісне зростання виражається у прагненні

людини підвищити самооцінку, бути успішною і реалізувати себе.

Отже, згідно з гуманістичною психологією, людина повинна самостійно вибудовувати свій життєвий шлях, набуваючи при цьому здатності розуміти, приймати інших людей і самого себе. Особистісні досягнення тут пов'язуються з самоактуалізацією індивіда, його особистісним зростанням.

Реалізувати себе людина може лише в діяльності, при цьому потреба в діяльності, як і потреба в самореалізації, є для особистості єдиними і взаємопов'язаними. Включення в діяльність – основний шлях розвитку особистості, формування ціннісних особистісних якостей, досягнень. Положення про те, що особистість формується лише в діяльності, є наріжним каменем сучасної психології (К.О. Абульханова-Славська, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, В.Д. Шадріков та ін.).

Системотвірним компонентом діяльності, як відомо, є мета. Виокремлюють два аспекти мети: ідеальний чи уявний її результат; рівень досягнень, якого прагне досягнути людина (як завдання добитися певних показників). Рівень досягнень змінюється залежно від досягнутого результату і від затрачених зусиль. Відповідно, можна зробити висновок, що формування мети-досягнення є складним процесом, що містить у собі встановлення якісних і кількісних характеристик мети, які є особистісно значущими. Такий процес визначається, з одного боку, специфікою діяльності, об'єктивними й соціальними умовами, з другого – особистісними факторами: мотивацією, здібностями та рівнем домагань.

Спираючись на вчення Л.С. Виготського про зони “актуального” і “найближчого” розвитку особистості, можна констатувати, що особистісне досягнення – це отримання результату в зоні “найближчого розвитку”. Розвиваючи погляди Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейн пов'язував досягнення з особистісним розвитком, акцентуючи увагу на тому, що індивідуальні властивості дитини, її здібності й характерологічні особливості, які формуються на основі задатків, є не лише передумовою, а й результатом її діяльності, в ході якої вони не тільки проявляються, а й удосконалюються.

За С.Л. Рубінштейном, сенс життя, з одного боку, виражає домагання особистості, її прагнення, потреби, а з іншого – стає підтвердженням її реальних досягнень, здатності висловити себе в житті.

У працях О.М. Леонтьєва зазначається, що потреби конкретної особистості розвиваються, “піднімаються на щабель вище” у тому випадку, якщо відбувається їх опредметнення, тобто досягається такий стан особистості, коли потреби перебувають у прямому зв'язку

з провідним видом діяльності [9; 10]. На думку автора, розуміння своїх досягнень і переживання власного успіху особистістю дитини не самодостатнє, воно обов'язково обумовлює прагнення до об'єктивної продуктивної діяльності.

Отже, становлення особистості як суб'єкта діяльності передбачає наявність мети (ідеї), згідно з якою вона визначає для себе свої можливості й обирає оптимальні способи досягнення результату. Потреба в досягненні, прагнення до успіху при орієнтації на якість самоактуалізує особистість, ставить її в ситуацію рефлексії, постійного аналізу процесу індивідуального розвитку у світлі кінцевого результату, що за необхідності, підлягає змінам і корекції.

Як видно, у вітчизняній і зарубіжній психології проблема особистісних досягнень пов'язується з розвитком особистості та характером її участі у діяльності. З позицій гуманістичного й особистісно-діяльнісного підходів особистісні досягнення актуалізуються, проявляються і реалізуються безпосередньо в діяльності, причому досягнення особистості багато в чому визначаються її активністю.

Ефективність і якість діяльності багато в чому залежать від мотивації досягнення, яку розуміють передусім як прагнення виконувати справу успішно, якісно. Мотивація досягнення тісно пов'язана з реалізацією потреби особистості всіма доступними засобами досягнути бажаного результату. Основні типи мотивації досягнення формуються у віці від 3 до 13 років. У вказаний період дитина починає оволодівати поняттям суб'єктивної ймовірності успіху, що передбачає відокремлення поняття "здібності" від фактора "зусилля". У цьому контексті Х. Хекхаузен [11] зазначає, що в ситуаціях успіху й невдачі молодший підліток може з оцінки зусиль зробити самостійний висновок про свої здібності та можливості.

Узагальнення позицій дослідників (Дж. Аткинсона, А.К. Маркової, К. Левіна, С.Л. Рубінштейна, Х. Хекхаузена, В.Д. Шадрікова та ін.) дозволяє зробити висновок, що досягнення особистості пов'язані з самооцінкою і рівнем домагань.

Із запропонованої У. Джемсом формули самооцінки (самооцінка = успіх / рівень домагань) випливає два шляхи підвищення останньої: зниження домагання (тобто шляхом регресу, якщо зниження не має часового, обумовленого необхідністю характеру) і "нарощування" успіху (розвиток шляхом прогресу). В цьому випадку самооцінка визначає почуття власної гідності і є показником задоволеності чи незадоволеності людини життям. У підсумку все залежить від ступеня успішності особистості в діяльності і соціальному оточенні.

Експериментальні дослідження вчених підтверджують значущість впливу рівня домагань особистості на оцінку нею можливостей

індивідуальних досягнень [15]. Питання про вплив успіху й неуспіху, рівня домагань і рівня досягнень було предметом низки експериментальних досліджень школи К. Левіна, результати яких показали, що переживання успіху чи неуспіху тісно пов'язані з відносно вузьким колом труднощів, що визначаються передусім рівнем досягнень особистості. Між рівнем домагань і рівнем досягнень існують значні індивідуальні відмінності, причому для кожного індивіда таке співвідношення залишається відносно стійкою характеристикою. Експериментально підтверджено, що успіх чи неуспіх в одній галузі діяльності може суттєво підвищити чи знизити рівень домагань індивіда в іншій галузі.

У працях Р. Бернса проблема успіху й невдачі розглядається у взаємозв'язку з гуманістичними концепціями Маслоу-Роджерса. Учений зазначав: "У підсумку, ми самі створюємо свої домагання і пов'язуємо їх з певними рівнями особистісного розвитку. Те, що для одного є безумовним успіхом, інший сприймає як невдачу" [2, с. 48].

Отже, на особистісні досягнення впливають мотивація, самооцінка, успіх, рівень домагань. Прогресивні зміни можливі лише за умов забезпечення зростання домагань у відповідності з можливостями й зусиллями людини.

Зазначимо, що ціннісні орієнтації суттєво впливають на особистісні досягнення, причому останні є для особистості також і певними цінностями. В цьому плані важливим є співвідношення мотиву й цінності: саме цінності визначають мотиви поведінки людини. А.В. Петровський і В.А. Петровський зауважують, що за допомогою цінностей суб'єкт персоналізується. Виконуючи роль стимулів цінності, створюють умови для реалізації індивідом своєї активності на нормативно-рольовому й особистісно-смысловому рівнях.

Поліаспектність системи ціннісних орієнтацій дозволяє розглядати залежність між мотивацією діяльності і її продуктивністю в логіці ціннісного підходу, тобто визначаючи спонукальною цінністю певної діяльності здійснювані в ній досягнення. Нарівні з цілями, засобами, суб'єктом і об'єктом, досягнення може розглядатися як складова структури діяльності. Лише в цьому випадку справедливо говорити про цілісний підхід до аналізу та проектування діяльності [7, с. 31].

І насамкінець, структуру особистісних досягнень можна представити такими компонентами: мотиваційно-ціннісним (потреба в самореалізації, саморозвитку, самовдосконаленні, мотивація досягнення, ціннісні орієнтації); когнітивним (знання, рефлексія діяльності); операціональним (уміння, навички); емоційно-вольовим (рівень домагань, самооцінка, емоційне ставлення до досягнення, вольові зусилля).

Висновки. На основі аналізу різних концепцій з проблематики дослідження можна зробити такі висновки щодо сутності особистісних досягнень: розвиток особистості дослідники розуміють як послідовне та неперервне здійснення досягнень; становлення уявлень особистості про себе та її орієнтація на власну “самість” є фактором її розвитку і важливою умовою, що визнає особистісні досягнення; феномен особистісного досягнення перебуває у взаємозв’язку з поняттям результату і процесу діяльності; особистісне досягнення розглядається як усвідомлена позитивно значуща зміна в мотиваційній, когнітивній, операціональній та емоційно-вольовій сферах особистості, набута в ході успішного засвоєння обраного виду діяльності. *Перспективу* подальших досліджень убачаємо в дослідженні етнокультурної специфіки аксіопсихологічного проектування життєвих досягнень особистості.

Список використаних джерел

1. Белкин А.С. Ситуация успеха и как её создать / А.С.Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Бернс Р.Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Р.Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология / Б.М.Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 578 с.
4. Божович Л.И. Изучение мотивации детей и подростков / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1972. – 253 с.
5. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К.Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 143 с.
6. Гальперин П.Я. К воспоминанию об А.Н. Леонтьеве / П.Я. Гальперин // А.Н. Леонтьев и современная психология : Сб. стат. / Под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, О.В. Овчинниковой, О.К. Тихомирова. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 288 с.
7. Илюшин Л.С. Ориентация педагога на личностные достижения учащихся в общеобразовательной школе : Дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Леонид Сергеевич Илюшин. – СПб., 1995. – 212 с.
8. Кон И.С. В поисках себя : Личность и её самосознание / И.С.Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
9. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н.Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
10. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н.Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
11. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.

12. Сафин В.Ф. Психологический аспект самоопределения личности / В.Ф. Сафин, Г.Н. Ников // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 65-73.
13. Словарь русского языка : в 4 т. / [ред. А.П. Евгеньева]. – М. : Русский язык, 1981-1984. – Т. 1. – 698 с.
14. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Марич, 2009. – 232 с.
15. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д.Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

The article is devoted research of acsiopsychologic factors of planning of vital achievements of personality. Attention is accented on logic and completeness of semantic chain of “result-achievement-success/there is not success”.

It is found out that the factor of development of personality and important condition of its personality achievements is forming of presentations of personality about itself and orientation on own.

Keywords: achievement, personality, carried out, self-determination, success, personality growth, purpose, self-appraisal, level of claims, valued orientations.

Отримано: 6.07.2010

УДК 811.112.2:659.1(430)

А.М. Гуска, Л.О. Иванова

Мовні маніпуляції у німецьких рекламних ТЕКСТАХ

У статті простежується динаміка модифікацій фразеологічних одиниць у рекламних текстах. Актуальність проблеми, яка розглядається у статті, зумовлена спрямованістю численних лінгвістичних студій на вивчення особливостей реклами як специфічної сфери функціонування мови і визначається потребою поглибленого аналізу мовного континууму реклами, зокрема встановлення ролі фразеологічних одиниць у створенні рекламних текстів. Наразі описуються шість способів модифікації фразеологічних одиниць (лексична субституція, скорочення, розширення, заміна ствердження запереченням та навпаки, відокремлення, координація), які ілюструються прикладами.

Ключові слова: рекламний текст, маніпуляція, мовна модифікація, фразеологічна одиниця.

В статье прослеживается динамика модификации фразеологических единиц в рекламных текстах. Актуальность проблемы, которая рассматривается в статье, предопределена направленностью многочисленных лингвистических студий на изучение особенностей рекламы как специфической сферы функционирования языка и определяется необходимостью углубленного анализа языкового континуума рекламы, в частности установление роли фразеологических единиц в создании рекламных текстов. Теперь описываются шесть способов модификации фразеологических единиц (лексическая субституция, сокращение, расширение, замена утверждения возражением и наоборот, отделение, координация), которые иллюстрируются примерами.

Ключевые слова: рекламный текст, манипуляция, языковая модификация, фразеологическая единица.

Підґрунтям будь-яких рекламних технологій виступає маніпулювання поведінкою покупця, яке вирізняється неявним, скритим характером. Прихованість маніпулятивних дій реклами розглядається на кшталт психічного впливу, який спонукає людину не лише зробити те, чого очікують інші, але й примушує її забачати виконати передбачувану рекламним текстом дію.

Як зазначається, маніпулювання – це вид прихованого свідомого комунікативного впливу однієї людини на іншу (на її знання, ставлення, наміри) з метою змінити їх у потрібному для маніпулятора напрямку (З, с. 24).

Ефективність рекламного тексту залежить, у першу чергу, від чіткої уяви про портрет споживача: від визначення його психологічних і соціальних установок та стереотипів, розуміння його стилю життя тощо. Таким чином, в основу рекламних технологій закладена маніпуляція підсвідомістю з метою довільної зміни поведінки споживача реклами. Наразі у рамках психологічних досліджень доведено, що реклама, яка застосовує технології маніпуляції підсвідомістю, не формує нові потреби, вона сама є ефективною для прийняття рішень адресатом (З, с. 25).

У психологічному інструментарії реклами наявні досить ефективні способи привернення уваги потенційного покупця та успішної маніпуляції його споживчою поведінкою, зокрема:

- рекламне повідомлення повинно мати мінімальні розміри;
- великий текст обов'язково розбивається на абзаци;
- довгі фрази із складнопідрядними реченнями не використовуються;
- шриффт менше стандартного не застосовується;
- опис властивостей товару не повинен містити заперечні частки;
- ілюстрація, картинка, що супроводжують текст, повинні відповідати змісту рекламного послання.

Справжня реклама містить спеціальні лінгвістичні, візуальні, звукові прийоми тощо. Такі технології прекрасно відомі всім творцям рекламного тексту. Співзвучні слова, використання певних дієслів, іменників, мовної метафори, хибної аналогії, багатозначності, непрямой мови, численних модифікацій – це прийоми нейролінгвістичного програмування, мета яких – проманіпулювати підсвідомістю, щоб людина купила саме цей продукт.

Власне, відтоді, як з'явилася перша реклама, так і було задумано: люди не мають зрозуміти, що вона з ними робить. Як відомо, люди, вьдносно того, як сприймають навколишній світ, поділяються на три категорії: візуалів, аудіалів та кінестетиків. Для візуала важливіше побачити щось, для аудіала – почути, кінестетики все сприймають через відчуття та глибокі переживання. Рекламисти успішно застосовують ці знання у своїй роботі, насичуючи рекламні тексти словами, які впливають на представників конкретних категорій: для візуалів – описовими (ясний, колоритний, виглядати, вражати), для аудіалів – словами, «які звучать» (тихий, глухий, голосний, приглушений), для кінестетиків – словами, які якісно та змістовно відображають дійсність (легко, слабкий, чуттєвий, проникливий, пережити, тиснути, ковзати). Свого часу великий німецький вчений Вільгельм Гумбольдт писав, що, завдяки ритмічній та музичній формі, яка властива звуку у його поєднаннях, мова підсилює наші враження від краси в природі і крім цього, незалежно від отриманих вражень впливає своєю мелодією мови на нашу душевну налаштованість (цит.: за 3, с.52).

Мета нашої роботи полягатиме в аналізі мовних маніпуляцій у німецьких рекламних текстах. Мовні маніпуляції – це відбір та використання таких засобів мови, за допомогою яких можна впливати на адресата. Як правило, мовна маніпуляція передбачає певний вплив на споживача реклами, який він не повинен усвідомлювати і сприймати як частину об'єктивної інформації про товар. Суть мовних маніпуляцій у рекламі полягає у тому, що рекламна інформація подається таким чином, щоб споживач на її засадах самостійно дійшов відповідних висновків. Оскільки споживач робить висновки самостійно, він автоматично оцінює отримане знання як своє власне, і відповідно, ставить до інформації менш критично і з більшою довірою.

Німецька мова володіє надзвичайно багатими виражальними засобами, що дозволяє, по-перше, те саме явище, предмет, ситуацію описувати по-різному. По-друге, завдяки багатству мовного арсеналу засобів вираження німецької мови для творців рекламного тексту постає можливість створювати маніпулятивні картини дійсності, які, з одного боку, орієнтуються на підсвідомий психологічний вплив на

споживача, а, з другого – створюють образ такої дійсності, яка повністю підпорядковується позиції автора та моделює авторську точку зору на рекламний об'єкт.

Одним із ефективних лінгвістичних прийомів маніпуляції у рекламних текстах є вживання фразеологізмів, що стало предметом подальшого розгляду.

Фразеологізми – це стійкі відтворювані сполуки слів, які мають своєрідні, специфічні структурні властивості, якими вони відрізняються від звичайних вільних синтаксичних конструкцій, а також від окремих слів, що їх вивчає лексикологія. Як відомо, характерними рисами будь-якого фразеологізму є чітко окреслена граматична єдність, сталість словникового складу, відтворюваність постійно готової одиниці мовлення, узагальнене стале значення вислову, його частотність вживання та поширеність серед значної кількості мовців.

Фразеологічна одиниця не тільки зручна у відтворенні, вона є також частиною асоціативного ряду. У кожній нації є свій набір символів, знаків, зрозумілих кожному без тлумачення. Використовуючи їх, носії мови створюють образи, доступні кожному й водночас стислі.

Ці характеристики набувають особливого значення у роботі засобів масової комунікації, особливо у рекламних текстах.

Натомість зауважимо, що зручність фразеологізму полягає ще й у тому, що він може змінюватися, а отже, використовуватися і звучати по-іншому. Вважається, що ця властивість є необхідною для сьогоденного інформаційного простору, який прагне розмаїття і нових форм (1, с. 27-28).

Як впливає із аналізу, надзвичайно частотними у мові реклами є структурно-семантичні модифікації фразеологічних одиниць, які вписуються у різноманіття нових форм творення рекламних текстів. Використовуючи модель узуальної фразеологічної одиниці, рекламоторець органічно вбудовує okazіоналізм у контекст з метою уникнення одноманітності та посилення експресивності. Виділені контекстуально-авторські модифікації передбачають релевантні зміни в лексичному складі, синтаксичній структурі, семантиці, при яких узуально-стала форма фразеологізму протиставляється його okazіональній формі.

Проілюструємо вищенаведене прикладами рекламних текстів: *In der Regel geht's mir gut. Mit Buscopan plus. Ein gutes Gefühl im Bauch* (ein dunkles/ungutes Gefühl haben/мати невизразне почуття); *Lust auf absolut umwerfende Wimpern?* (Lust auf etw. (A) haben/хотіти, бажати чого-н.); *Halten Sie Ihr Gedächtnis in Schwung!* (in Schwung haben/ розм. мати що-н. в повному порядку, напоготові).

Засвідчимо, що використання узуально-оказіональних способів породжує емоційне протиставлення, нюанси у стилістичній несхожості фразеологічних одиниць. Подібні випадки впливають і на їхню силу експресивності фразеологічних одиниць, а також на емоційність усього вислову. Окрім цього, модифікації фразеологічних одиниць призводять до зміни денотативно-сигніфікативного та стилістичного аспекту значення фразеологізмів, яка відбувається одночасно зі зміною їхньої зовнішньої форми. Поява okazіональної одиниці розрахована на адекватне сприйняття її реципієнтом і завжди асоціюється із традиційним (узуальним) фразеологізмом. Такі одиниці, хоча й мають індивідуально-суб'єктивний характер, зумовлені системою мови і обмежені можливостями їхнього матеріального оформлення. Реалізація okazіональних перетворень фразеологічних одиниць пояснюється тим, що єдина для всіх носіїв мови семантика і структура фразеологічних одиниць одночасно виступає сигналом, який породжує суто індивідуальні асоціації. На цій підставі дослідники дійшли висновку про неможливість позаконтекстуального функціонування okazіональних фразеологізмів (4).

Зазначимо, що модифікація фразеологічних належить до складних лінгвістичних проблем, оскільки вона суперечить одній із основних характеристик фразеологізмів – стійкості і стабільності їхнього компонентного складу. Незважаючи на це, творчі модифікації фразеологічних одиниць, їх okazіональне вживання дедалі поширюються, особливо в таких сферах як реклама.

Наприклад: *Das Ende trockener Haut* /ein Ende haben, nehmen, finden/ кінчатися, припинятися, переставати (5/2005, с. 52); *Der Clearasil Complete Clearball. Bekämpft Pickel schon im Entstehen* /im Entstehen/in der Entstehung begriffen sein/ бути в стадії виникнення, становлення, зародження (5/2005, с. 63).

Явище модифікації фразеологізмів зумовлене насамперед екстралінгвістичними факторами. Фразеологізми, як і інші лексичні одиниці, тісно пов'язані з навколишньою дійсністю, тому зміни, реформи в суспільному та духовному житті нації позначаються на їх номінації та функціонуванні. Одним із перших мовознавців, хто розглядав творчу трансформацію фразеологізмів як закономірне та системне мовне явище, був О. В. Кунін, який підкреслював, що у випадку okazіонального вживання фразеологічних одиниць можлива заміна компонентів, уклинювання слів і перемінних сполучень, часто ускладнене лексичними змінами, додавання перемінних компонентів, синтаксична деформація (2).

Очевидно, що метою будь-якої модифікації фразеологізму є зміна

його семантики за допомогою майстерного вживання мовних засобів, яке спостерігається також у рекламних текстах (6, с.48). На цих засадах виникають певні жартівливі ефекти, гра слів, і для того, щоб розпізнати головну фразу потрібно декілька разів прочитати рекламне послання. Як, наприклад, у рекламних текстах:

- *Kaufen bei Spar – Sparen beim Kauf.*
- *Ich trink Ouzo. Was machst du so?*
- *Man muss nicht groß sein, um groß zu sein.*
- *Gut. Besser. Paulaner.*
- *Essen gut, alles gut.*

Укладачі рекламних текстів застосовують модифікації фраз з тією метою, щоб створити неповторний, ситуативно обумовлений, комічний, пародійний чи іронічний ефект. Як стверджує Х. Бюргер, “у процесі модифікації майже не залишається нічого невикористаного” (5, с.94).

Палітра модифікованих форм уживання фразеологічних одиниць у рекламних текстах охоплює різні прийоми модифікацій, які розглядаються нижче.

Лексична субституція (die lexikalische Substitution) – техніка модифікації, при якій змінюються вербальні, субстантивні, ад’єктивні компоненти. Лексична заміна компонентів фразеологічних одиниць, що зумовлена нарізнооформленістю та семантичною цілісністю образу фразеологізмів, характеризується надзвичайно широкими можливостями застосування. Це такий спосіб структурно-семантичної трансформації фразеологічних одиниць, який полягає у цілеспрямованій заміні одного, кількох чи всіх її компонентів функціонально схожими елементами. Наприклад:

WC-Ente verdient Ihr Vertrauen. Ente gut, alles gut/ das Vertrauen verdienen; Ende gut, alles gut/ здобути довіру; все добре, що на добре виходить (Werbung für einen WC-Reiniger – Joy: 1/2008, с. 19).

Kein anderer Espresso liegt Ihnen so vorzüglich auf der Zunge/ etw. liegt, schwebt jmdm. auf der Zunge/ крутиться на язичі в кого-н., ладне зірватися з язика в кого-н (Jura – Geo 02/2002, с. 123).

Щоб привернути увагу клієнтів до рекламованого продукту, вербальні компоненти часто піддаються креативним перетворенням. Це, наприклад, спостерігається у рекламі Peugeot 406, Velux та Vaihinger:

Fahren auf eigenen Wegen/ eigene, seine eigenen Wege gehen/ іти своїм шляхом, мати свій шлях у житті (Joy 03/2002, с. 183).

In Velux Dachwohnfenstern ist alles ruck, zuck eingebaut/ etw. geht ruck, zuck/ щось відбувається дуже швидко, миттєво, що і оком не моргнеш (21/2002, с. 161).

У перших двох прикладах за допомогою модифікацій початкові фразеологізми присвоюються продукту та марці, у наступних прикладах описова і додаткова функція викликається додаванням прикметника або прислівника.

Для того, щоб створити натяк на продукт, виділити його якість та особливі риси, у рекламних текстах вживаються означальні складні слова (Determinativkomposita), наприклад:

In Hochform sei Robinson/ in Form sein, бути у формі (Robinson-Reisebüro – Freundin 23/2002, с. 34).

Über Landgrenzen hinweg/ ьber Grenzen hinausgehen, вийти за межі чого-н (Eon – Geo 02/2002, с. 12).

На нашу думку, частота застосування цієї техніки пояснюється тим, що такий вид модифікації пропонує невичерпно багато можливостей для чітких мовних ігор, які дозволяють пристосувати вербальний текст до намірів творця і замовника рекламного тексту. Заміна одних складників фразеологізму на інші відбувається на основі їх семантичної близькості, або за принципом тематичної спільності між компонентами. Наслідком лексичної субституції компонентів фразеологічної одиниці стає зміна інтенсивності емотивності, функціонально-стилістичної приналежності, лінгвокультурної маркованості фразеологізму, лексико-семантичної та граматичної валентності фразеологізму, підсилення узагальнено-метафоричного характеру фразеологічного значення.

Метод **скорочення** компонентного складу фразеологізму (die Methode der Verkürzung) є досить продуктивним у рекламі, внаслідок чого у фразеологізмі опускається один або кілька компонентів. Цей метод подібний до лозунгу, який, у свою чергу, коротко і чітко апелює до читачів. Згідно нашого дослідження, скорочення зустрічається у межах дієслівних компонентів. Наприклад:

Im Einklang mit Mensch und Natur/ im Einklang mit etw. stehen/ бути співзвучним чому-н., відповідати чому-н. (Weleda – Freundin 23/2002, с. 45).

Sommer in Sicht!/ in Sicht sein, bleiben/ бути в полі зору (Fussl – Woman 25/2007, с. 75).

Winter durch die rosa Brille!/ etw. durch die rosige, rosa-rote Brille sehen/ дивитися крізь рожеві окуляри на що-н., бачити у рожевому світлі що-н. (Intersport – Shape 10/2005, с. 79).

Lust auf morgen/ Lust zu etw. (D), auf etw. (A) haben/ хотіти, бажати чого-н. (Toyota – Joy 10/2005, с. 61).

Appetit auf Abwechslung!/ Appetit auf etw. (A) haben/ мати охоту, потяг до чого-н.; бажати чого-н. (Knorr – TV-Media Nr.6/2006, с. 12).

Частоту застосування цього виду модифікацій можна пояснити економією синтаксису, що типово для лозунгів.

Розширення фразеологізму (die Erweiterung des Phraseologismus) – це протилежна можливість перетворення фразеологічних моделей у рекламних текстах. Кожне слово фразеологічного оточення граматично виправдане, конструктивно необхідне. Розширення фразеологічної одиниці – це структурно-семантичні оказіональні зміни фразеологічних одиниць, при яких не виникає нової фразеологічної одиниці, а лише конкретизується її образ. Зі стилістичного погляду – це один із тих індивідуально-авторських художніх засобів, які використовуються для підвищення експресивності та емоційності висловлювання. При цьому фразеологічні значення зосереджуються на окремих аспектах відповідно до продукту, який рекламується. Наприклад:

*Sie ergänzen sich gegenseitig <...> leuchten und geben ihm **den perfekten, glänzenden letzten Schliff*** einer Sache den letzten Schliff geben/ навести останній полиск на що-н., остаточно відшліфувати що-н. (Sheer blonde – Freundin 12/2002, с. 14).

*So werden Sie Ihren Alten **auf bequeme Art und Weise** los- und schlagen gleichzeitig Profit daraus/ die Art und Weise/ спосіб, манера* (HP invent – Spiegel 42/2002, с. 49).

Розширення компонентного складу фразеологізмів у рекламних текстах може проявлятися також у формі складних слів (Komposita), наприклад:

*Am besten, Sie gehen gleich auf **Schatzsuche***/ auf die Suche gehen/ вирушати на розшуки кого-н., чого-н. (Miele – Freundin 24/2002, с. 97).

У процесі **заміни ствердження запереченням та навпаки** (Wechsel von der Affirmation zur Negation und umgekehrt) використовуються такі прийоми, як заміщення, скорочення або розширення фразеологізму, що викликає ефект чогось на зразок повторення або спростування змісту фразеологізму для його підсилення, наприклад:

*Gegensätze ziehen sich **aus***/ Gegensätze ziehen sich an/ протилежності притягуються (Comedy Central – Joy 12/2007, с. 153).

*Fühl dich **wohl** in deiner Haut/ sich nicht (recht) wohl in seiner Haut fühlen/ не по собі, почуватися ні в тих ні в сих* (Odlo – Shape 10/2005, с. 59).

*Clarins macht Ihr Leben einfach **schöner***/ j-m das Leben schwer (sauer) machen/ отруювати життя кому-н., докучати кому-н. (Clarins Paris – Joy 10/2005, с. 13).

*Verführung auf Italienisch. Schuhe **schön wie die Sünde***/ hässlich wie die Sünde/ поганий, страшний як смертний гріх (Pittarello – Miss 09/2005, с. 43).

Befreie das Tier in dir/ das Tier in sich beherrschen/ приборкувати свої звірячі інстинкти (Honda – TV-Media 6/2006, с. 5).

Як впливає із аналізу, модифікація **відокремлення** (Abtrennung) нечасто використовується у рекламних повідомленнях. Ця техніка застосовується або у тому самому реченні, або поширюється на два різних речення, наприклад:

Auch in Spanien gibt es Wege, die nach Rom führen/ viele Wege führen nach Rom/ усі шляхи ведуть у Рим (Iberia-Der Spiegel 43/2002, с. 205).

Unter guten Bedingungen wächst Gras in einer Woche ca. 8 Millimeter. Können Sie es hören?! das Gras wachsen hören/ мати надзвичайно гострий слух; чути, як трава росте; на два аршини під землею бачити (Focuswerbung in Freundin 23/2002, с. 292).

Es gibt Pro. Es gibt Contra. Und es gibt Sie (das Pro und Contra/Kontra erwägen/ зважити всі «за» і «проти» (Renault Avantage – Geo 01/2002, с. 46).

Приклади **координації** (die Koordinierung) рідко однозначні, а фразеологізми, які складають їх основу, можна розпізнати не одразу, порівняємо:

Unsere Möbel und Accessoires sollen Ihnen dabei helfen – und das zu Preisen, die allein schon gute Laune machen/ guter Laune sein + Spaß machen/ бути в гуморі + жартувати (Ikea-Freundin 24/2002, с. 13).

У даному випадку не вдається чітко з'ясувати, чи використовують укладачі рекламних текстів у даному виді модифікації прості слова, які також можуть утворювати стійку фразеологічну єдність, або координація двох фразеологізмів була спланованою.

Як підсумок проведеного дослідження, зазначимо, що маніпуляції в рекламі спираються на психічний процес прийняття рішення. Вплив на цей процес може здійснюватися за допомогою різноманітних сугестивних методик, серед яких вирізняється такий підхід, як нейролінгвістичне програмування (НЛП), тобто управління людською свідомістю за допомогою лінгвістичних конструкцій, архетипів, візуальних зображень тощо.

У рекламних повідомленнях увага акцентується на привабливих для споживачів властивостях товарів – реальних чи символічних, – які можуть стимулювати купівельну поведінку. Тому питання про межі ефективного впливу і маніпулювання є одним із принципових для аналізу реклами. Великого значення набуває проблема психічних впливів (або соціальних впливів) у ситуаціях, де рекламна діяльність здійснюється за безпосереднього контакту рекламиста і споживача реклами, тобто в процесі прямого впливу в умовах особистих продажів. Тут рекламні заходи істотно відрізняються від традиційних, і такі впливи часто порівнюють чи навіть отождожують з маніпуляціями.

Список використаних джерел

1. Воронова М. Варіанти фразеологізмів у журналістському творі / М.Воронова // Урок української. – 2004 – №3. – С. 27-28.
2. Кунин А.В. Фразеологические единицы и контекст / А.В.Кунин // Иностранные языки в школе. – 1971. – № 5. – С. 2-15.
3. Лихобабин М.Ю. Технологии манипулирования в рекламе. Способы зомбирования (Серия “Бизнес-класс”). – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 144 с.
4. Фирсов Б.М. Пути развития средств массовой коммуникации. Социологические наблюдения / Б.М.Фирсов. – Л.: Наука, 1977. – 170 с.
5. Burger H. Phraseologie. Eine Einfuhrung am Beispiel des Deutschen. 2. uberarbeitete Auflage. – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2003. – 214 S.
6. Janich Nina. Wenn Werbung Spruche klopft. Phraseologismen in Werbeanzeigen // Der Deutschunterricht. Phraseologismen und ihre Varianten. – Heft 5. – 2005. – S. 44-53.

In the article the dynamics of modification of idiomatic expression is traced in publicity texts. Actuality of problem, which is examined in the article, is predefined the orientation of numerous linguistic studios on the study of advertising features as a specific sphere of functioning of language and determined the necessity of deep analysis of linguistic kontinuumu of advertising, in particular establishment of role of phraseology units in creation of publicity texts. Six methods of modification of phraseology units (lexical substituciya, reduction, expansion, replacement of assertion objection and vice versa, separation, co-ordination) which are illustrated examples are now described.

Key words: publicity text, manipulation, linguistic modification, idiom.

Отримано: 22.07.2010

Використання тренінгу в процесі комунікативної підготовки вчителя

У статті запропоновано програму і описано результати тренінгу, спрямованого на подолання (попередження) неусвідомленого використання вчителями і шкільними психологами негативної каузальної атрибуції під час спілкування з дітьми, на формування вмінь і навичок довольного використання гуманістично-орієнтованого спілкування з дитиною вже з перших днів її систематичного шкільного навчання.

Ключові слова: тренінг, дезадаптація, каузальна атрибуція.

В статтє предложена программа и описаны результаты обучающего тренинга, направленного на преодоление (предотвращение) неосознанного использования учителями и школьными психологами негативной каузальной атрибуции во время общения с детьми, на формирование умений и навыков произвольного использования гуманистически-ориентированого общения с ребенком уже с первых дней его систематического школьного обучения.

Ключевые слова: тренинг, дезадаптация, каузальная атрибуция.

Актуальність дослідження. В житті дитини-учня є нелегкі періоди – це адаптація дитини, яка щойно прийшла до школи, або яка переходить з одної освітньої сходинки на іншу; це кризові періоди у розвитку, коли дитина на якийсь час стає “важкою” і “незрозумілою” у своїх проявах не тільки для інших, але й для себе; це можливі особисті обставини, які пригнічують, сприяють погіршенню самопочуття, самооцінки, і, як наслідок – погіршується поведінка і навчання. Як допомогти дитині, полегшити її самосприйняття й самоствердження у таких ситуаціях шкільного життя? Допомогти можуть значимі дорослі, які більшу частину часу поряд – учителі і шкільні психологи.

Постановка проблеми. Проведене нами дослідження, а саме: анкетування батьків і вчителів; бесіди з батьками, учнями, вчителями, шкільними психологами і медпрацівниками; спостереження за спілкуванням учнів і вчителів під час уроків та у позаурочний час дозволило дійти висновку, що віднесення вчителями дітей до благополучних чи неблагополучних (і відповідне ставлення до них) відбувається за суб’єктивними критеріями. Причому дорослі причину такого віднесення і ставлення до дітей вбачають не в собі, а в дітях. Подальші наші дослідження виявили, що насправді у групах,

що їх виділили дорослі, психологічні відмінності дітей відповідають віковій нормі, а не бажанням й експектаціям дорослих, для яких та чи інша дитина є більш чи менш “зручною”. [5; 6; 7]

Нами експериментально доведено, що в основі такого неусвідомленого поділу, програмування і відповідного ставлення до дітей лежить механізм каузальної атрибуції (КА). [7] Дія цього соціально-психологічного механізму (був вперше описаний Ф. Хайдером (1958) і розвинутий пізніше Г.Келлі (1973)) проявляється в приписуванні суб’єктом спілкування певних мотивів, якостей і причин, що стосується поведінки та особистості, іншому учаснику комунікативної ситуації. [12] Ця причинна інтерпретація суттєво впливає на поведінку того, хто атрибутує. Під час дії КА відбувається відхилення від логічних норм під дією суб’єктивних факторів (мотиваційних, інформаційних). При цьому негативні наслідки людина пояснює зовнішніми факторами, а позитивні – внутрішніми. Феномен каузальної атрибуції діє на людину без усвідомлення нею цього явища й не піддається без спеціального навчання рефлексивному відстеженню. Тому величезне значення в сучасних умовах має проблема підготовки вчителів та шкільних психологів до гуманістично-орієнтованого спілкування з дитиною вже з перших днів її систематичного шкільного навчання [1; 3; 5; 6; 9; 12].

Відомо, наскільки важко перебороти помилку каузальної атрибуції. Отже, нашим завданням було дослідити, чи можна розв’язати проблему каузальної атрибуції у вчителів молодших класів і шкільних психологів шляхом формування у них відповідної індивідуально-професійної рефлексії і як саме це зробити. З цією метою була розроблена тренінгова програма для педагогічних працівників з практичного оволодіння навичками усвідомленого застосування просоціальних експектацій.

Виклад основного матеріалу. Сучасна психологічна наука широко використовує різні види соціально-психологічного тренінгу (СПТ) як для діагностики, так і для навчальних цілей. Тренінг – це цікава й ефективна форма розширення досвіду і оволодіння знаннями, дієвий інструмент для формування умінь і навичок. На відміну від традиційних форм навчання, у формі тренінгу (динамічної й інтерактивної за своєю суттю) задіяний весь потенціал людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, інтелектуальної, емоційної), самостійність, здатність до прийняття рішень, взаємодії тощо. Отримання нової інформації, зміна старих стереотипів, набуття нових знань і навичок в умовах штучного (захищеного) простору в групі тренінгу викликають відчуття задоволення від успішно виконаної роботи, сприяють підвищенню самооцінки,

мотивують для подальшого особистісного і професійного зростання. [8; 14]

Особливе значення СПТ має в професійній підготовці та вдосконаленні роботи вчителя і шкільного психолога, як фахівців, які повинні мати комунікативні здібності, уміння і навички, вміти будувати розвиваючу педагогічну взаємодію.

Розроблений нами тематичний соціально-психологічний тренінг (ТСПТ) для вчителів і шкільних психологів, спрямований на формування у них відповідної індивідуально-професійної рефлексії відносно власних перцептивно-інтерпретаційних і комунікативних дій і на цій основі – подолання неусвідомленого використання негативної каузальної атрибуції під час спілкування з дітьми, умінь і навиків довільного використання перцептивної каузальної атрибуції просоціального змісту. Він складається з двох етапів. Перший – робота безпосередньо в тренінговій групі. На цьому етапі студенти ознайомлювалися з проявами каузальної атрибуції; навчалися помічати і визначати різні емоції; вчилися пояснювати і використовувати рефлексивні уміння і навички розпізнавання, кваліфікування й довільного використання перцептивної каузальної атрибуції (зокрема, просоціального змісту); відпрацьовували різні комунікативні техніки. Другий етап – моделювання ситуації безустановочного, вільного від стихійної каузальної атрибуції, сприйняття молодших школярів вчителями і психологами безпосередньо на практиці, в повсякденній педагогічній роботі.

Для участі в тематичному навчаючому тренінгу на принципах добровільності було запрошено 14 студентів психологічних і педагогічних фахів випускних курсів університетів (десять учасників жіночої статі й четверо – чоловічої, віком від 21 до 24 років).

Група ТСПТ функціонувала за принципами груп соціально-психологічного тренінгу соціальної перцепції, в яких акцент робиться на розведення “фасаду” і дійсного стану учасника, на аналіз різних рівнів спілкування (від ритуально-ситуативного до глибинно-особистісного) і на техніках вербальної і невербальної комунікацій. У ході тренінгу використовувалися елементи рольових ігор, психодрами, соціодрами. Особливе місце відводилося усвідомленню психосоціальних перцептивних стереотипів, установок і каузальної атрибуції в поясненні поведінки і в подальшому – симпатії або антипатії до члена групи та відеоперсонажа.

Процедурні моменти характеризуються такими показниками: група ТСПТ працювала два тижні по 4 години щодня, за винятком неділі. Крім 48 годин безпосередньо групової роботи, 8 учасників групи ТСПТ (чверо майбутніх учителів молодших класів і четверо

майбутніх психологів) провели декілька експериментальних занять з учнями молодших класів (перших і третіх) під час психологічної і педагогічної практики в ряді київських шкіл. З незалежних причин із групи ТСПТ відсіялися двоє учасників.

Програма тематичного соціально-психологічного тренінгу (ТСПТ) для шкільних психологів і вчителів.

Мета ТСПТ: вироблення рефлексивної позиції відносно власних перцептивно – інтерпретаційних і комунікативних дій і подолання на цій основі неусвідомленого використання негативної каузальної атрибуції під час спілкування з дітьми.

Основні етапи ТСПТ

Вступ. Загальна орієнтація в феномені каузальної атрибуції в міжособистісному спілкуванні. Вибіркова діагностика особистісних конструктів. Вступ до проблематики ранньої шкільної дезадаптації (РШД) дітей з позиції гуманістично-орієнтованого підходу до спілкування в системі “вчитель – учень”. Постановка мети і завдань ТСПТ, які виходять з результатів дослідження проблеми РШД.

(4 години)

I етап. Ініціювання і відстеження процесів внутрішньогрупової динаміки. Феномени самопредставлення та позитивного й негативного зворотного зв'язку; рефлексія й аналіз комунікативних стереотипів; подолання конфліктів статусу і влади; формування атмосфери прийняття і загального позитивного клімату в групі.

(8 годин)

II етап. Розв'язання перцептивно-комунікативних завдань, пов'язаних із розпізнаванням емоційних станів відеозображень (за тестом П.Екмана) і аналіз спрямованості каузальних атрибуцій (позитивної або негативної).

Формування рефлексивної позиції учасника тренінгу на підставі сенсифікації відносно орієнтовно-перцептивних дій та їх особистісної інтерпретації.

Виокремлення груп учасників з ідентичною (позитивною або негативною) каузальною атрибуцією.

Аналіз феномена каузальної атрибуції в перцептивно-орієнтовних діях:

- рефлексія особистісних установок, їх можливого генезису;
- рефлексія можливих наслідків тої чи іншої інтерпретації (каузальної атрибуції) на характер ставлень до партнера по спілкуванню;
- моделюючі вправи в рольових іграх, що спрямовані на відстеження негативної та формування позитивної каузальної атрибуції.

(12 годин)

III етап. Оволодіння комунікативною технікою формування позитивних експектацій у партнерів по спілкуванню на підставі цілеспрямованого використання позитивних каузальних атрибуцій.

Рольові вправи в діадах і тріадах, спрямовані на формування толерантності:

- аналіз типових комунікативних ситуацій, які провокують негативну каузальну атрибуцію;
- рефлексія комунікативного стилю в педагогічному спілкуванні;
- моделюючі вправи з використанням психологічної специфіки дитячої мови;
- моделювання “мікроуроку” (за методикою О.Ф.Бондаренка).

(8 годин)

IV етап. Удосконалення предметно орієнтованого спілкування під час розв’язання аналогів навчальних завдань (на матеріалі методики “Куб Лінка”).

Рольові ігри зі зміною ролей “учитель – учень”;

- аналіз зворотних зв’язків;
- аналіз і виокремлення технік, підтримуючих позитивні експектації в учасників предметно орієнтованого спілкування;
- загальна групова дискусія з проблеми гуманістично орієнтованих способів спілкування.

(8 годин)

V етап. Застосування набутих умінь і навичок на практиці: в реальних умовах експериментального навчання в молодших класах.

Мікроурок “Оболонка Землі”.

Мікроурок “Куб Лінка”.

(4 години)

VI етап. Завершальний. Підведення підсумків.

Вибіркова діагностика особистісних конструктів. Аналіз самозвітів з експериментального навчання.

(4 години)

Загальна результативність тренінгу оцінювалась з двох позицій. По-перше, за допомогою різних психологічних методик. Використовувалися відеозображення людських облич із різними емоціями з колекції П.Екмана, які пред’являлися до і після ТСПТ із безустановочною і настановчою інструкцією, загальний зміст якої полягав у тому, щоб учасники ТСПТ описали (фактично атрибутували) той або інший емоційний стан запропонованого на відеомоніторі (час демонстрування – 10 сек.) персонажа. Динаміка особистісних станів оцінювалась за допомогою особистісного

диференціала Є.Ф.Бажина – О.М.Еткінда і самозвітів у довільній формі. Крім того, проводилося вибіркове (6 осіб) комп'ютерне обстеження системи уявлень учасників ТСПТ за методикою репертуарних ґраток Дж.А.Келлі. Результати цих методик виявили в учасників тренінгу тенденцію до зміни системи уявлень в бік збільшення гнучкості; до зміни деяких особистісних позицій; до більш довільного, усвідомленого використання механізму каузальної атрибуції, що дає змогу позитивно трактувати різні стани і поведінку дитини.

Це засвідчує, що каузальна атрибуція може зніматися, нейтралізуватися як помилкова інтерпретація способів сприйняття і, таким чином, піддаватися керуванню і контролю. Отже, якщо ми хочемо змінити спосіб структурування психосоціальної ситуації, при якому так часто діти потрапляють у число “незручних” (“не прийнятих”, “деадаптованих”) через їх психологічне неприйняття (як тепер цілком зрозуміло, багато в чому завдяки феномену КА), а інша частина з таких же причин потрапляє в число “прийнятих” і, отже, “адаптованих”, треба вносити в професійне навчання вчителів і шкільних психологів відсутній дотепер змістовний компонент професійної підготовки: психологічні основи позитивної інтерпретації педагогом і психологом поведінки й особистості дитини в школі.

По-друге, ми оцінювали результативність тренінгу безпосередньо на практиці. Адже будь-яка позиція для свого існування вимагає певного діяльнісного і технічного підкріплення, забезпечення. Тому тренінг не завершився діяльнісним активуванням “скам'янілих”, за виразом Л.С.Виготського, уявлень, а продовжився реалізацією просоціальних установок у педагогічній і психологічно доцільній формі оптимального особистісного і предметно орієнтованого спілкування. Для цього на завершальних етапах роботи групи увага була звернута до відпрацювання комунікативних технік за методикою О.Ф. Бондаренка [2; 3; 4], загальний зміст якої полягав у тому, що психолог і вчитель вчать будувати свої, звернені до дітей, висловлювання таким чином, щоб вони максимально мірою відповідали внутрішній семантиці, темпоритму і синтаксичним особливостям дитячого мовлення.

Учасниками тренінгу були студенти, які проходили практику в школі. Їм було запропоновано провести навчальні заняття (“мікроурок”, “мікроставдання”), що вимагали від студентів умінь довільно керувати мовленням, орієнтованим на молодшого школяра, використовувати позитивну просоціальну установку на дітей, забезпечувати оптимальний психологічний клімат відповідних експериментальних занять з дітьми. Таким чином, ми мали змогу

спостерігати використання студентами набутих на тренінгу вмінь і навичок під час практичної діяльності і порівняти результати професійної комунікативної діяльності студентів, які пройшли і не пройшли навчання у тренінговій групі. З цією метою були використані спеціальний текст і методика “Куб Лінка”.

Справжня мета експериментального заняття полягала, насамперед (у контексті нашого дослідження), в тому, щоб установити: наскільки професійно адекватна (просоціальна, така, що спирається на позитивні каузальні атрибуції) поведінка педагога впливає передусім на самопочуття дитини і, таким чином, на її самооцінку і ступінь самоприйняття. При цьому робився магнітофонний і протокольний запис ходу занять, а на початку і наприкінці занять дітям пропонувалося оцінити своє самопочуття (самовідчуття-самооцінку) за відомим дитячим невербальним семантичним диференціалом.

Опрацювання протоколів експериментальних занять проводилося в трьох напрямках, зокрема: по-перше, відзначалася семантико-стилістична специфіка спілкування дорослого з дітьми; по-друге, враховувалися невербальні та паралінгвістичні характеристики спілкування; по-третє, особлива увага надавалася використанню заохочувальних і в цілому *просоціальних каузальних атрибуцій*, спрямованих на інтерпретацію фактичної предметної і комунікативної діяльності дитини як діяльності “з добрим наміром”.

Але, підкреслимо це особливо, найголовніше полягало не стільки в безпосередньому “успіхові” експериментального заняття, реалізованому в зримій, очевидній формі (“склали куб”), і не стільки навіть у суб’єктивно пережитому успіхові від відчуття перемоги, коли “навчилися складати куб” або “все-все запам’ятали про те, яка наша Земля”, скільки в *динаміці самопочуття дітей у цілому, у якості їхнього самовідчуття* при роботі з тим або іншим учителем (або психологом).

У виконанні експериментальних завдань брали участь 82 школярі у віці 7-10 років.

Під час виконання експериментального завдання “Куб Лінка” спостерігались наступні особливості у роботі студентів-психологів, що не пройшли навчання у групі тренінгу. У їх мовленні часто використовувалися категоричні або критичні висловлювання, що виконували загальну функцію заборони. Діти, з якими вони працювали, не змогли скласти куб Лінка повторно, тобто не встановили загальні принципи, демонстрували акцентуйовану ігрову поведінку, при якій емоції перевершували змістовні, конструктивні компоненти діяльності.

Навчені студенти відрізнялись тим, що вони намагались зацікавити дітей не тільки словами, але й тоном, мімікою та

пантомімікою. Крім того, пропонувалося орієнтування збору куба, активно й спільно обговорювалися оптимальні варіанти з принциповою підтримкою пропозицій дітей. Аналіз записів мовної поведінки навчених студентів-практикантів показав, що вони з певною частотою й послідовністю використовували висловлювання, що містили диспозиційні атрибуції, які *програмують* включення дитини в ситуацію предметно-пізнавальної, предметно-навчальної дії. Ці висловлювання містили мотиваційні, настановчі, когнітивні, власне експектаційні типи атрибутивних інтерпретацій.

Розглянемо тепер узагальнені дані за діагностикою самооцінки-самопочуття (С-С) учнів молодших класів *до* і *після* виконання завдання “Куб Лінка”. Єдиною кількісною оцінкою в даному випадку служить частота прояву позитивної, нульової або негативної самооцінки. Тому, щоб перевірити, чи вплинула поведінка навчених студентів-психологів на самооцінку-самовідчуття учнів початкових класів, був використаний біноміальний критерій (критерій знаків: “+” – позитивне(С-С); “-” – негативне(С-С); “0” – нульове).

При порівнянні пропорції показників динаміки самооцінки-самопочуття (С-С) учнів експериментальної і контрольної групи під час виконання завдання “Куб Лінка” звертають на себе увагу такі дані: із 14 дітей експериментальної групи в 6-ти з них оцінки С-С змінилися в позитивний бік; у 6 – залишилися на попередньому рівні; у 2-х – знизилися. З 14 дітей контрольної групи ця пропорція виглядає таким чином: позитивна динаміка – 4; залишилося на попередньому рівні – 4; негативна динаміка – 6. Зрозуміло, що при загальній кількості спостережень 28 і при винятковій складності точного контролю вихідного стану дітей, тим більше базуючись лише на їхній суб’єктивній оцінці свого стану, некоректно робити певні висновки про достовірність змін, хоча цілком правомірно порушувати питання про тенденції, що характеризують самопочуття дитини при тому або іншому способі спілкування з нею.

Із завданням “Урок” навчені студенти впорались більш контрастно (порівняно з ненавченими), ніж із завданням “Куб Лінка”. Так, навчені намагалися зацікавити учнів як словами (їх добором, продуманим початком розповіді), структуруванням тексту (відкиданням складного, додаванням цікавого). Наводились яскраві метафори, близькі дітям цього віку (з опорою на тактильні, зорові і слухові відчуття. Наприклад, “магма – пластилін”, “легкий газ – ним надувають кульки”, “гуркіт вулканів – бог Вулкан працює в кузні” і т.п.). Темп мовлення (тональність розповіді), міміка і пантоміміка – все було спрямоване на активізацію мотиваційно-пізнавальної сфери дитини. Відповідна реакція дітей враховувалася

й доповнювала динаміку уроку. Діти реагували на урок жваво, спрацьовувала вербальна антиципація як показник формування спільної програми мовного висловлювання. Таким чином, навчені студенти продемонстрували комунікативну поведінку, чітко орієнтовану на психологічний вік молодших школярів [2; 3; 4; 10].

Водночас студенти контрольної групи, будучи точно такими ж практикантами, просто відтворювали (чиста репродукція) запропонований їм текст. Вони не керували ні своєю цілісною поведінкою (наприклад, погляд блукав над головами учнів), ні поведінкою дітей. Ті незабаром починали відволікатися, крутитися, займатися своїми справами.

Аналіз С-С учнів після експериментального мініуроку показав, що із загальної кількості = 28 дітей, зміна самооцінки-самопочуття (С-С) відзначається в позитивний бік у 19 випадках, залишилася незмінною – в 6 випадках, погіршилася – в трьох. У контрольній групі з числа спостережень $n=26$ зміна С-С у дітей у позитивний бік відзначається в 7 випадках, залишилася незмінною – в 12 і погіршилася – в 7 випадках.

Для перетворення попереднього аналізу в остаточний, ми узагальнили дані за завданнями “Куб Лінка” й “Урок природознавства” і перевірили значимість отриманих результатів у всіх групах при виконанні експериментальних завдань за допомогою критерію згоди Пірсона.

Аналіз результатів діяльності в контрольній та експериментальній групах з урахуванням замінюваних показників за критерієм Х-квадрат показав: між контрольною і експериментальною групами дітей в оцінці їхнього самовідчуття існує вірогідна відмінність ($XI=5,73$). Отже, між експериментальною і контрольною групою дітей в оцінці їх самовідчуття існують достовірні відмінності. Таким чином, студенти, які брали участь у тренінгу, змогли забезпечити гуманістично орієнтоване й просоціально спрямоване спілкування в рамках навчальної діяльності.

Висновки

Запропонований тематичний соціально-психологічний тренінг (ТСПТ) був присвячений розвитку рефлексивних умінь і навиків розпізнавання, коректного – відповідно до дитини – кваліфікування і довільного, свідомого використання вчителями каузальної атрибуції просоціального змісту у своїй професійній діяльності.

Результатом роботи групи ТСПТ стало зменшення в її учасників кількості жорстко зв'язаних пар-конструктів; збільшення гнучкості системи уявлень, відбулися деякі зміни особистих позицій (за тестом репертуарних ґраток Дж.Келлі).

Аналіз мовної поведінки студентів – учасників групи ТСПТ безпосередньо під час професійної діяльності показав, що вони з певною частотою й послідовністю використовували висловлювання, що містили диспозиційні атрибуції, які активізують залучення дитини до ситуації предметно-пізнавальної (зокрема, предметно-навчальної) дії. Ці висловлювання включали мотиваційні, настановчі, когнітивні, альтруїстичні та власне експектаційні типи атрибутивних інтерпретацій. Отже, студенти, з якими проводився тренінг, демонстрували комунікативну поведінку, зорієнтовану на психологічний вік молодших школярів.

Експериментально доведено, що каузальна атрибуція піддається керуванню і контролю з боку комунікатора. Результати безпосередньої роботи студентів з дітьми підтвердили, що ставлення з боку вчителя впливає на самооцінку, самопочуття дітей.

Отже, тематичний соціально-психологічний тренінг (ТСПТ), сприяє: подоланню емоційної відчуженості між учнями і значимими для них дорослими; усвідомленню психологічних чинників формування симпатії-антипатії до дітей; змінює структурування психосоціальної ситуації, в якій у дітей безпідставно відбувається зниження самопочуття-самооцінки, що негативно впливає на їх подальший розвиток; формує особливу атмосферу доброзичливості й спільної творчості у шкільному житті.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Практическая психология как фактор конструирования образовательного пространства личности / А.Г.Асмолов // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М.: Смысл, 1997. – С. 239–248.
2. Бондаренко О.Ф. Мовні засоби впливу в комунікативній діяльності вчителя / О.Ф.Бондаренко // Мовознавство. – 1978. – №3. – С. 37– 42.
3. Бондаренко А.Ф. Важный аспект реализации оптимальных методов обучения / А.Ф.Бондаренко // Советская педагогика. – 1981. – №1. – С. 68 – 79.
4. Бондаренко А.Ф. Формирование педагогических речевых умений (Из опыта коммуникативной подготовки учителя младших классов) / А.Ф. Бондаренко // Советская педагогика. – 1982. – №3. – С. 120–126.
5. Дзюбо Л.В. Социальные предпосылки школьной дезадаптации младших школьников в современных условиях / Л.В.Дзюбо // Психология на перетині тисячоліть. Зб. наук. праць учасників

- П'ятих Костюківських читань: В 3 т. – К.: Гнозис, 1998. – Т.1. – С. 387–394.
6. Дзюбка Л.В. Феномен ранньої школьної дезадаптації глазами учителя і родителя / Л.В.Дзюбка // Матеріали 3 Харківських Міжнар. психол. читань “Особистість і трансформаційні процеси в суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти”. – Вип.3. – Харків: Харків. держ. ун-т. – 1999. – С. 37–40.
 7. Дзюбка Л.В. Рання шкільна дезадаптація: обґрунтування гіпотези (експериментальне дослідження) / Л.В.Дзюбка // Педагогіка і психологія. – 1999. – №1(22). – С. 111–122.
 8. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструмент действия / Т.В.Зайцева. – СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002. – 80 с.
 9. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В.Е.Каган // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 89–95.
 10. Кайрис Е.Д. Эмпатия как фактор педагогической профпригодности / Е.Д.Кайрис // Практична психологія і соціальна робота. – 2001. – №8. – С.42 – 45.
 11. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти/ Л.О. Калмикова // Навч. посіб. для студ. ВНЗ. – К.: НМЦВО, 2003. – 300 с.
 12. Келли Г. Процесс каузальной атрибуции / Г.Келли // Современная зарубежная социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 127-137.
 13. Психологія мовлення і психолінгвістика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л.О.Калмикова, Г.В.Калмиков, І.М.Лапшина, Н.В.Харченко; За раг. ред. Л.О.Калмикової. – К.: Переяслав – Хмельницький педагогічний інститут: в-во “Фенікс” – 2008. – 235 с.
 14. Технологии социально-психологических тренингов. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума “Социальное здоровье России”, 2001, – 208с.

The article introduces the program and describes the results of training aimed at overcoming (preventing) unconscious use of negative causal attribution by teachers and school psychologists when communicating with children, the formation of skills and arbitrary use of humanistic-oriented communication with the child since the first days of its regular school training.

Keywords: training, maladjustment, causal attribution.

Отримано: 8.07.2010

Моделі розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів у процесі їх професійної підготовки

У статті розглядаються моделі розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів у процесі їх навчання у вузі, розкрито методи і форми професійної підготовки, що сприятимуть формуванню рис зрілої особистості.

Ключові слова: особистісна зрілість, майбутній психолог, професійна підготовка.

В статье рассматриваются модели развития личностной зрелости будущих психологов в процессе их обучения в вузе, раскрыты методы и формы профессиональной подготовки, которые будут способствовать формированию черт зрелой личности.

Ключевые слова: личностная зрелость, будущий психолог, профессиональная подготовка.

Особистісна зрілість – динамічний феномен, який формується під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів. Важливим для розвитку особистісної зрілості є спеціально організовані умови навчання і виховання у загальноосвітньому закладі, у виші і т. д. Тому значущим є створення відповідного навчально-виховного середовища, яке б сприяло особистісному зростанню його вихованця.

Особливо важливою особистісна зрілість є для майбутнього психолога, оскільки вона входить до моделі його професійно значущих якостей. Тому майбутній психолог, як суб'єкт навчально-виховного процесу, обов'язково потребує створення умов для розвитку його особистісної зрілості. Досягнення особистісної зрілості в процесі професійної підготовки забезпечить йому ефективне виконання професійної діяльності в майбутньому.

Сьогодні не розроблено цілісної моделі для розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів у процесі їх професійної підготовки. В більшості випадків підготовка психологів обмежується наданням їм відповідної інформаційної бази з навчальних дисциплін. Але професійна підготовка також повинна спрямовувати майбутніх психологів у напрямку до професійного зростання і самовдосконалення. Особистісний компонент підготовки для цих студентів є особливо значущим, оскільки їх особистість – основний інструмент психологічної допомоги.

Концептуальні підходи до формування особистості майбутніх практичних психологів відображено в працях В. Г. Панка, Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелевої та ін. Разом з тим, проблема розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів під час їх навчання у вузі є недостатньо дослідженою. Це стало метою для написання статті – вивчити моделі розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів під час їх професійної підготовки.

На думку О. О. Реана, показником особистісної зрілості психолога і умовою її досягнення є потреба у саморозвитку і самоактуалізації психолога [18]. Більшість науковців, які вивчають особливості професійної підготовки майбутніх психологів, говорять про важливість самоактуалізації цих фахівців як умови досягнення ними особистісної зрілості. Останні дослідження особливостей самоактуалізації і особистісного змінювання майбутніх психологів у процесі професійної підготовки стосуються праць П. П. Горностая, Л. В. Долинської, Ю. Г. Долінської, Л. М. Кобильник, О. О. Міненко, Л. В. Мови, Т. С. Яценко та ін. За словами О. О. Міненко, стрижнем психологічної готовності до професійної діяльності психолога-практика є особистісне зростання спеціаліста, що передбачає не лише розвиток особистості, а й прагнення до найповнішого розкриття власного потенціалу та готовність до самозмінювання [10, с. 176].

Операційним аналогом особистісної зрілості І. Я. Шемелюк називає самоактуалізацію [20]. Л. М. Кобильник визначає самоактуалізацію у вузькому розумінні як вроджену тенденцію до безперервного розгортання свого необмеженого творчого потенціалу у навчально-професійній діяльності [9]. Л. М. Кобильник складено програму стимулювання самоактуалізації особистості майбутніх психологів у навчально-виховному процесі. Програма складається з двох блоків: інформаційного і тренінгового [9].

На інформаційному етапі програми стимулювання самоактуалізації особистості майбутніх психологів проводиться робота з активізації самопізнання шляхом реалізації інформаційного блоку, що складався з двох етапів. На етапі прагнення створюється мотивація на відвідування занять у експериментальній групі з метою активізації у студентів бажання змінити себе. На етапі усвідомлення активізація самопізнання студентів здійснюється шляхом ознайомлення їх з основними положеннями гуманістичної теорії, з чинниками, що сповільнюють процес самоактуалізації особистості.

Одночасно з реалізацією інформаційного блоку майбутнім психологам пропонується виконати завдання тренінгового блоку, що проходить у два етапи. Перший етап – визнання – студенти вчаться відділяти свої думки, почуття та вчинки від почуття власної

гідності, самооцінки, концентруватися на теперішньому, а не на минулому чи майбутньому. Другий етап тренінгового блоку – це етап вибору, який виникає з того моменту, коли студент починає з готовністю себе приймати. Наступним етапом тренінгової програми є виконання студентами творчого завдання “Як я планую провести наступні 10 років мого життя”.

Л.В. Мова зауважує, що ефективною для забезпечення процесу особистісної самореалізації майбутніх психологів може виступити форма тілесно-орієнтованої та танцювально-рухової тренінгової роботи, що побудована за гуманістичними принципами та використовує нетрадиційні активні засоби фахової підготовки і особистісної самореалізації майбутніх психологів: робота з тілом, рух, танець, спеціально підібраний музичний супровід [11]. Завдяки особливій структурі тренінгових програм є можливість діагностики (виявлення непродуктивних форм поведінки з метою самопізнання), корекції (самовдосконалення), формування (саморозвиток) та закріплення нових стратегій поведінки.

О.О. Міненко зауважує, що керованість процесом особистісного змінювання може мати місце в межах професійної підготовки у формі інтенсивного спеціально організованого навчання – психологічного тренінгу формування професійно значущих новоутворень, що розглядаються як результат процесу особистісного змінювання майбутніх психологів [10].

О.О. Міненко виділяє такі завдання тренінгу:

- на особистісному рівні: а) опрацювання студентами-психологами власних проблемних зон; б) розширення власної моделі реальності шляхом комунікацій з іншими моделями – реальностями, вираженими у формі наративу;
- на професійному рівні: а) ознайомлення з різними моделями реальності, що сприяє розхитуванню ригідних конструктів майбутнього психолога та розширює професійну ідентичність; б) формування вміння розподіляти відповідальність з клієнтом у терапевтичних відносинах; в) отримання першого професійного досвіду через процес взаємодопомоги [10, с. 111].

Навчально-виховний процес у ВНЗ повинен бути спрямований на формування професійної ідентичності, в основі чого лежать такі складові особистості психолога, як прагнення до особистісного зростання та самоактуалізації, професійна свідомість, професійне мислення, креативність, критичне мислення. На думку О. О. Міненко, найбільш ефективним шляхом формування професійної ідентичності є активні методи навчання, а саме психологічний тренінг, спрямований на формування професійно значущих

новоутворень, які є результатом процесу особистісного змінювання. Формування професійно значущих новоутворень в процесі цього тренінгу відбувається за умови включення студентів-психологів в інтенсивний, спеціально організований процес групової комунікації індивідуальних моделей реальності, виражених у формі текстів-наративів [10, с. 178–179].

На думку Л. В. Потапчук, становлення особистісної зрілості відбувається у процесі активної діяльності [15, с. 150]. Дослідниця зауважує, що розвиток особистісної зрілості успішно відбувається за умови розуміння себе, усвідомлення свого місця у світі, роздумів про минуле, теперішнє і майбутнє, без розвиненої рефлексії неможливе успішне формування особистісної зрілості [15, с. 152]. За словами Л. В. Потапчук, для активізації розвитку компонентів особистісної зрілості найбільш ефективними є індивідуальні форми роботи: консультування, бесіди з урахуванням індивідуальних особливостей особистості, елементи навчальної психодіагностики [15, с. 158].

Г. Ю. Кравець виділяє фактори, які активізують розвиток особистісної зрілості студентів у процесі професійної підготовки у ВНЗ:

- 1) особистість викладача;
- 2) самовдосконалення як усвідомлене та цілеспрямоване удосконалення особистості самої себе, яке розглядається у єдності його складових процесів: самооцінки, самоствердження, само-реалізації та самовиховання;
- 3) система соціально-професійного виховання, яка забезпечує багатогранне самовираження та самовияв студентів у соціально і професійно значущій діяльності [8].

Успішність впливу цих факторів на активізацію розвитку особистісної зрілості студента відбувається за умов: організації гуманістичного спілкування викладачів і студентів; наповнення освітнього процесу змістом, який стимулює особистість до вияву сенсу свого розвитку та породжує потребу особистості в професійному саморозвитку; використання у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу спеціально розробленої системи ціннісно-сміслових методів та форм (вправ, завдань, тренінгів), які стимулюють розвиток особистісної зрілості у студентів [8].

На думку О. В. Темрук, ефективним засобом розвитку особистісної зрілості є соціально-психологічний тренінг, який дозволяє вдосконалити ті компоненти особистісної зрілості, які об'єктивно піддаються формуванню за відносно короткий проміжок часу та є професійно-значущими для особистості майбутнього професіонала (ставлення до свого Я, життєва установка, здатність до психологічної

близькості з іншими людьми), і формувати професійно-педагогічну спрямованість. О. В. Темрук зауважує, що “тренінг особистісної зрілості має містити вправи на формування адекватної самооцінки, позитивного ставлення до себе і майбутньої професії, розвиток емпатії, формування довіри, розширення професійно-ціннісних орієнтацій, розвиток професійних здібностей, гуманістичної спрямованості, особистісне зростання” [16, с. 198].

Особлива увага у психологічній літературі приділяється активним методам навчання як засобу підготовки майбутніх психологів (О. Г. Біла, Т. І. Білуха, Б. Б. Іваненко, І. М. Сергієнко, Т. С. Яценко та ін.). У дослідженні Т. І. Білухи доведено, що лише за умови інтеграції традиційної системи навчання з вихованням та психокорекцією можлива самоактуалізація та особистісний розвиток майбутніх психологів-практиків [4].

Метод активного соціально-психологічного навчання був розроблений Т. С. Яценко [21]. Це глибинний процес, наслідком якого є конструктивні зміни у психіці особистості. Суб’єкт набуває не лише нових знань про себе, а й формує здатність до аутопсихокорекції, довготривалої роботи над собою поза груповим процесом. Глибинна психокорекція є передумовою самореалізації і передбачає сильний рушійний мотив для особистісного зростання. Для психолога-практика такий мотив може полягати в оптимізації власного внутрішнього психологічного стану, реалізації у професійній діяльності, набутті самоідентичності та самототожності. Сутність психокорекції в АСПН полягає у розширенні можливостей самореалізації та досягнення бажаних цілей, в упередженні деструктивної поведінки у спілкуванні з іншими людьми [3].

Прийомами пізнання, що застосовуються в АСПН, є: спонтанна невимушена дискусія, психогімнастичні прийоми, рольова гра психодраматичні прийоми, психомалюнки [6, с. 109–111].

На думку Б. Б. Іваненко, психокорекція в АСПН передбачає навчання самоаналізу та самокорекції [6, с. 101]. Поглиблення самоусвідомлення у процесі психокорекції зумовлює високий ступінь мотивації до самопізнання у майбутніх психологів і долання бар’єрів на шляху оволодіння професійними навичками [6, с. 103]. О. Г. Біла вважає, що одним з показників результативності психокорекційного процесу АСПН є перспективні особистісні зміни, які сприяють професійному зростанню психологів-практиків [3]. Дослідниця зауважує, що у психокорекційному процесі АСПН майбутні психологи-практики досліджують причини власних особистісних деформацій та оптимізують професійно значущі особистісні якості.

На думку В. Г. Панка, важливим для особистісного зростання майбутніх психологів є самопізнання (самодіагностика), самокорекція, самоаналіз та самореабілітація [12]. Діагностичний блок професійної підготовки майбутніх практикуючих психологів передбачає оволодіння основами психодіагностики, застосовуються спеціальні тренінгові техніки, бесіди, консультування. Особистісно-професійна корекція – виправлення виявлених особистісних проблем, формування професійно значущих комунікативних умінь, складання індивідуальної програми корекційної роботи з метою самовдосконалення. Головні навчальні прийоми – активні соціально-психологічні тренінги, тренінги сензитивності, особистісного зростання, індивідуальні консультації та спільна з викладачем психотерапевтична робота з клієнтом, гештальттерапія тощо. Оволодіння прийомами професійної самореабілітації для відновлення внутрішнього балансу відбувається з допомогою прийомів розслаблення, медитаційних технік [11].

А. Асмолов виокремив систему інноваційних технологій: тренінги розвитку особистості та поведінкових умінь, імітаційні, ділові і рольові ігри, групові дискусії, метод моделювання, конструювання професійної ситуації. Психологічний супровід особистісного становлення майбутнього психолога в процесі професійної підготовки повинен будуватися на проходженні чотирьох освітніх модулів: діагностичного для орієнтування, інформаційно-аналітичного, діяльнісно-технологічного і творчо-інноваційного.

Сьогодні день немає цілісної моделі формування особистісної зрілості майбутніх психологів у процесі їх професійної підготовки. Тому у нашому дослідженні ми проаналізуємо моделі розвитку окремих професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Значна увага приділяється розвитку мисленнєвих і комунікативних процесів психологів у процесі їх професійної підготовки. Такі дослідження належать М. В. Бадаловій (“інтелектуальна готовність”), О. М. Ігнатович (“творча самодіяльність”), Н. Ф. Литовченко (“інтерпретаційні процеси”), І. М. Кирилюк (“ведення терапевтичного діалогу”), Ю. А. Паскевській (“мовленнєва компетентність”), Н. І. Пов’якель (“саморегуляція професійного мислення”) та ін.

Н. І. Пов’якель вважає, що процес підготовки практичних психологів вимагає вдосконалення шляхом впровадження спеціальних дисциплін із психологічних основ саморегуляції, психології здоров’я, психології самовдосконалення та саморозвитку, які активізують процеси розвитку професійного мислення майбутнього

практичного психолога [14]. На думку Н. І. Пов'якель, ефективною є програма рефлексивно-творчого тренінг-практикуму, який дозволяє активізувати процес розвитку професійного мислення, що здійснюється шляхом формування у майбутніх практичних психологів рефлексивних і творчих умінь, вирішення фахових завдань [14].

За словами Н. І. Пов'якель, управління процесом професійного розвитку регулятивної культури мислення майбутнього психолога обумовлює застосування різноманітних психолого-педагогічних технологій, форм і методів організації процесу вузівської підготовки фахівців (технологій розвитку професійно-важливих умінь саморегуляції, самоуправління, самообілізації та самокорекції). Професійні навички формуються під час навчання у вузі через учбові ігри, спецпрактикуми і практики з ввідними лекціями і спецсемінарами. Перевірка цих умінь повинна бути не на словесному іспиті, а в учбових іграх, де модулюються реальні ситуації [14].

Н. І. Пов'якель зауважує, що перспективами сприятливого професійного розвитку регулятивної культури мислення майбутнього психолога є: включення у процес професійної підготовки комплексу творчих завдань, самостійна розробка студентами комплексу прийомів і творчих програм (психологічного впливу у професійних ситуаціях, психокорекційних програм за напрямом), застосування різних форм рефлексивних ігор, стимулювання відповідальності, незалежності студентів, обговорення професійно-спрямованих завдань, проведення ігрових семінарських занять, психотехнології саногенного (позитивного, оздоровчого) мислення [14].

М. В. Бадалова звертає увагу на важливість формування в майбутніх психологів інтелектуальної готовності до розв'язування консультативних задач, де значне місце повинні займати:

- поетапне ускладнення і збагачення індивідуального ментального досвіду студентів завдяки включенню до програми професійної підготовки спеціальних психолого-педагогічних технологій;
- цілеспрямоване формування базових інтелектуальних якостей особистості, таких як інтегративність, децентрованість, семантизованість, активність, креативність, стратегічність, узагальненість, афективність;
- створення спеціальних умов, що забезпечують ефективну інтелектуальну діяльність майбутніх психологів: забезпечення програмно-цільової спрямованості педагогічного процесу з формування інтелектуальної зрілості студентів, організаційний, методичний та психологічний супровід

студентів, додержання принципів діалогізму у навчанні, суб'єктний підхід в організації спільної діяльності, врахування індивідуального стилю інтелектуальної діяльності майбутніх фахівців [2].

М. В. Бадаловою розроблено програму психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток інтелектуальної готовності до розв'язування консультативних задач. Тренінг, запропонований дослідницею, являє собою комплекс із трьох систем методичних засобів, відповідно спрямованих: а) на розвиток рефлексивності учасників (метод концептуалізації, прийом рефлексивних контрастів, технологія формування критичного мислення засобами читання та письма, балінтівські сесії, прийом культурних аналогів); б) на розвиток інтелектуальної вихованості та стимуляцію інтелектуальної активності (полілог, мозковий штурм, метод "індукування психоінтелектуальної діяльності", організаційно-діяльнісні ігри, групові дискусії метод "каруселі"); в) на формування інструментальної сторони діяльності майбутніх психологів-консультантів (використовувались евристичні завдання, евристичні та логіко-алгоритмічні способи розв'язування проблемних задач) [2].

О. М. Ігнатович звертає увагу на творчу самодіяльність як умову професійної підготовки майбутніх психологів. За словами дослідниці, психологічний механізм творчої самодіяльності особистості виявляється у високому рівні розвиненості мотиву самоактуалізації студентів [7]. О. М. Ігнатович описує такі прийоми стимулювання творчої самодіяльності особистості майбутніх психологів: імітаційні – моделювання певного виду психологічної діяльності (ігрові (розігрування ролей різної модифікації – інсценування) і неігрові (аналіз конкретної ситуації, мозкова атака, круглий стіл тощо)) та неімітаційні (проблемні лекції, лекції-дискусії, семінари взаємонавчання та ін.). До технік творчої самодіяльності особистості студентів О. М. Ігнатович відносить: спостереження і самоспостереження – як засоби набуття досвіду творчої самодіяльності; екстеріоризація (опредмечування) і інтеріоризація (розпредмечування) – як засоби реалізації досвіду творчої самодіяльності; рефлексія і саморефлексія – як засоби оцінки результатів творчої самодіяльності особистості [7].

Дослідниця виділяє такі форми творчої самодіяльності майбутніх психологів: самостійна робота під керівництвом викладача – самостійний компонент лекційних, семінарських, практичних занять з психології, роботи з літературою, реферування, підготовка до контрольних і курсових робіт, виконання звітів індивідуальних завдань; самостійна індивідуальна творча робота студентів –

моніторинг змісту та умов розвитку особистості; соціально-психологічне обстеження якостей особистості; психологічна профілактика й корекція; консультативна робота; просвітницька робота.

Про важливість формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки говорить Ю. А. Паскевська. Розвиток мовленнєвої компетентності майбутніх психологів здійснюється у формі проведення практикуму з основ мовленнєвої компетентності психолога [13]. Методичне забезпечення практикуму впроваджується у вигляді змодельованої мовленнєвої професійної діяльності з використанням навчально-професійних задач, психогімнастичних вправ і конструювання мовленнєвих ситуацій. Зміст практикуму складається з двох блоків: теоретичний та практичний. Особливістю блоку практичних занять є проблемно-пошукова спрямованість.

У структурі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів нами виділено відповідальність. Про важливість формування морально-етичної відповідальності особистості майбутнього психолога говорить І. Г. Тимощук. Він вважає, що формування у майбутнього психолога морально-етичної відповідальності як особистісного утворення може бути забезпечене в процесі навчання за спеціальною програмою роботи, що включає теоретичні, практичні і тренінгові складові [17].

Теоретичний компонент програми формування морально-етичної відповідальності включає лекції і семінари для ознайомлення студентів з найбільш представленими у світовій науковій думці філософсько-антропологічними, психологічними, педагогічними, етичними концепціями феномену морально-етичної відповідальності особистості.

Практична частина програми включає роботу проблемно-тематичних груп і психологічної майстерні. Методами для впровадження практичної частини є: психотерапевтичні (групова та індивідуальна психотерапія і психологічне консультування); тренінгові (лабораторний тренінг, тренінг з розвитку сенситивності); методи, що сприяють особистісному росту і стимулюють розвиток самопізнання (тренінг розвитку морально-етичної рефлексії, тренінг комунікативної етичної компетентності особистості та ін.).

На думку І. Г. Тимощук, ефективними для формування морально-етичної відповідальності є дискусійні столи і тематичні семінари, демонстрація кіно- і відеофільмів з наступним їх психолого-педагогічним і філософсько-етичним обговоренням, аналіз і читання творів художньої літератури, бібліотерапія, відеотерапія, психодрама, терапія творчим самовиявленням і терапія мистецтвом,

психологічні ігри, демонстрація, обговорення й аналіз індивідуальних і групових консультативних та психотерапевтичних сеансів з вирішення психологічних проблем, що сприяли усвідомленню, формуванню і реалізації індивідуальної системи морально-етичних цінностей [17].

Важливою професійно значущою характеристикою особистісної зрілості майбутніх психологів ми вважаємо трансценденцію. Про вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів говорить Х. М. Дмитерко-Карабин. Вона розробила тренінг рефлексії смисложиттєвих орієнтацій, завдання якого полягає у визначенні студентами життєвих цілей, ієрархії цінностей, пошуку смислів існування [5]. У тренінгу застосовуються елементи художньо-естетичної екзистенційної гри, запропонованої В. П. Москальцем. Результатом проведення тренінгу має бути усвідомлення необхідності постійного професійного самовдосконалення; підвищення показників внутрішньої мотивації професійного становлення майбутніх психологів [5].

Важливою професійно значущою характеристикою особистісної зрілості майбутніх психологів є позитивна Я-концепція. Особливості формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки досліджувала І. П. Андрійчук. Вона експериментально довела, що гармонізація Я-концепції особистості майбутнього практичного психолога пов'язана з реалізацією в практиці принципів особистісно зорієнтованого навчання і гуманістичного підходу [1].

Психолого-педагогічна модель формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів передбачає активізацію процесів самопізнання, самоаналізу, особистісного саморозвитку та формування навичок емоційної і поведінкової саморегуляції. На думку І. П. Андрійчук, гармонізація Я-концепції особистості студентів в умовах навчання у вузі базується на таких теоретичних положеннях:

- реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів в практиці навчально-виховного процесу;
- орієнтація на цінність особистісного досвіду як важливого компонента змісту освіти;
- активізація суб'єктності як умова становлення зрілої особистості;
- стимуляція осмисленого учіння в процесі навчальної діяльності [1].

І. П. Андрійчук вважає, що реалізацію цих завдань забезпечують такі напрямки роботи: діяльність психологічної служби вузу;

використання психології як засобу самопізнання та саморозвитку; організація самостійної роботи студентів, із застосуванням індивідуальних навчально-дослідних завдань; система навчальних практик, що активізує особистісну рефлексію [1].

Важливим є впровадження у навчально-виховний процес підготовки майбутніх практичних психологів активних методів навчання, використання соціально-психологічного тренінгу, що дозволяє розвинути у студентів професійно-важливі якості, стимулювати у них виникнення стійкої мотивації до самостійного особистісного зростання. В процесі роботи можна використовувати такі методи і прийоми активного соціально-психологічного навчання: групові дискусії, аналіз проблемних ситуацій; рольові ігри; вправи на самопізнання і самооцінювання; мозковий штурм; психомалюнок; невербальні прийоми.

Під час вивчення психодіагностики з метою активізації формування навичок саморефлексії та саморозвитку майбутнім психологам можна запропонувати вести щоденники самопізнання і щоденники особистісного зростання (зошити з самокорекції та саморозвитку) [1].

Гармонізація Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів повинна здійснюватись у різних формах і видах навчально-виховної роботи, які органічно взаємозв'язані та спрямовані на досягнення спільної мети (просвітницько-профілактичні бесіди, індивідуальні та групові консультації, активне соціально-психологічне навчання).

Проводяться дискусійні столи й тематичні семінари, переглядаються спеціально підібрані відеофільми з їх наступним психолого-педагогічним аналізом, аналізуються твори художньої літератури, використовуються елементи відеотерапії, психодрами, арттерапії, різні психологічні ігри та ін. психологічних майстерень за спеціалізаціями і проблемно-тематичних груп. По закінченні тренінгу майбутні психологи пишуть творчі роботи (твори на задані теми) і самозвіти, що виступили як матеріал для контент-аналізу [1].

Засобом особистісно-професійної корекції Б. Б. Іваненко вважає супервізію, яка виступає різновидом прийомів психокорекційної підготовки психолога-практика і сприяє фаховому вдосконаленню психолога через самоаналіз власних захисних механізмів [6, с. 113]. За словами О. О. Міненко, надбання дослідницького або аналітичного відношення до своєї роботи є необхідним для формування зрілого спеціаліста-психолога [10, с. 108–109]. Особистісна зміна призводить до зміни самовідчуття психолога, що впливає на його професійну діяльність. На думку Б. Б. Іваненко, “здатність включатися у процес супервізії передбачає наявність високого ступеня

мотивації професійного зростання” [6, с. 118]. Небажання психолога піддавати себе супервізійному впливу може зумовити особистісна проблематика психолога.

Про супервізію як метод підвищення професіоналізму психолога-практика говорить О. Усатенко. Вона вважає, що “супервізійна практика дає змогу суб’єкту усвідомлювати, розуміти й аналізувати свої професійні дії і поведінку, допомагає сформувати професійну індивідуальність, розширює арсенал методів пізнання психіки іншої людини. Тому отримання супервізії з початку професійної діяльності є запорукою постійного фахового розвитку й самоактуалізації психолога-практика” [19, с. 169].

Н. В. Чепелева виділила провідні напрямки підготовки практикуючих психологів, які згрупувала в чотири блоки [12, с. 245–248]. Підготовчий – перший блок, який розпочинається з професійного відбору на відповідні спеціальності. Підготовчий блок повинен включити адаптацію студентів до майбутньої професії першого і другого курсів. Адаптуватися студентам дозволяють тренінги спілкування.

Діагностичний – другий блок професійної підготовки майбутніх практикуючих психологів, який проводиться на другому і третьому курсі. Цей блок передбачає оволодіння основами психодіагностики, поглиблення самопізнання. Під час цього блоку майбутнім психологам важливо відвідати спеціальні тренінги, бесіди, консультавання.

Особистісно-професійна корекція – третій блок професійної підготовки майбутніх практикуючих психологів. Він проводиться на третьому та четвертому курсах і передбачає корекцію та формування професійно значущих якостей для психологічної діяльності. Провідними навчальними курсами в цьому блоці є курси психокорекції, психологічного консультування, психотерапії.

Оволодіння прийомами професійної самореабілітації – четвертий блок, який завершує професійну підготовку практикуючих психологів. Студенти навчаються прийомам само- та взаємокорекції, застосовують техніки релаксації, медитації.

На основі інформації про власні якості, отриманої на підготовчому і діагностичному етапах, студент складає під керівництвом викладача індивідуальну програму корекційної роботи для самовдосконалення. Головними навчальними прийомами є активні соціально-психологічні тренінги (Т. С. Яценко), тренінги сензитивності, тренінги особистісного зростання, індивідуальні консультації та спільна з викладачем психотерапевтична робота з клієнтом (студент в такому випадку виступає в ролі асистента-

стажиста). Студенти можуть працювати зі студентами молодших курсів, які будуть в ролі клієнтів. Цей принцип “вертикального діалогу” у навчанні сприяє особистісному зростанню майбутніх психологів і допомагає їм оволодіти важливими техніками психотерапевтичної роботи [12, с. 248].

Отже, важливими для формування особистісної зрілості майбутнього психолога є супервізія, тренінг (особистісного зростання, комунікативності, емпатійності, саморегуляції), ауто-тренінг, релаксація, психогімнастика, ігрові методи (ситуаційно-рольові, дидактичні, творчі, ділові ігри), групова дискусія, проєктивний і психомалюнок, рефлексивний щоденник, АСПН, професійно спрямовані гуртки та ін. Перспективами дослідження є розробка рекомендацій для створення майбутніми психологами власної програми розвитку особистісної і професійної зрілості.

Список використаних джерел

1. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / І. П. Андрійчук. – К., 2003. – 20 с.
2. Бадалова М. В. Формування в майбутніх психологів інтелектуальної готовності до розв’язування консультативних задач : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / М. В. Бадалова. – К., 2004. – 18 с.
3. Біла О. Г. Психокорекційні можливості методу АСПН (на матеріалі підготовки психологів-практиків) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О. Г. Біла. – К., 2002. – 20 с.
4. Білуха Т. І. Розвиток особистості майбутнього психолога-практика засобами корекційно-виховного впливу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Т. І. Білуха. – Івано-Франківськ, 2006. – 20 с.
5. Дмитерко-Карабин Х. М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Х. М. Дмитерко-Карабин. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
6. Іваненко Б. Б. Особистісна психокорекція майбутнього практичного психолога засобами активного соціально-психоло-

- гічного навчання: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Іваненко Богдана Борисівна. – Черкаси, 2005. – 199 с.
7. Ігнатович О. М. Психологічні особливості творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / О. М. Ігнатович. – К., 2004. – 20 с.
 8. Кравець Г. Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитальном процессе вуза: дис. ... к. пед. н.: 13.00.01. / Г. Ю. Кравець. – Иркутск, 2005. – 182 с.
 9. Кобильник Л. М. Стимулювання процесу самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів / Л. М. Кобильник // Актуальні проблеми практичної психології: зб. наук. праць. Ч. 1. – Херсон : ПП Вишемирський, 2008. – С. 175–177.
 10. Міненко О. О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Ольга Олександрівна Міненко. – К., 2004. – 180 с.
 11. Мова Л. В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Л. В. Мова. – К., 2003. – 20 с.
 12. Основи практичної психології / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.]. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
 13. Паскевська Ю. А. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Ю. А. Паскевська. – К., 2006. – 20 с.
 14. Пов’якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Н. І. Пов’якель. – К., 2004. – 40 с.
 15. Потапчук Л. М. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Л. М. Потапчук. – Луцьк, 2001. – 205 с.
 16. Темрук О. В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Темрук Олена Василівна. – К., 2006. – 198 с.
 17. Тимощук І. Г. Формування морально-етичної відповідальності особистості майбутнього практичного психолога : автореф. дис. на

- здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / І. Г. Тимощук. – К., 2003. – 20 с.
18. Реан А. А. Психологические проблемы акмеологии. Акмеология личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 2000. – №3. – С. 88–95
 19. Усатенко О. Супервізія як метод підвищення професіоналізму психолога-практика / О. Усатенко // Психологія і суспільство. – 2008. – №2. – С. 168–172.
 20. Шемелюк І. Я. Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я-концепції як показники особистісної зрілості / І. Я. Шемелюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №6. – С. 26–27.
 21. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Тамара Семенівна Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.

In the article the models of development of personality maturity of future psychologists are examined in the process of their studies in the institute of higher, methods and forms of professional preparation which will be instrumental in forming of lines of mature personality are exposed.

Key words: personality maturity, future psychologist, professional preparation.

Отримано: 29.07.2010

УДК 159.922.72

С.В. Дорофей

Психологічні особливості впливу розвиваючих засобів на інтелектуальний розвиток молодших школярів

У статті розглядаються теоретико-методологічні засади констатуючого експерименту, описується його перебіг і представлено аналіз результатів.

Ключові слова: логічне мислення, класифікація, інтелектуальний розвиток, розвивальне навчання.

В статье рассматриваются теоретико-методологические основы констатирующего эксперимента, описываются его этапы и представлено анализ результатов.

Ключевые слова: логическое мышление, классификация, интеллектуальное развитие, развивающее обучение.

Дослідження Л.С.Виготського, Ж.Піаже, Б.Інельдер та багатьох інших показують, що логічна класифікація є однією з фундаментальних операцій мислення, яка виступає у ролі певного “стрижня” розумового розвитку дитини. Саме тому за уміннями класифікування можна виявляти особливості розумової діяльності, здійснювати аналіз на ранніх етапах онтогенезу [1, 3, 7, 8, 9, 10, 14].

Пізнання світу, на думку Ж.Піаже, потребує виокремлення в об’єктах загальних суттєвих ознак. Уміння структурувати власний досвід, властивість, яка є характерною для людини. Отже, за допомогою класифікації люди не тільки підпорядковують власний перцептивний досвід у більш значущі для них блоки, але й власні спостереження перетворюють в абстрактні категорії. За певними фактами вони намагаються пояснювати світ та явища, що відбуваються у ньому. Адаптованість до середовища набуває власної ефективності внаслідок організованості мислення людини [2, 4, 5, 6, 12].

За більшістю визначень класифікація розглядається як операція розподілу понять за певною підставою на непересічні класи. Але не будь-яке перерахування класів певної множини можна вважати класифікацією. Одна з головних ознак класифікації – вказівка на підставу розподілу.

Звісно, що класифікація встановлює певну підпорядкованість і порядок. За допомогою класифікації відбувається розподіл об’єктів на групи, задля підпорядкування сфери, що підлягає вивченню, дослідженню, надає можливість її упрозоренню. Класифікація надає мисленню людини строгості та точності.

Досить часто класифікація розглядається як властивість ділення [13]. Отже, ділення – це логічна операція, що здійснюється над поняттями. Тобто, це розподіл предметів на групи, що розуміються у висхідному понятті. Групи або члени ділення створюються під час розподілу предметів на групи. Ділення відбувається за основою або підставою ділення. У кожну класифікацію залучаються: поняття, що ділять; підстава або основа ділення; члени ділення.

Класифікація може бути простою або багатоступеневою. О.І.Савенко пропонує основні правила класифікування: про взаємовиключність членів ділення; здійснення ділення на кожному етапі за окремою підставою; пропорційність ділення, тому об’єм поняття, що ділиться, повинен дорівнювати загальному об’єму

членів ділення; підстава для класифікації повинна опосередковуватися суттєвою ознакою для вирішення завдання за допомогою даної класифікації.

Класифікація може здійснюватися за суттєвими ознаками (суттєва класифікація) й за несуттєвими (допоміжна). Упродовж суттєвої класифікації можна охарактеризувати властивості групи, до якої належить предмет (таблиця Д.І.Менделєєва).

Здійснюючи класифікацію, суб'єкт спрямовується до певної мети, відповідно до якої й висувається підстава, за якою й здійснюється класифікування. Згідно з цілями, яких може бути багато, одна група об'єктів може бути класифікована за різними підставами. Поряд із розвитком класифікації необхідно надавати дітям уявлення щодо комбінаторики.

Р.Олвер, Дж.Хорнсі, досліджуючи інтелектуальні особливості дитини, запропонували низку завдань для розвитку класифікації. Так дітям надавалися біленькі картки, на яких було надруковано слово. Експериментатор, демонструючи картки, голосно називав слова й пропонував дітям відповісти, чим відрізняються й чим схожі предмети, які він назвав. Наприклад, "Чим відрізняються (схожі) банан і персик?". Потім до перших слів він додав слово: "картопля", й знов запитував, чим відрізняються й чим схожі усі три предмети. Після цього до попередніх слів він додавав слово "м'ясо". Завдання знов повторювалося, треба було вже назвати схожість і відмінність уже чотирьох слів. Ця процедура здійснювалася до тих пір, поки не створювався рядок із слів: банан, персик, картопля, м'ясо, молоко, повітря, бактерія, камінець. Так само дітям надавався інший рядок: дзвіночок, ріжок, телефон, радіо, газета, книга, картина, навчання, зніяковілість.

Предмети, що увійшли до зазначеного рядка, виявляють різницю, що поступово зростає, але усі вони мають загальні особливості, які діти можуть самостійно виявити.

Слід зазначити, що класифікація на основі дихотомічного ділення також має суттєве значення для подальшого інтелектуального розвитку дитини. У процесі дихотомічного ділення виокремлюються об'єкти, що мають певну ознаку й не мають її. Під час дихотомічного класифікування діти часто припускають помилки. Тому слід звертати увагу на формування дихотомічного класифікування, пропонуючи дітям у процесі класифікації ще й підбирати протилежні поняття.

Отже, виходячи зі сказаного, необхідність розвитку логічного мислення у молодшому шкільному віці не викликає сумніву. Як сформувати в молодшого школяра логічне мислення? Потрібно, щоб

дитина, насамперед, засвоїла систему понять. Поняття – це узагальнені знання про цілу групу явищ, предметів, якостей, об'єднаних спільністю їхніх істотних ознак. Поняття можуть бути одиничними й загальними, конкретними й абстрактними. Об'єднуючи різні предмети в одну групу, людина повинна абстрагуватися (відвернутися) від усіх несуттєвих ознак. Узагальнення на основі абстрагування являє собою важку розумову роботу, що вимагає послідовного й спрямованого аналізу сприйнятого матеріалу. Основними логічними прийомами формування понять є: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення й класифікація.

В основі системи розвиваючого навчання Л.В. Занкова покладено наукове переконання, висловлене Л.С. Виготським про те, що навчання може йти попереду розвитку, просуваючи його далі і викликаючи в ньому новоутворення. Тому правильний єдиний шлях, що веде до прискорення пізнання, полягає в застосуванні методів навчання, що сприяють прискоренню інтелектуального розвитку.

Щоб допомогти дитині, забезпечити своєчасний розвиток операцій логічного мислення, дуже важливо організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб на кожному уроці дитині пропонувалися ігри, завдання, вправи, що сприяли б формуванню логічного мислення.

Саме тому, в процесі нашого констатуючого експерименту, ми намагалися з'ясувати власними силами особливості впливу розвиваючих засобів на інтелектуальний розвиток молодших школярів, в тому числі й логічної класифікації, як найважливішої мисленневої операції, що стає підґрунтям для подальшого інтелектуального становлення особистості.

У процесі нашого констатуючого дослідження ми намагалися вирішити такі завдання.

1. Зіставити показники розвитку логічної класифікації з показниками інтелекту за тестом Векслера. Цей тест є одним із найбільш надійних і валідних тестів розумових здібностей і досить широко застосовується у наукових дослідженнях.

2. Виявити умови, що можуть впливати на особливість зв'язків між показниками інтелекту і логічною класифікацією. Для цього було проведено дослідження на 5 різних вибірках дітей одного віку (учні III класу).

3. Зіставити показники інтелекту за тестом Векслера, показники розвитку логічної класифікації і показники академічної успішності.

У процесі констатуючого експерименту було використано наступні психодіагностичні методики:

I. Дитячий варіант тесту Д. Векслера, адаптований і стандартизований на вітчизняній вибірці А. Ю. Панасюком. Визначалися шкальні оцінки вербального інтелектуального показника (ВП), невербального (НП) і загального інтелектуального показника (ЗП).

II. Методика вільної класифікації для визначення особливостей розвитку класифікації (Ж. Піаже, Б. Інельдер).

III. Методика сформованості дій логічного мислення, розроблена Н.Ф.Тализіною й уможливорює виявлення сформованості класифікації та серіації [144].

Організація експерименту

У констатуючому експерименті взяли участь учні третіх класів у кількості 106 осіб, серед досліджуваних:

– три класи працювали за звичайною традиційною навчальною програмою: З(1), З(2), З(5) – 71 особа;

– два класи працювали за технологією розвиваючого навчання: З(3), З(4) – 45 осіб.

Для проведення констатуючого експерименту були підібрані й складені завдання на класифікацію, що належать до трьох типів: 1) перцептивні – диференціювання геометричних фігур; 2) встановлення тотожності або розбіжності в парах наявних на кожній картці фігур чи літер; 3) семантичні – диференціювання слів за їхнім категоріальним значенням. Для кожного типу завдань було визначено два рівні – перший легший (поверхове класифікування) і другий важчий (складне класифікування).

Зокрема, задля визначення логічної класифікації використовувалося 8 завдань: 1) поверхова класифікація: диференціювання зображень трикутника та бруска; 2) складна класифікація: диференціювання зображень квадрата зі стороною 20 см і прямокутника зі сторонами 22 і 18 см; 3) встановлення тотожності чи розбіжності двох намальованих на картках геометричних фігур за їхньою формою. Фігури були незафарбованими і їхній розмір на кожній картці був однаковий. Це завдання було простішим, порівняно з наступним; 4) класифікація фігур різного кольору та розміру. Тут фігури, однакові за формою, були різними за одним чи двома іррелевантними ознаками (колір і розмір). А різні за формою фігури, навпаки, були однаковими за однією чи двома іррелевантними ознаками; 5) класифікація пар написаних на картках літер – як тотожних, так і різних за написанням. Усі букви були великими й одного розміру (АА, АБ, ББ, БА); 6) складніша класифікація пар букв. Використовувалися заголовні й малі літери; 7) диференціювання за категоріальною належністю слів, різних за змістом. Досліджувані визначали, чи належать написані на картках слова до

категорії “рослини”. Насправді жодне слово не належало до цієї категорії й було далеке від неї за змістом, наприклад, стіл, капелюх тощо (просто завдання, поверхова класифікація); 8) таке саме завдання, але щодо слів близьких за змістом. Досліджувані визначали належність або неналежність слів до категорії “посуд”, при тому що слова цієї другої групи були ситуативно близькі до цієї категорії, наприклад, кава, вечеря, серветка і тощо (важке завдання, складна класифікація). Кожний набір складався з 32 карток і сортувався 4 рази. За отриманими показниками виділялися “поверховий” і “складний” типи класифікації.

Були з’ясовані кількості значимих коефіцієнтів інтеркореляцій: 1) між окремими субтестами тесту Векслера і 2) між окремими завданнями на логічну класифікацію (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Кореляція між показниками інтелекту (ВП, НП, ЗП)
і рівнем розвитку класифікації**

Група	Показники класифікації	Показники інтелекту		
		ВП	НП	ЗП
3(1)	Проста класифікація	0, 46	0, 49	0, 53
	Складна класифікація	–	0, 52	0, 41
3(2)	Проста класифікація	0, 41	0, 47	0, 37
	Складна класифікація	0, 52	0, 42	0, 54
3(3)	Проста класифікація	–0, 52	0, 49	–0, 55
	Складна класифікація	–0, 47	0, 44	–0, 41
3(4)	Проста класифікація	0, 51	0, 51	0, 54
	Складна класифікація	0, 47	0, 44	0, 44
3(5)	Проста класифікація	–	–	–
	Складна класифікація	–0, 42	–	–

Була підрахована загальна кількість значимих коефіцієнтів кореляції часу виконання усіх восьми завдань на логічну класифікацію окремо з ВП, НП і ЗП (максимально можливе число кореляцій $8 \times 3 = 24$). Значимих коефіцієнтів кореляцій окремих завдань на логічну класифікацію з окремими субтестами тесту Векслера у вибірках виявилось небагато. Із 88 можливих їхня кількість розподіляється від 6 (3(2)) до 12 (3(3) і 3 (4)). Велика частина цих кореляцій носить випадковий характер і не повторюється від вибірки до вибірки, за винятком кореляцій субтестів кодування й арифметичного рахування. В усіх вибірках субтест кодування обов’язково корелював 2-5 разів з часом логічних класифікацій, майже завжди з загальним часом простих класифікацій і завжди із загальним часом складних класифікацій. Субтест “арифметичне

рахування” мав від 1 до 3 кореляцій з часом простих і складних класифікацій. Отже, можна зауважити, що інтелектуальна швидкість найтісніше пов’язана з аналітичною складовою інтелекту, уміннями логічної класифікації й, водночас, з академічною успішністю молодших школярів.

Відзначимо деякі особливості: у вибірці З(4) виявилися достатньо високі зв’язки між показниками інтелекту, швидкістю логічної класифікації, субтестами Векслера і часом виконання різних завдань на логічну класифікацію. Набагато менше пов’язана між собою швидкість класифікації в групі З(5), порівняно з групами З(1), З(2). Отже, можна зробити висновок: щоби більше пов’язані між собою окремі субтести інтелекту й час класифікації, то частотнішим виявляється зв’язок між сумарними показниками вербального, невербального, загального інтелекту та сумарних показників швидкості класифікації.

Тест Н.Ф.Тализіної був використаний у чотирьох із наших вибірок (З(1), З(2), З(3), З(4)). Тому доцільно розглянути отримані тут кореляції (табл. 2).

Таблиця 2

**Кореляція показників логічного мислення
(за методикою Тализіної) й інтелекту (за методикою Векслера)**

Вибірки	Показники інтелекту за тестом Векслера			Показники логічного мислення (за Н.Ф.Тализіною)	
	ВП	НП	ЗП	Класифікація за формою	Серіація за розміром
З (1)	0,49	0,47	0,38	0,42	0,45
З (2)	–	–	–	0,34	0,37
З (3)	0,54	0,51	0,62	0,58	0,64
З (4)	0,52	0,49	0,54	0,56	0,58
З (5)	–	–	–	0,35	0,36

Класична картина була виявлена у вибірці З(1). Тут показники тесту значимо корелювали із субтестами арифметичного рахування, аналогія-подібність, кубики Кооса, складання об’єкта і з усіма сумарними показниками інтелекту – з ВП (0,49), НП (0,47), ЗП (0,38). Вони корелювали також із показниками тесту Н.Ф.Тализіної: класифікація та серіація. У двох інших вибірках (експериментальних) зв’язків показників тесту Н.Ф.Тализіної з іншими показниками тесту Векслера було значно більше, а в З(2) їх не виявилось зовсім. У вибірках З(3) і З(4) показник тесту Н.Ф.Тализіної корелював з ЗП.

Звернемось тепер до показника “академічна успішність” (табл. 3).

Розподіл значень показників “академічна успішність” і “логічна класифікація” (у відсотках)

Групи	Представленість показників			
	Академічна успішність		Логічна класифікація	
	“Добра”	“Посередня”	Поверхова	Складна
З (1)	59	41	67	32,9
З (2)	57	43	69	31
З (3)	73	27	33	67
З (4)	71	29	43	57
З (5)	51	49	73	27

З таблиці 3 можна бачити: оптимальна академічна успішність (добра: переважно оцінки від “7” до “12”; посередня від “4” до “6”) загалом представлена в досліджуваних, які виявляють високий рівень класифікації. Зазначені показники виявляють учні, що увійшли до груп, які навчаються за експериментальною програмою з використанням методики розвиваючого навчання. Цікаво, що при цьому учні, які навчаються за традиційною освітньою програмою, переважно виявляють поверхову, а не складну класифікацію. У зв’язку з цим можна виявити тенденцію щодо зв’язку між логічною класифікацією й академічною успішністю учнів молодшого шкільного віку. Отримані дані дають можливість представити, що в різних вибірках дітей ступінь зв’язку показників інтелекту й показників логічної класифікації може бути суттєво різною. Він залежить від двох важливих умов: ступеня взаємного зв’язку показників окремих субтестів інтелекту в тесті Векслера та ступеня взаємозв’язку швидкості виконання різних завдань на логічну класифікацію. В отриманих даних проглядається явна тенденція до того, що кількість інтеркореляцій між швидкістю виконання окремих завдань на логічну класифікацію зменшується зі зростанням показників інтелекту. Вона мінімальна у вибірках З(3) й З(4), у яких показники ЗІП найвищі, й істотно більші в трьох інших, котрі характеризуються дещо нижчим рівнем ЗІП. Для кількості інтеркореляцій між субтестами інтелекту такого чіткого зв’язку з рівнем інтелекту немає, хоча і тут вибірки З(1) і З(2), полярні за показником ЗІП, займають також крайні положення, але вибірки З(2) і З(5) мов би помінялися місцями і порушили чітку тенденцію до зменшення зв’язків між окремими субтестами із збільшенням показника інтелекту.

Тому, підсумовуючи експериментальні дані, що отримані нами під час дослідження, й наукові літературні дані, ми відзначили, що

швидкість класифікації завжди залишається у певній мірі пов'язаною з інтелектом дитини.

Отже, наші уявлення про причини цього зв'язку ґрунтуються на результатах досліджень механізмів класифікації, розумового розвитку дитини, проведених у вітчизняній і світовій психології [11]. У цих роботах був зроблений висновок про дуже складну природу внутрішніх механізмів класифікації людини, що жодною мірою не можуть бути зведені до звичайної логічної операції.

Окрім цього, у зазначених дослідженнях було доведено, що здійснення навіть найпростіших рівнів класифікації пов'язані зі створенням попередньої інтеграції ознак, що вимагає участі передніх регуляторних відділів мозку; що воно припускає синтез й інтеграцію ознак об'єктів класифікації; що ці механізми обов'язково містять у собі складні процеси розумової діяльності.

Отже, у мікроінтервалах часу здійснюються базові інтегративні процеси, ефективність яких може бути одним із ключових факторів ефективності широкого спектра пізнавальних процесів – аналізу й синтезу, узагальнення й абстрагування, установлення причинно-наслідкових зв'язків тощо.

Водночас, результатом складної інтеграції різних процесів в актах здійснення класифікації є тонке розрізнення стимульної інформації, тобто тонке інформаційне розмежування дуже близьких за складом і локалізації когнітивних паттернів певних ознак об'єкта. А це може бути одним із провідних механізмів розумового розвитку як розвитку високодиференційованих і розчленованих психологічних когнітивних структур, у яких репрезентується зовнішній і внутрішній світ суб'єкта.

Отже, у механізмах логічної класифікації збігаються багатосистемні інтегративні аспекти діяльності мозку, а швидкість класифікації виступає важливою складовою розумового розвитку. Особливості розвитку логічної класифікації – важлива якість, що впливає на сформованість і досконалість усієї мисленнєвої діяльності, яка й забезпечує розумовий розвиток особистості. Звідси і зв'язок цієї якості з показниками інтелекту і розумових здібностей. Суттєво важливим результатом проведеного дослідження є встановлення зв'язку між показниками інтелекту й особливостями логічної класифікації. Це підтверджує нашу гіпотезу, що більш високий інтелект у певній мірі пов'язаний з рівнем й особливостями розвитку логічної класифікації.

У той же час виявилось, що з усіх завдань на логічну класифікацію показник “логічна класифікація” найбільш тісно пов'язаний у всіх вибірках з академічною успішністю й інтелектом. Щоскоріше

здійснюється логічна класифікація, то вища академічна успішність індивіда та його інтелектуальний рівень, і, навпаки – чим більше часу використовує досліджуваний і чим більше домінує поверхова класифікація, тим важче встановлюється тотожність-розбіжність об'єктів за будь-якою однією ознакою, тим менш позитивною є академічна успішність і нижчим інтелектуальний рівень учня.

Висновки. Отримані в дослідженні результати показали, що наприкінці молодшого шкільного віку на ступінь зв'язку між логічною класифікацією й показниками інтелекту за тестом Векслера впливають три взаємозалежних фактори:

- ступінь внутрішнього зв'язку між швидкістю виконання різних завдань на класифікацію;
- ступінь інтеркореляції різних субтестів інтелекту;
- рівень розвитку інтелекту.

Можлива причина цього, на наш погляд, полягає в тому, що в даному віковому періоді відбувається швидкий і гетерогенний розвиток різних складових інтелекту, і чим більше виявляється ця гетерогенність, тим менше поєднуються й інтелектуальна швидкість, і інтелект, і відповідний зв'язок між ними. Але даний результат, характерний для учнів III класів, зовсім не обов'язково повинен бути вірний для інших вікових груп. Тому для одержання фактичної повної картини про зв'язок швидкості класифікації і інтелекту необхідні подальші дослідження в більш широкому віковому діапазоні із залученням різних вікових груп – підлітків, юнаків і дорослих і з використанням також інших апробованих тестів інтелекту. Результати відповідної дійсності дослідження разом з даними, отриманими для учнів початкової школи, змушують припустити, що в молодших вікових групах і при менш розвиненому інтелекті в більшій мірі існує єдина розумова швидкість, єдина загальна здатність до логічної класифікації. В міру вікового розвитку й розвитку інтелекту ця загальна здатність диференціюється, спеціалізуючись щодо різних ознак об'єктів і до різних завдань. Особливо цікавим результатом можна вважати виділення швидкості встановлення відносин тотожність-розбіжність, специфічно пов'язаної з класифікацією. Ці дані, як і попередні, також висувають на порядок денний проведення досліджень у широкому віковому діапазоні для одержання повної картини взаємозв'язків між показниками швидкості різних типів завдань на класифікацію.

Важливо зауважити тісний зв'язок між показниками логічної класифікації й академічною успішністю та інтелектуальним розвитком особистості молодшого шкільного віку. Завдячуючи зазначеним експериментальним даним, можна стверджувати про

необхідність розвитку логічної класифікації на ранніх етапах онтогенезу, що сприятиме як подальшому інтелектуальному розвитку, так і академічній успішності індивіда.

За результатами нашого експериментального дослідження важливо наголосити відсутність чітких вікових нормативів, про що йдеться у науковій літературі, й відчувається під час здійснення експериментального вивчення проблеми, що існуючі методики істотно різняться між собою як за психологічним змістом, так і за своєю діагностичною цінністю, що й виявляється у результатах й отриманих експериментальних даних.

Отже, проблема діагностики логічного мислення взагалі й операції класифікації зокрема виявляється досить актуальною.

Окрім цього, слід зазначити, що не менш складним є питання розвитку логічного мислення, втім й класифікації у межах традиційної навчальної програми. Аналіз наших експериментальних даних і даних, представлених у науково-методичній літературі з цього питання, дозволяє стверджувати про недостатність розвитку логічної класифікації, зокрема її складної форми у традиційній системі навчання й визначити оптимальніший її рівень, а тому й ефективність саме розвиваючих методів, що використовуються в експериментальних навчальних програмах, зорієнтованих на технології розвиваючого навчання.

Список використаних джерел

1. Алексеева О.В. Формирование и развитие логического мышления в начальной школе / О.В.Алексеева // Развивающее обучение: история, теория, практика. – М.: Начальная школа, 1998. – 207 с.
2. Анастаси А. Дифференциальная психология: Индивидуальные и групповые различия в поведении / Пер. с нем. А.Анастаси. – М.: Эксмо-Пресс: Апрель-Пресс, 2001. – 747 с.
3. Богуславская З.М. Выделение цвета и формы детьми дошкольного возраста в зависимости от характера их деятельности // Доклады АПН РСФСР. – № 1. – М.: АПН РСФСР, 1958. – С. 55-58.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Васюкова Е.Е. Уровни развития познавательной потребности и их проявление в мышлении / Е.Е.Васюкова//Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С. 91-103.
6. Гербачевский В.К. Интеллектуальный потенциал. Личностный аспект / В.К.Гербачевский // Вестник ЛГУ. – 1990. – № 3. – С. 23-32.

7. Гудонис В. Влияние различных методов обучения на развитие мыслительных операций на седьмом году жизни ребенка / В.Гудонис, Б.Григайте, С.Райжене, Р.Малинаускас // Мир психологии, 2006. – № 1 (45). – С. 255 –267.
8. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника / А.З.Зак. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
9. Казанская В.Г. Влияние логических структур (классификации) на процессы мышления у детей разного возраста: Автореф. дисс. канд. психол. наук / В.Г.Казанская. – М., 1976.
10. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. психол. тр. / [Ред. И.С.Якиманская]; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 218 с.
11. Сергиенко Е.А. Современное состояние исследований когнитивных процессов / Е.А.Сергиенко// Психологич. журнал. – 2002. – Т. 23. – № 2. – С. 19-35.
12. Степанова М.А. Проблема обучения и развития в трудах Л.С.Выготского и П.Я.Гальперина // Вопр.психол. – 2001. – № 4. – С. 106-114.
13. Тихомиров О.К. Психология мышления : Учеб. пособие / О.К.Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
14. Фрумкина Р.М. Еще раз об особенностях классификационного поведения / Р.М.Фрумкина// Речь: восприятие и семантика : [Сб.ст.] / АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1988. – 169 с.

Theoretiko-methodological principles of establishing experiment are examined in the article, his motion is described and the analysis of results is presented.

Keywords: logical thought, classification, intellectual development, developing studies.

Отримано: 26.07.2010

ХАРАКТЕР ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ “УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК” КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ УЧЕНИЯ В НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ П.Г. РЕДКИНА

У статті вперше аналізується проблема ставлення в системі “вчитель – учень” як фактор успішності учіння у науковій спадщині видатного вітчизняного вченого П.Г. Редкіна.

Ключові слова: ставлення, система, “вчитель – учень”, успішність, учіння, справедливість, свобода в учінні, право учня.

В статье впервые анализируется проблема отношений в системе “учитель – ученик” как фактор успешности учения в научном наследии выдающегося отечественного ученого П.Г. Редкина.

Ключевые слова: отношения, система “учитель – ученик”, успешность, учение, справедливость, свобода в учении, право учащегося.

Эффективное решение проблемы трансформации современного образовательного пространства, безусловно, связано с необходимостью особенно пристального внимания ученых к отечественному психолого-педагогическому наследию, использования его лучших достижений. В статье впервые анализируется проблема успешности учения в контексте наследия выдающегося отечественного ученого Петра Григорьевича Редкина, научное решение которой он предложил еще в 60-х годах XIX столетия. Именно П.Г. Редкин впервые создал в отечественной науке психолого-педагогическую систему, где центральным был вопрос взаимодействия в системе “учитель – ученик”, который не утратил своей актуальности и в наше время.

П.Г. Редкин рассматривает как стержневые способности, необходимые учителю для продуктивной деятельности: научную и педагогическую способности, а также третью – нравственную способность, “которая состоит в умении обращаться с учениками”. Он отмечает, что если первые два требования к учительской должности “исполняются с должной рачительностью”, но “всего менее обращается внимания на обхождение учителя с учениками”. Между тем, подчеркивает ученый, во многом “зависит успех учения от взаимных добрых отношений между учителем и учениками” [1, с. 139]. Рассматривая эту проблему в качестве “особенно важного в наше время предмета” (как актуальны его слова даже по прошествии полутора столетий!), он положил в основу ее рассмотрения отно-

шение учеников к учителю и дал обстоятельный психологический анализ характера этих отношений.

“Обыкновенно ученики, – подчеркивает ученый, – заключают об учителе именно по тому, как он с ними обходится, и, надо сказать, что инстинктивное суждение их об учителе в этом отношении оказывается большею частью, верным” [1, с. 137].

Из этого следует, что в его архитектонике образа продуктивного учителя – “хорошего учителя” – доминирует парадигма межличностных отношений именно в проекции “ученик – учитель”. При этом образ “хорошего учителя” ученый рассматривает в межличностном взаимодействии в дихотомии не “учитель – администратор учительской корпорации”, не “учитель – учитель”, а “ученик – учитель”. Уже это свидетельствует о том, что в основе успешности процесса обучения П.Г. Редкин видит подход, обозначенный уже в XX веке (через столетие) как личностноцентрированный.

“Знания, ученость учителя могут внушить в учениках уважение к нему; его искусство учить может наглядно убедить их в ощутительной пользе его уроков; но любовь и доверенность они оказывают только тому учителю, который соединяет с качествами знающего и дельного преподавателя еще и умение обходиться с ними. Только такого учителя называют они хорошим учителем, только такому они повинуются, подчиняются с полною охотою; только о таком учителе сохраняют они признательную память, соединенную с искреннею любовью и полным уважением, и по выходе из училища” [1, с. 137].

Такое триединое сочетание в учительской деятельности: “знания, ученость учителя”, “его искусство учить” и “умение обращаться с учениками” – ученый называет “счастливым даром”. “Понимать с самого начала, что для этого нужно, есть счастливый дар, который не всякий ученый приносит с собою при самом вступлении в учительское звание” [1, с. 137].

Ученый обращает внимание на тот факт, что овладевают этим даром понимания механизмов конструктивного взаимодействия многие “уже после того, как наделают много промахов и ошибок, к собственной досаде и не к пользе своих учеников, а многие и никогда этому не научаются” [1, с. 137].

В связи с этим П.Г. Редкин уделяет особое внимание анализу деструкции в системе “учитель – ученик”. Этот анализ деструктивных особенностей межличностного взаимодействия учителя с учениками настолько психологически точен и безупречен, насколько и современен, актуален для каждого учителя, начинающего в современных условиях свой профессиональный путь.

К источникам “промахов и ошибок” учителя ученый относит такие:

- “пренебрежение учениками”;
- “даже презрение к ним”;
- “произвол в обращении с ними”.

П.Г. Редкин дает объемную панораму стилевых поведенческих характеристик учителя. Например: “Есть учителя, которые беспрестанно боятся уронить свое достоинство, свою важность пред учениками, а потому держат себя с ними в отдалении, недоступны для них, давая им при всяком случае чувствовать существующее между ними расстояние, показывая, как они во всем зависят от своих учителей, как велика их подчиненность в отношении к своему начальству” [1, с. 137].

Его анализ – это не свод поведенческих правил, который ученый делегирует учителю. Форма авторского изложения примечательна тем, что он как бы “включает” учителя в определенные сравнительные ситуации, которые позволяют уйти от назидательности, рельефно показать не только проявления поведенческой деструкции, но и раскрыть, психологически корректно предложить пути ее разрешения. Анализируя этот вид отношения учителя к ученику, он иммагинативно раскрывает его таким образом. “Но положим, что такой учитель придет в ближайшие соотношения с родителями своего ученика, будет введен, например, даже в дом их; не скажет ли ему тогда чувство приличия, что он обязан выразить и ученику то внешнее уважение, которое следует оказывать детям знакомого дома? Разве одна случайность ближайшего знакомства с родителями ученика должна иметь такое влияние на учителя, чтобы изменять его отношение к ученику? Разве чувство приличия не должно заставить учителя быть равно внимательным, вежливым ко всем ученикам, знаком ли он ближайшим образом с их родителями, или нет? Разве не все родители имеют право требовать, чтобы учитель не пренебрегал их детьми, их лучшим сокровищем, которое они вверяют учителю с полной уверенностью, что он не пренебрежет ими?” [1, с. 137].

Здесь направление рассмотрения проблемы отношения учителя к ученику раздваивается на два взаимосвязанных аспекта. Первый аспект связан с чрезвычайно значимой проблемой качественной стабильности и однородности отношения учителя к ученику – независимо от включенности его в моновзаимодействие (учитель – ученик) или же в диаду взаимодействия: “учитель – ученик”, “учитель – родители”.

Второй аспект отражает подход ученого к качественно-содержательной характеристике отношения учителя к ученику: он должен “быть *равно* внимательным, вежливым *ко всем* ученикам” (курсив наш. – М.Д.). Но и этим не ограничивается П.Г. Редкин.

Глубина анализа Редкиным проблемы проявляется в том, что отношение учителя к ученику он рассматривает в двух проекциях: с точки зрения проявлений профессионального этикета и как этическую, нравственную категорию, а также в их сравнительной взаимосвязи и взаимоотношении. Поэтому он говорит о чувстве приличия, внешнем уважении, с одной стороны, а с другой, – о возможности раскрытия характера отношения учителя к ученику, связывая его с понятием справедливости. Ученый твердо высказывает свою позицию: “Если приличие требует, чтоб учитель в присутствии родителей ученика оказывал ему вежливость, внимание, ласковость, то справедливость требует, чтоб это же оказывал учитель своим ученикам и в отсутствии их родителей” [1, с. 137].

Примечательно, что ученый расширяет рамки взаимодействия, включая во взаимоотношения в системе “учитель – ученик” еще и взаимоотношения в системе “учитель – родители”. Стержневым моментом в складывающихся отношениях в этих системах Редкин считает уважение учителя к другому – ученику, родителям. Стабильность и истинность отношения учителя к ребенку ученый рассматривает только в плоскости этической: как выражение уважения – неуважения к ученику в ситуации присутствия родителей и без оной.

“Ничем другим, в большей части случаев, учитель не может показать уважения своего к родителям учеников, как таким обращением с детьми их” [1, с. 137 – 138]. Причем неуважительное отношение учителя к детям П.Г. Редкин рассматривает как проявление неуважения к родителям в их неразрывной взаимосвязи. Вместе с тем он подчеркивает и правовой характер отношений учителя в диаде “учитель – ученик” и “учитель – родители”: “Выражать неуважение к детям – значит выражать вместе и неуважение к их родителям, на что, без сомнения, никто не имеет права” [1, с. 138].

Из этого следует, что еще выше полутора лет назад ученый предвосхитил один из основных принципов обучения – принцип уважения к личности ребенка.

Продолжая рассмотрение характера взаимосвязи в выше названной диаде, П.Г. Редкин включает в нее и онтогенетический аспект – дифференцированность этого отношения в зависимости от возрастных особенностей учащегося. “Учитель, не желающий заслужить себе справедливую упрека в неприличии, невежливости, грубости или же в двуличности, лицемерии, будет всегда обращаться с младшими учениками своими с тою же ласковостью, а со старшими с тою же внимательностью, как уже одно простое приличие требовало бы обращаться с ними в присутствии их родителей” [1, с. 138].

Указывая на специфику восприятия личности ребенка учителем в домашней обстановке и в школе – “в классе ученики являются в отношении к учителю не как отдельные личности, а как совокупность их”, он вновь экстраполирует этот момент на самоакцентацию учащегося – “это понимают и сами ученики”. Вместе с тем ученый неизменно последователен в своих взглядах на характер должностного отношения учителя к ребенку: “Но как бы ни было значительно это различие, оно нисколько не исключает благорасположения учителя к ученикам, а тем менее дает ему право быть с ними невнимательным, грубым, дерзким” [1, с. 138].

Рассматривая проблему отношения учителя к ученику как фактор успешности учения, П.Г. Редкин предлагает и принципиально новый вектор ее анализа: во взаимосвязи отношения учителя к ученику, что предполагает и самовосприятие этого отношения самим ребенком. И именно оно, считает Редкин, должно войти в поле профессионального самосознания учителя. “У детей и юношей такое тонкое, верное чутье, что они очень хорошо понимают, как с ними обходятся: стоит только учителю обращать на это должное внимание, и оно будет для него верным руководителем при обхождении со своими учениками” [1, с. 138].

Ученый ставит проблему антиципации учениками отношения к ним учителя. Эту проблему он раскрывает посредством сопоставления – чего не требуют ученики от учителя и чего ожидают от него. В этом контексте он рассматривает и вопрос права ребенка на надлежащее к нему отношение учителя. Проблема отношения учителя к ученику является чрезвычайно значительной для системы П.Г. Редкина. И именно это отношение, по мнению ученого, выступает признаком “истинной образованности”. В связи с этим он отмечает: “Ученики не требуют от учителя ни того шуточного обращения, которое решительно несовместно со званием учителя и воспитателя, ни тех пустых, рассчитанных форм светского обхождения, которые вообще маловажны, а детям, мало знающим в том толку, кажутся просто смешными; но того дружеского, живого, теплому к ним участия, которое выливается прямо из души и которое вообще есть верный признак истинной образованности, – этого ученики действительно ожидают от учителя, и тем больше имеют на это права, чем больше в том нуждаются” [1, с. 138].

Таким образом, П.Г. Редкин впервые не только в отечественной, но и зарубежной психологии предлагает идею права учащегося. Включение ученым идеи права в контекст процесса взаимодействия в диаде “учитель – ученик” подтверждает не только уникальность психолого-педагогической системы П.Г. Редкина, но и является свидетельством ее гуманистического потенциала.

Ученый высказывает мнение о наличии прямой зависимости между отношением учителя к ученику и поведенческими характеристиками учащихся. Вместе с тем он акцентирует внимание на психологических особенностях учащихся, их чувствительности к отрицательному к ним отношению. При этом П.Г. Редкин остается верен своему стилю изложения, когда в противовес деструкции в отношениях учителя с учениками он раскрывает палитру позитивного, педагогически целесообразного взаимодействия между ними. В центр этого взаимодействия ученый ставит уважение: “Непривыкшие к отталкивающему и холодному обращению с ними, чувствительные, щекотливые ко всякому грубому и оскорбительному слову и действию, они могут быть доведены даже до открытого сопротивления крутым, резким, вообще неисккусным, неловким с ними обращением, ...напротив, они стараются вести себя прилично, когда такое же поведение учителя их на то вызывает; они избегают случая провиниться, если знают, что их шадят, милуют; они не позволяют себе никакой непристойности, если не находят к тому никакого повода в самом учителе; вообще они уважают того, кто уважает их. Если и прорвется какая-нибудь грубость, непристойность, неприличие, вообще проступок со стороны одного из их товарищей, то уважаемый и любимый учитель может быть уверен, что прочие не поддержат его, не скроют от него проступка и даже облегчат возможность принять против провинившегося надлежащие меры” [1, с. 138].

На деструкцию отношений, по мнению Редкина, влияет и отрицательная установка учителя относительно действий ученика. “Есть учителя, – пишет ученый, – которые смотрят с недоверчивостью на все, что делают ученики. При всяком случае они подозревают их в злом умысле, и потому беспрестанно сердятся и горячатся. Этим обнаруживают они ту слабость, которая не может ни понимать слабостей других, ни сносить их. Разве дети, отданные им на воспитание, уже более не нуждаются в нем? Разве они не могут иногда забываться, выходить из пределов дозволенного, предписанного, установленного, не умея вообще вести себя в пределах должного? Разве нет другого объяснения всякого их проступка, кроме злоумышления?” [1, с. 138].

Об уникальности психолого-педагогической системы П.Г. Редкина свидетельствует и постановка им проблемы свободы ученика в процессе учения, в процессе учебного взаимодействия.

Известно, какой резонанс в научном мире получила постановка К. Роджерсом проблемы свободы в учении, осуществленная им в XX столетии. Для восстановления научной справедливости необходимо признание того факта, что впервые идея свободы ученика в школьном пространстве была со всей определенностью поставлена отечест-

венным ученым – П.Г. Редкиным еще в начале второй половины XIX века, в 1863 году.

“Если ученики знают, что им предоставляется свобода в известных, хотя бы и тесных границах, то они и этим легко удовольствуются, и сами остерегутся слишком далеко переступить за эти границы, не считая себя на то в праве и вообще не одобряя никаких грубых проступков” [1, с. 139].

Именно личное самовосприятие учеником свободы способствует гармоничному его включению в школьный мир, школьное пространство, влияет на отношения школьника и учителя.

П.Г. Редкин полагает, что “маленькие вольности, которые могут быть без вреда дозволены ученикам, много способствуют поддержанию в них бодрости духа, веселости, охоты к учению и готовности повиноваться” [1, с. 139]. При этом он подчеркивает линейность взаимосвязи между результативностью учения школьника и характером отношений в системе “учитель – ученик”.

“Снисхождение со стороны учителя к маловажным проступкам, – пишет ученый, – возбуждает в них любовь и преданность к нему; а кому неизвестно, как много зависит успех учения от взаимных добрых отношений между учителем и учениками?” [1, с. 139].

Важнейшим условием обеспечения продуктивного взаимодействия в системе “учитель – ученик” П.Г. Редкин считает педагогическое мастерство, “искусство со стороны учителя”. Он образно описывает характер взаимодействия между учителем и учеником, подчеркивает необходимость определенных умений со стороны учителя: “...Требуется некоторое умение, искусство со стороны учителя. Но кто не умеет ездить на молодом коне, то лучше и не садись на него; а если уже сел, то по крайней мере не жалуйся, что движения его слишком живы, и заблаговременно слезай, пока конь еще не успел наделать вреда и тебе, и самому себе” [1, с. 139].

Вместе с тем П.Г. Редкин рассматривает вопрос о личностных качествах учителя, которые обеспечивают продуктивность его взаимодействия с учениками. Позиция ученого заключается в том, что в основе взаимоотношений между учителем и учеником должны лежать доверие и открытость во взаимодействии.

Ученый предостерегает учителя от возможной типичной ошибки: “Замкни сердце свое от молодежи, и она сама замкнет свое сердце, от природы открытое” [1, с. 139].

При этом его предостережение относительно нетерпимых для учителя качеств – жесткости, суровости, строгости – актуально и для отечественной школы XXI столетия, в основе которой – гуманистические тенденции современного образовательного

пространства. Он мотивирует это однозначно и лаконично: “Жесткость, суровость, строгость учителя превращает добрую волю, доброе намерение учеников в злую, в зложелание. Жесткостью, – подчеркивает ученый, – тут не сделаешь ничего” [1, с. 139].

Во взаимоотношениях с учениками, полагает ученый, очень важно избежать полюсности отношений: с одной стороны – жесткости, суровости, строгости, с другой, – проявлений произвола, капризности, излишней мягкости. Нестабильность отношения учителя к ученику он считает настолько серьезной деструкцией качества учительской деятельности, при наличии которой человек не способен “исполнять учительскую должность”. “Есть учителя, – пишет ученый, – которые обращаются с учениками своими, руководствуясь произволом, капризом. Произвол, каприз есть признак бесхарактерности. Кто допускает сегодня то, за что вчера наказывал, будучи в раздражительном состоянии, или сегодня недоволен тем, за что вчера изъяслял удовольствие, тот человек бесхарактерный и неспособный исполнять учительскую должность” [1, с. 139].

В связи с этим П.Г. Редкин говорит о важности не только стабильности отношений между учителем и учеником, их устойчивости, но и их меры. “Кроме того, что он (учитель. – М.Д.) вообще колеблется между жесткостью и мягкостью, без всяких начал, оснований, правил, – он еще и не умеет найти надлежащей меры ни для той, ни для другой” [1, с. 139].

Ученый считает, что отсутствие меры и стабильности в оценочных и поведенческих конструктах учителя приводят к нарушению целостности учебно-воспитательных воздействий. “Раз он (учитель. – М.Д.) чрезмерно строг там, где достаточно было бы одного напоминания или выговора, а в другой раз он слишком слаб там, где следовало бы употребить меры строгости. Он то фамильярничает, братается с учениками, то вдруг превращается в недосыгаемого богдыхана” [1, с. 139 – 140].

Ученый поднимает вопрос деструктивного влияния отрицательной установки в процессе учебно-воспитательного взаимодействия. Он показывает губительное влияние отрицательной установки учителя не только на отдельные поступки школьника, но и на становление его нравственного мира в целом: “Стоит только беспрестанно подозревать учеников в дурном, ожидать от них только дурного, тогда и самый лучший ученик подвергнется опасности надеть много дурного. Такой учитель губит, – подчеркивает ученый, – портит нравственность учеников своих” [1, с. 139].

Уникальность раскрытия П.Г. Редкиным характера взаимоотношений в системе “учитель – ученик” подтверждается не только

его способностью видения тончайшей архитектоники этих отношений, но и включением в ее рассмотрение взаимозависимых связей – как прямых по вектору “учитель – ученик”, так и обратных – “ученик – учитель”, от которых, считает ученый, зависит и продуктивность процесса учения.

“Ученики умеют очень скоро понять такого господина (учителя. – М.Д.), и с этим понятием соображают потом свое поведение. Тогда все уже будет зависеть от того, клонится ли учитель больше к строгости или к слабости. В первом случае учитель скоро так напугает своих учеников, что они перестанут доверять ему и тогда, когда он захочет приласкаться к ним; урока его ожидают с трепетом; даже его ласковая мина не отгоняет от них спасения, что вот-де внезапно ударит в них молния из безоблачного неба. Если же учитель больше слаб, чем строг, то горе ему: он пропавший человек. Шалость, принадлежащая к числу самых обыкновенных спутниц детского и юношеского возраста, найдет тысячу средств поставить его в самое затруднительное положение; ученики будут искать удовольствие в том, чтоб этого добряка сперва рассердить хорошенько, а потом полюбоваться, как он станет беситься. Можно вообразить себе, что бывает тогда с учением” [1, с. 140].

Это приводит, говорит ученый, к деструкции воспитательных воздействий: “Назначаемого им наказания ученики перестают бояться; а если оно падает, как обыкновенно бывает в таких случаях, на невинного, который иногда просто подставляется вместо виновного, то к мучению учителя прибавляются еще громкие, и, правду сказать, заслуженные упреки в несправедливости” [1, с. 140].

Самобытность подхода ученого к раскрытию проблемы характера воздействия в системе “учитель – ученик” проявляется и в рассмотрении им таких аспектов, которым принадлежит пальма первенства в современной ему европейской психолого-педагогической мысли.

В этом контексте примечателен тот факт, что в анализ проблемы характера взаимоотношений между учителем и учеником П.Г. Редкин включает аспект антиципации самими школьниками характера воспитательного влияния со стороны учителя. “Ученики всегда ждут от учителя справедливости и последовательности во всех действиях” [1, с. 140].

И здесь он впервые поднимает одну из самых злободневных проблем, которая остается таковой до сегодняшнего дня, проблему справедливости в школе как социальном институте и в школьном образовательном пространстве в целом.

Эта животрепещущая для школьной жизни проблема – проблема справедливости – органично связана у П.Г. Редкина с еще одним

вопросом, впервые поднятым ученым в отечественной психолого-педагогической науке и впоследствии нашедшем свое продолжение в трудах его ученика – К.Д. Ушинского. Это вопрос необходимости знания учителем своего ученика, но не просто знания, а знания, сопряженного с учительской антиципацией. П.Г. Редкин с присущей ему четкостью формулирует свою точку зрения: “Учитель должен знать своих учеников; должен знать не только каких можно ожидать от них познаний и работ, но и какого они поведения, характера, чтобы на этом основании судить о них справедливо” [1, с. 140].

Высокая степень гуманистичности психолого-педагогической системы четко отражается в его взгляде на качества учителя, благоприятные для его продуктивных отношений с учениками, и на образ учителя в целом.

Образ учителя, вызывающий уважение школьников, – это учитель со “стойким, серьезным характером”, который “облегчает ему возможность сдерживать их в должных границах” [1, с. 140]. И далее ученый продолжает: “Вообще, кто имел случай близко наблюдать за неприятными сценами, происходящими от времени до времени между учителем и учениками, тот легко убедится, что многих из них можно было бы избежать обращением учителя с учениками *спокойным, твердым, благоразумным, приноровленным к детской и юношеской природе*, но вместе с тем и *полным любви*” (выделено нами. – М.Д.) [1, с. 140].

В центр системы “учитель – ученики” П.Г. Редкин ставит любовь к ученику. Эта любовь сродни материнской – она всеобъемлющая, но не слепая, а видящая прежде всего личность ученика, “уважающая в нем человека”. Будучи великим гуманистом, Петр Григорьевич Редкин с изумительной убедительностью провозгласил гимн учителю-гуманисту: “Любовь к детям разумная, истинная, научит учителя лучше всего, как ему вести себя с учениками: она же ведь научает этому нежную, но умную мать, твердую и вместе снисходительную, строгую и вместе добрую, любящую свое дитя, как *дитя свое*, и вместе уважающую в нем человека” [1, с. 140].

Итак, еще в середине XIX столетия выдающийся отечественный ученый П.Г. Редкин сделал огромный вклад в разработку проблемы характера отношений в системе “учитель – ученик”. Этот вклад особенно актуален в период трансформационных преобразований современного образовательного пространства.

Список использованных источников

1. Петр Редкин. Современные педагогические заметки: Как учителю вести себя с учениками // Учитель. – 1863. – №3. – С. 137 – 141.

The article deals with the problem of relations in the system “teacher – student” as a factor of success of studies in approach of P.G. Redkin.

Keywords: relations of the system a “teacher – student”, success, studies, justice, freedom in studies, right of student.

Отримано: 24.06.2010

УДК 159.9.01 (075.8)

Т.В. Дуткевич

Психологічні засоби продуктивного МИСЛЕННЯ

На основі аналізу психологічних досліджень у статті розкрито особливості психологічних засобів продуктивного мислення.

Ключові слова: творчість, продуктивне мислення, розумовий експеримент, комбінування, аналогія, моделювання, інтелектуальне бачення, інверсія.

На основе анализа психологических исследований в статье раскрыты особенности психологических средств продуктивного мышления.

Ключевые слова: творчество, продуктивное мышление, мыслительный эксперимент, комбинирование, аналогия, моделирование, интеллектуальное видение, инверсия.

Продуктивне мислення являє собою той вищий рівень розумової діяльності людини, що становить єдність мислення, уяви, фантазії. Продуктивним мислення називають, маючи на увазі його різновиди з високою результативністю і складністю пошуку розв'язання нових і суспільно корисних задач. Продуктивне мислення виступає центральним компонентом процесу творчої діяльності і відбувається тоді, коли людина пізнає закони об'єктивної дійсності та на їх основі перетворює природу, життєві умови та саму себе у відповідності зі своїми зростаючими потребами.

Метою статті є систематизація й узагальнення досліджень, спрямованих на виявлення найбільш ефективних психологічних засобів продуктивного мислення, які обумовлюють появу творчих рішень. Проведене дослідження має теоретичний характер і виконано за допомогою методів аналізу результатів досліджень, логічного опрацювання науково-психологічних текстів.

Проблема психологічних засобів продуктивного мислення знайшла висвітлення у працях науковців і науковознавців, присвячених науковій творчості (Ж.Адамар, А.Ейнштейн, Л.Інфельд, А.Пуанкаре, К.А.Тімірязєв, Г.С.Струмлінін та ін.), при аналізі письменниками власної літературної творчості (Л.М.Толстой та ін.), у психологічних дослідженнях творчого процесу (А.В.Антонов, А.В.Брушлінський, М.Вертгеймер, А.Ф.Єсаулов, В.В.Клименко, Г.М.Кучинський, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов, В.А.Роменець, С.Л.Рубінштейн, І.М.Семенов, С.Ю.Степанов, Н.В.Чепелева та ін.). Водночас, отримані у цих роботах результати стосовно засобів продуктивного мислення не отримали свого систематизованого й узагальненого висвітлення.

Пошук і знаходження нового у процесі продуктивного мислення вимагає від людини використання певних методів, операцій, прийомів, які за своєю функцією слугують внутрішніми (психологічними) засобами.

Провідним методом продуктивного мислення є підстави вважати **розумовий експеримент**, у ході якого людина здійснює більш глибоке пізнання світу, тобто виходить за межі чуттєвих вражень і відкриває такі предмети, явища, зв'язки між ними, які безпосередньо не сприймаються.

У праці “Еволюція фізики” А.Ейнштейн та Л.Інфельд показують, що весь розвиток фізики, її найвидатніші відкриття, у тому числі і теорія відносності, і квантова механіка, були зроблені за допомогою розумового експерименту [4, 14].

Динаміка розумового експерименту обумовлена принципом “аналіз через синтез”, сформульованим С.Л. Рубінштейном. Цей основний механізм мислення розкриває, яким чином людині вдається пізнавати нові властивості явищ. У процесі мислення об'єкт подумки включається у різноманітні зв'язки з іншими, і таким чином виявляється система його властивостей. Наприклад, пряма може бути бісектрисою, дотичною, січною, медіаною, паралельною, перпендикуляром залежно від того, з якими іншими геометричними явищами вона пов'язана. Виділення (аналіз) нових властивостей об'єктів здійснюється через співвіднесення (синтез) об'єкта з іншими предметами.

В якості продукту розумового експерименту виступають нові ідеальні побудови, які знаходять втілення у матеріальних перетвореннях. Останні призводять до появи якісно нових змін, що знаменують собою ускладнення, розвиток, удосконалення дійсності й водночас її освоєння людиною і людством загалом. При цьому поєднується розумова та фізична діяльність людини. Особливо

виразно це поєднання виступає у випадку розділення праці, коли одні працівники проєктують, розробляють нове, а інші – втілюють проєкти. Такий розподіл функцій характерний для сьогоденного рівня розвитку науки й техніки. Проте слід зауважити, що для творчості взагалі властивий принцип, за яким розумовий експеримент, спрямований на побудову задуму та розробку ідеї, випереджує практичну діяльність по втіленню задуму.

Перетворення дійсності побудоване на знаннях (відображенні) сутності речей, їх властивостей і зв'язків. Це дає людині можливість втілювати ідеальні продукти розумових експериментів на основі закономірностей природи. З іншого боку, сама творчість є водночас і формою пізнання можливостей природи та шляхів їх реалізації.

У ході розумового експерименту людина використовує низку прийомів, що відіграють принципово важливу роль у ідеальній побудові нового. Дослідники вважають основними з них комбінування, ідеальні перетворення, аналогію, моделювання, рефлексію, інверсію. При цьому різні автори наполягають на провідному значенні якогось одного з цих прийомів.

Комбінування виступає як ідеальне роз'єднання існуючих систем та розумова побудова з їх елементів нових структур. В якості фундаментального моменту наукової творчості на нього звертали увагу такі вчені, як М.Вертгеймер, А.Пуанкаре, І.М.Сеченов, Г.С.Струмлінін, К.А.Тімірязев та ін. Людина створює нове за законами природи. Вся різноманітність матеріального світу являє собою комбінацію обмеженої кількості складових. Сотні тисяч вуглеводневих речовин утворені з кількох хімічних елементів – вуглецю, водню, кисню у їх різних поєднаннях та зв'язках. Усі рукотворні предмети є новими комбінаціями відомих речей.

Високо оцінював значення комбінування у літературній творчості Л.М.Толстой, який описав появу образу Наташі Ростової з роману “Війна і мир”: “Я перетовк Софію та Катю і вийшла Наташа”. Софія і Катя – це дружина письменника та її сестра. У художньому образі письменник, як правило, об'єднує риси, притаманні багатьом людям.

У зв'язку з тим, що кожен створений предмет – це комбінація відомих, виникає питання, чи можна вважати цей предмет новим.

Людина здатна штучно виготовляти природні речі й значну кількість предметів, які взагалі не існують у природі і не можуть у ній стихійно виникнути. Нові комбінації відомих елементів призводять до створення речей, що мають принципово нові, корисні для людини властивості. Створення нових комбінацій – процес складний, для його активізації використовують численні спеціальні

прийоми і методики (метод гірлянд асоціацій, морфологічний аналіз, брейн-стормінг та ін.). Останнім часом все ширше застосування знаходять комп'ютерні засоби, проте складність у тому, що машина перебирає усі підряд комбінації, не вирізняючи корисних.

Ідеальні перетворення у межах розумового експерименту спираються на важливу здатність людини, на своєрідне інтелектуальне бачення як прояв абстрактного мислення. Абстрактне мислення є соціально зумовленим і формується у людини в процесі навчання. З класу в клас зростають вимоги до абстрактного мислення учня: від арифметики до алгебри, від планіметрії до стереометрії та тригонометрії. Розвиток можливостей абстрактного мислення легко помітити у шахістів. Початківці можуть розрахувати на один хід вперед, а майстри – всю наступну партію в цілому. Розглянути якомога більше варіантів можливого рішення і позбутись помилок допомагають різноманітні унаочнення: схеми, креслення, малюнки. Зроблені унаочнення фіксують ідеї, полегшують їх порівняння між собою. Для абстрактного мислення характерним способом унаочнення є моделі, які називають “вторинною” наочністю, бо вони не є безпосередньою копією реальних предметів, а фіксують саму сутність явищ, звільнену від випадкового, другорядного. Ці питання вивчали С.Л.Рубінштейн, Б.Г.Ананьєв, Я.О.Пономарьов, Л.М.Веккер, С.О.Яновська та ін. Поєднання образного та абстрактного у мисленні Р.Арнхейм та В.П.Зінченко називають візуальним мисленням [3]. Його засоби утворюють три основних групи або семіотичних підсистеми: природна мова; тривимірна неконвенціональна система чуттєвих образів (уявлень); тривимірний конвенціональний предметно-образотворчий код (ідеальні образні моделі). При цьому внутрішня психічна представленість матеріальних об'єктів може відображати їх зовнішні якості (неконвенціональні знаки), а може й не мати жодної подібності з позначуваними об'єктами (конвенціональні знаки). До останнього випадку належить система мовних кодів.

Слід звернути увагу на те, що мова, яка розглядається провідним засобом мислення, втрачає свою роль, коли йдеться про продуктивне мислення. Є підстави вважати, що процес вербалізації, тобто висловлення думки у мовленні, навіть перешкоджає продуктивному мисленню, гальмує його. Відомий французький математик і дослідник творчості Ж.С.Адамар відзначав: “Я стверджую, що слова зовсім відсутні у моєму розумі, коли я справді думаю...” [1, 66]. Подібну думку висловив і А.Ейнштейн, зауваживши, що у механізмі його мислення слова не відіграють найменшої ролі, головне – моделі й розумові експерименти.

При розробці задуму розв'язання часто звертаються до **аналогії**. В процесі рішення відбувається не тільки сходження від конкретного до загального, коли людина використовує наявні знання для конкретного випадку, але й перехід від одного конкретного до іншого конкретного. Особливо при відсутності необхідних узагальнень чи достатнього досвіду. Історія науки і техніки засвідчує значну плідну роль аналогії у винаходах та відкриттях.

Аналогія, як одна з операцій мислення, побудована на порівнянні структур, функцій, принципів; на визначенні суттєвої подібності та переносі цих ознак у нове рішення. Існують різноманітні види аналогій та їх класифікації. Так, залежно від міри подібності розрізняють повні, значні, часткові аналогії. За приналежністю порівнюваних об'єктів до одного чи різних класів явищ розмежують близькі, віддалені та дуже віддалені аналогії. Близька має місце при порівнянні двох однотипних предметів, наприклад, друкарських машинок чи комп'ютерів різних марок. Віддалена – при порівнянні комп'ютера і мозку людини. Дуже віддалена – при порівнянні зовсім не схожих зовні предметів. За особливостями зв'язку між порівнюваними об'єктами виділяють особистісну, пряму, символічну, фантастичну аналогії.

За даними В.О. Моляко, аналогія відіграє провідну роль при формуванні задуму. У діяльності школярів аналогію було використано у 70% рішень, в інженерів – приблизно у 45% [7, 41-42]. Дослідник висунув гіпотезу, що аналогія – психологічний механізм інтуїтивного мислення. Так, в експерименті представникам технічних професій пропонували розв'язати три серії поступово ускладнюваних задач. При переході від задачі до задачі у кожній серії спостерігалась схильність досліджуваних як свідомо, так і несвідомо, використати досвід розв'язання попередніх. Продуктивність рішень залежить від широти аналогій, їх точності. В.О.Моляко розробив методику навчання школярів стратегії пошуку аналогів, що значно підвищило їх здатність до розв'язання творчих задач.

Аналогія спрацьовує не тільки стосовно задуму, але і способу розв'язання. Навички рішення задач у галузі однієї сфери можна переносити на рішення задач іншого виду. Так, людина, яка добре навчилася розв'язувати геометричні задачі, може використати цей досвід і при роботі з геометричними, лінгвістичними, фізичними задачами. Це свідчить про те, що розв'язання різних за змістом задач спирається на єдині психологічні механізми. “Перенос” виникає внаслідок існування загальних закономірностей творчості, спільної структури і логіки пошуку.

Аналогія використовується і у процесі моделювання. Результати експериментування з моделями знаходять перенос на об'єкти цих моделей.

Призначення моделей – експериментування з ними, яке замінює дії з відсутнім через певні причини предметом, що слугує їй об'єктом. Модель у якості аналога досліджуваного об'єкта повинна уособлювати його суттєві властивості, структуру чи функції. Лише у цьому випадку перетворення, здійснювані з моделями, та їх наслідки можна автоматично переносити на матеріальні перетворення з предметами. Модель виступає своєрідним засобом зв'язку ідеального з матеріальним, чуттєвого й раціонального. В образних своїх варіантах (картина, відео, схема-ескіз, графік, карта, креслення тощо) вона унаочнює, робить особливо виразними суттєво важливі властивості об'єктів перетворень. Знакові моделі (букви, слова, математичні, фізичні, хімічні символи, формули, рівняння) дають можливість згорнуто й узагальнено представити довгі логічні ланцюжки міркувань. У деяких випадках модель набуває особливої наочності у матеріальних своїх різновидах (муляж, тренажер, рельєф місцевості тощо).

Об'єкт, аналогом якого виступає модель, може належати до різного часового інтервалу: минулого, теперішнього, майбутнього. За цією ознакою вирізняють моделі, співвідносні з теперішнім, ретро-моделі та моделі-прообрази і проекти. Зрештою види об'єктів моделей та спосіб фіксації суттєвих властивостей цих об'єктів дозволяють поділити моделі на математичні, фізичні, хімічні, біологічні та ін.

Моделі-ретро особливо часто використовують в історичних науках. Так, за знайденою кісткою можна змоделювати, тобто визначити вид тварини, тип, клас, деякі особливості поведінки та умов існування.

Особливою важливістю у розумовому експерименті відзначаються моделі-прообрази (креслення, схеми), в яких фіксується ідея майбутнього перетворення. Потім створюється матеріальна модель, яка практично перевіряється.

Використання засобів продуктивного мислення вимагають від його суб'єкта володіння **рефлексією** творчого процесу (Я.О. Пономарьов, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов та ін.) [8]. Мислення – це не тільки спеціальна форма взаємодії суб'єкта з об'єктом, але й особливий діалог як взаємодія кількох смислових позицій, що висловлюються або співрозмовниками у зовнішньому діалозі, або самою мислячою людиною у внутрішньому діалозі. Розв'язання передбачає пошук, а отже, і неоднозначність шляхів рішення, і висування одночасно кількох гіпотез, і зіткнення різних, а часом і протилежних думок. Внаслідок цих особливостей продуктивного мислення вміння його суб'єкта послідовно розглядати й осмислювати різні варіанти обумовлюють результативність міркувань.

Вивчення діалогу як взаємодії різних смислових позицій пов'язане з філософськими та культурологічними ідеями. Вже у школах давньогрецьких філософів прийнято було вести бесіди з учнями (Платон, Сенека). Деякі видатні наукові праці минулого викладені у формі діалогів. Зокрема, роботи Галілея “Діалог про дві найважливіші системи світу” (1632), “Бесіди і математичні доведення” (1638). Праця Дж. Бруно також мала красномовну назву “Діалоги”.

Сучасний “образ” діалогу з’являється в роботах М.М. Бахтіна, В.С. Біблера, М.Бубера, Г. Гадамара та ін. Так, В.С.Біблер вважає, що діалог – це форма творчого мислення. В основу своєї концепції “логіки діалогу” він поклав, зокрема, ідеї І. Канта про те, що “мислити – це означає говорити з самим собою... тобто внутрішньо (через репродуктивну уяву) чути самого себе”, та Л.С. Виготського про те, що “справжнє своє буття мова знаходить лише в діалозі... Слово вмирає у внутрішньому мовленні, породжуючи думку”. У внутрішньому діалозі, за В.С. Біблером, здійснюється кругообіг текстів, їх поліфонія, контрапункт, а не просто існування. Цей постійний розвиток перебудовує все мислення в цілому, формується новий діалог, нові “діючі особи” внутрішньої дискусії. Кожна людина тією мірою, якою вона творчо мислить, здійснює своє мислення у внутрішньому, уявному діалозі з самою собою, причому цей діалог може являти собою зіткнення докорінно різних логік мислення.

Щоб здійснити доведення, як зауважує В.С. Біблер, необхідні дві особи. Тому мислитель уявляє собі свого Двійника, якому він висловлює незгоду, сумнів, заперечення, породжуючи внутрішню суперечність. Далі процес мислення розгортається як усунення внутрішніх суперечностей, що й призводить до доведення. Тому там, де є тільки монолог, там немає можливостей для розвитку думки взагалі.

Внутрішній діалог як механізм процесу розмірковування характерний для індивідуального мислення особистості (Г.М. Кучинський, Н.В.Чепелева та ін.) [6; 9]. Він тісно пов'язаний із зовнішнім діалогом, і цей зв'язок виконує низку важливих функцій, у деяких випадках стимулює, а в інших – загальмовує індивідуальне мислення. Зовнішній діалог властивий для групового мислення, що розгортається у спільній діяльності людей, де виникають дискусії, обговорення, критика. Як наслідок – процес пошуку розв'язання проблем стає більш обґрунтованим та аргументованим, зменшується кількість помилок, зростає реалістичність задумів. Особливо важливим групове мислення є на етапі розумової діяльності, яка підготовлює до практичної реалізації. Відомо, що відомий фізик Нільс

Бор працював разом з високоерудованими і критично мислячими асистентами К.Хансеном, В.Гейзенбергом. У дискусіях між ними було зроблено важливі відкриття. Зокрема, “принципи доповнення” Н.Бора та співвідношення невизначеностей В.Гейзенберга. За принципом доповнюваності, для сприймання цілісності досліджуваного об’єкта або процесу необхідно співвідносити різні ракурси його аналізу, що передбачає внутрішній і зовнішній діалог.

У творчих колективах прийнято поєднувати працівників, діалог між якими може бути особливо продуктивним. Наприклад, вони за своїми особистісними якостями можуть розподілити між собою ролі генератора ідей, критика, скептика. В експерименті створювались три однорідних групи з генераторів, ерудитів і критиків. Четверта група об’єднала учасників з різними ролями. У вчених останньої групи виникав особливо плідний діалог, вони використали найменше часу і виробили оптимальний для втілення варіант.

У процесі розумового експерименту широке використання знаходить прийом **інверсії**, майстерне володіння яким називають інверсивним мисленням (лат. *inversio* – перевертання, переставляння). На роль інверсивного мислення у технічному конструюванні звертає увагу А.Ф.Есаулов. Дослідник називає його вибірково-динамічним, таким, що “дозволяє осмислювати досліджуваний об’єкт не тільки з загальноновизнаного погляду, але й у найнезвичайніших ракурсах” [5, 5]. Інверсія передбачає здатність людини змінити хід своїх міркувань на інший напрямок, часто на прямо протилежний, зруйнувати звичні орієнтири розв’язання і спробувати знайти та використати інші. “Важко назвати сферу продуктивної діяльності, де б інверсійний розум людини виявлявся так яскраво і гостро, як у здатності схоплювати, раптово виявляти, оригінально ставити і наполегливо розв’язувати життєво важливі задачі науки та техніки” [5, 5]. А.Ф.Есаулов пропонував студентам інституту таку задачу: “Як з шести сірників побудувати чотири рівносторонніх трикутники (довжина сторони трикутника дорівнює довжині сірника)?” Як правило, без підказок студенти не здатні були розв’язати цю задачу. Раптом її легко розв’язав студент, який навчався гірше за своїх ровесників. Близько хвилини він намагався комбінувати сірники в одній площині, а потім побудував з них піраміду, перейшовши у тривимірний простір. Виявилось, що допомогла йому при цьому аналогія із будівельними роботами, які він добре знав власного досвіду. Він розповів, як накладають дошки для підлоги, щоб вони щільно були притиснуті між собою. Дошки закладають з протилежних боків кімнати, дві середніх накладають під кутом, а крайні прибивають цвяхами. Потім середні дошки

забивають кувалдою, що забезпечує добре ущільнення усіх сусідніх з ними.

В інверсивному мисленні важливе значення має інверсивна аналогія, коли пряма аналогія трансформується, іноді навіть на протилежну ідею. Так, першу повітряну кулю винайшли брати Монгольф'єр. Спочатку легку оболонку вони наповнювали водяною парою, але вона дуже швидко конденсувалась. Тоді замість пари брати успішно скористались димом. А конструктор А.К.Крилов запропонував спосіб збереження корабля при пошкодженні його цілісності не зменшенням його ваги шляхом викачування води а, навпаки, збільшенням, коли певні відсіки заповнюються водою, що зрівноважує корабель.

Проведені А.Ф.Есауловим дослідження дозволили йому вирізнити чотири рівні інверсивного мислення (з'єднання, суміщення, заміщення, обернення), що знаходять відображення у структурі конструктивно-технічних перетворень. Інверсивне мислення дозволяє отримувати економні технічні рішення, спрощувати виконання складних технічних завдань. Наприклад, пропонується автомобільна шина, що складається з дванадцяти секцій. Вона значно підвищує безпеку руху, бо продовжує функціонувати навіть при пошкодженні однієї з секцій. На найвищому рівні інверсивного мислення (обернення) створюються самодостатні винаходи, внаслідок яких об'єкт виявляє свої корисні функції при мінімумі витрат, розкривається нове й незвичайне пристосування відомих об'єктів. Наприклад, для вирішення задачі очищення труб, що проходять у морі, пропонується надіти на трубу кільце певного діаметра, яке при русі води пересувається і водночас очищує поверхню від налипання водорості.

Таким чином, у процесі продуктивного мислення суб'єкт використовує низку методів, прийомів, операцій, які ми назвали психологічними засобами. Провідним методом при цьому слугує розумовий експеримент, в контексті якого функціонують такі важливі прийоми, як аналогія, ідеальні перетворення, моделювання, рефлексія, інверсія. Дослідники зауважують, що на різних етапах продуктивного мислення можуть переважати ті чи інші з них, а знаходження ефективного рішення передбачає використання їх цілісного комплексу. Його пізнання є актуальною задачею сучасної психології, оскільки відкриває шлях для поповнення арсеналу методик активізації продуктивного мислення і творчості загалом, а також дає можливість психологічно обґрунтовано будувати підготовку дітей і фахівців до творчої діяльності.

Список використаних джерел

1. Адамар Ж. С. Исследование психологии процесса изобретения в области математики / Ж.С.Адамар. – М.: Сов. радио, 1970. – 152 с.
2. Антонов А.В. Психология изобретательского творчества / А.В.Антонов. – К.: Вища школа, 1978. – 176 с.
3. Загальна психологія: Підруч. для студентів ВНЗ / За загальною редакцією акад. С.Д.Максименка – К.: Форум, 2000. – 543 с.
4. Эйнштейн А. Эволюция физики. Развитие идей от первоначальных понятий до теории относительности и квантов / А.Эйнштейн, Л.Инфельд . – М.: Молодая гвардия, 1966. – 262 с.
5. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов / А.Ф.Эсаулов. – М.: Высшая школа, 1982. – 224 с.
6. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. Психология внутреннего диалога / Г.М.Кучинский. – Минск: Университетское, 1985. – 304 с.
7. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.
8. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Отв. ред. Я.А.Пономарев. – М.: Наука, 1990. – 222 с.
9. Чепелева Н.В. Діалог як механізм творчої діяльності // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ, 1998. – С. 3-11. – Вип. 2.

The article considers the peculiarities of psychological means of productive thinking.

Keywords: creative activity, productive thinking, mental experiment, combination, analogue, modeling, intellectual vision, inversion.

Отримано: 18.06.2010

УДК 159.942.2

Є.В. Єгорова

Психологічні кореляти синдрому емоційного вигорання у педагогічних працівників закладів профтехосвіти

У статті представлено результати експериментального вивчення синдрому емоційного вигорання (СЕВ) у педагогічних працівників закладів профтехосвіти. Встановлено, що СЕВ тісно пов'язаний з процесами

самоактуалізації особистості, її смисложиттєвими орієнтаціями, професійною мотивацією, особливостями професійної адаптації.

Ключові слова: синдром емоційного вигорання, симптоми емоційного вигорання, фази розвитку синдрому емоційного вигорання, рівні сформованості фаз СЕВ, самоактуалізація, смисложиттєві орієнтації, професійна мотивація, професійна адаптація.

В статті представлені результати експериментального изучения синдрому емоціонального вигорання (СЭВ) у педработників учреждений профтехобразования. Установлено, что СЭВ тесно взаимосвязан с процессами самоактуализации личности, ее смысловыми ориентациями, профессиональной мотивацией, особенностями профессиональной адаптации.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, симптомы эмоционального выгорания, уровни сформированности фаз СЭВ, самоактуализация, смысловые ориентации, профессиональная ориентация, профессиональная адаптация.

Психологічне здоров'я педагога – одна з умов, яка забезпечує досягнення завдань освіти. Проте високе емоційне напруження, яке є постійним атрибутом педагогічної діяльності, може викликати порушення стійкості психічних функцій, цілісності особистості педагога, а отже, призводити до зниження його психологічної адаптивності і навіть до соматичних і нервово-психічних захворювань [2]. Професія педагога як така, що належить до стресогених професій, ускладнюється дією багатьох негативних факторів, один з яких емоційне вигорання. Відповідно до сучасних уявлень, феномен емоційного вигорання властивий людям, які працюють у соціальній сфері. Різні автори по-різному називають і визначають “вигорання”. Проте у самому загальному вигляді воно розглядається як довготривала стресова реакція або синдром (сукупність окремих симптомів), який виникає внаслідок тривалих професійних стресів середньої інтенсивності. Синдром емоційного вигорання виявляється як приглушення емоцій, зникнення гостроти почуттів, збільшення кількості конфліктів у міжособистісному спілкуванні, байдужість до переживань іншої людини, втрата відчуття цінності життя, зневірення у власних силах [1; 2; 6; 7].

Незважаючи на те, що проблема емоційного вигорання досліджується вже з середини 70-х років минулого століття, вона вивчена недостатньо, зокрема відсутня дієва профілактика цього синдрому. Так, наприклад, за даними нашого дослідження тільки 30% педагогічних працівників закладів профтехосвіти не зазнають дії синдрому емоційного вигорання (в подальшому СЕВ).

Мета нашого дослідження полягала у виявленні та аналізі зв'язків різних фаз СЕВ з особливостями прояву самоактуалізації особистості, рівнем усвідомленості життя, задоволеності роботою та

професійної адаптації, особливостями професійної мотивації. Тобто, вважається, що СЕВ – здебільшого результат дії психологічних чинників.

Експериментальне дослідження було проведено у 2009 році на базі декількох українських ПТНЗ. В експериментальну роботу було залучено як викладачів, так і майстрів виробничого навчання.

Досліджуваних було протестовано за 7 методиками, вибір яких здійснено на підставі відповідності предмета вивчення аспектів особистості і діяльності, що нас цікавили. У дослідженні використано такі методики: методика В.В. Бойко “Діагностика емоційного вигорання” [1]; методика смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва [3]; методика діагностики мотиваційного профілю я особистості [5]; опитувальник для оцінки проявів дезадаптації; самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома [4]; опитувальник для оцінки рівня задоволеності роботою. Кожний досліджуваний був оцінений за 46 показниками. Далі було зроблено кореляційний аналіз даних за 46 показниками.

Нами встановлено, що СЕВ тісно пов’язаний з процесами самоактуалізації особистості, її смисложиттєвими орієнтаціями, професійною мотивацією, особливостями професійної адаптації. Опишимо більш детально виявлені кореляційні зв’язки.

Показники СЕВ і методики діагностики мотиваційного профілю особистості

Характер виявлених значущих кореляційних зв’язків симптомів та фаз СЕВ з потребами, що спонукають особистість педагогів і майстрів до професійної діяльності, представлено у таблиці 1.

Всі досліджені види потреб мають негативні або позитивні кореляційні зв’язки як з окремими симптомами, так і в цілому з фазами СЕВ (за виключенням симптома В-1). Так, виявлено велику кількість позитивних зв’язків потреби у гарних умовах праці і її чіткому структуруванні, тобто у педагогів профтехучилищ з емоційним вигоранням існує велика потреба саме в таких умовах праці, проте вона не знаходить свого задоволення, викликає напруження, яке майже не вдається згасити, і яке згодом переростає у фазу виснаження.

Спровокувати виникнення окремих симптомів СЕВ може високий рівень мотивів матеріального заохочення. Проте, оскільки ці мотиви не є провідними у мотиваційному профілі особистості педагогічних працівників профтехучилищ, то зазначена група мотивів неспроможна викликати подальший розвиток синдрому емоційного вигорання.

Потреби – бути креативним, у самовдосконаленні та суспільно корисній праці – також мають негативний зв’язок з розвитком

синдрому емоційного вигорання. Чим вищий рівень зазначених потреб, тим менша вирогідність виникнення тривоги і депресії. Отже, спрямованістю на саморозвиток, на креативну творчу іноваційну діяльність суттєво зменшується можливість розвитку СЕВ.

Проведений аналіз кореляційних зв'язків також дозволяє виділити приблизні етапи формування синдрому емоційного вигорання у контексті розвитку професійної мотивації педагогічних працівників закладів профтехосвіти.

Фаза “Напруження” виникає при високому рівні матеріальних потреб, потреби у безпеці, коли праця набуває одноманітності (низький рівень потреби у змінах), незадоволеності потреби у самовдосконаленні та творчої діяльності (середній рівень розвитку).

На фазі “Резистенція” зберігається високий рівень матеріальних потреб і потреби у безпеці, низький рівень потреби у визнанні, у владі, у досягненнях, у самовдосконаленні та творчості.

Розвиток фази “Виснаження” характеризується низьким рівнем потреби у визнанні, зберігається високий рівень потреби у безпеці та монотонність праці (низький рівень потреби у змінах, різноманітності у роботі).

На фазі “Напруження” та “Виснаження” висока потреба у спілкуванні, яка призводить до пересичення соціальними контактами, може розглядатися як фактор емоційного вигорання.

Високий рівень потреби у соціальних контактах на фазі “Резистенція” можна розглядати як захисний або компенсаторний механізм.

Звищесказаного можна зробити висновок про те, що при формуванні синдрому емоційного вигорання у педагогічних працівників ПТНЗ спостерігається зниження професійної мотивації. У цілому, дослідження розвитку професійної мотивації педагогів і майстрів закладів профтехосвіти свідчить про те, що її певні особливості (незадоволеність потреби у визнанні, низький рівень потреби у самовдосконаленні та творчості, потреби у змінах), а також особливості діяльності (перенасиченість міжособистісними контактами, незабезпеченість матеріальної свободи), можуть спровокувати у педагогічних працівників ПТНЗ розвиток синдрому емоційного вигорання.

Таблиця 1

Зв'язок симптомів емоційного вигорання і мотиваційного профілю особистості

№ №	Пок-ки СЕВ	Види потреб											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.	A-1	-0,469		-0,38*	0,359*	0,552							0,38*
2.	A-2	0,348*	0,401										

3.	A-3		0,449			-0,45					-0,585		
4.	A-4	-0,555	0,693	0,44**		-0,467	-0,535	-0,37*		-0,34*			
5.	B-1												
6.	B-2	0,537							0,545		1		
7.	B-3					-0,4**		-0,608	0,45**	-0,51	-0,36*	-0,631	
8.	B-4	0,4**		-0,4 *	-0,4*		-0,38*				0,4**		
9.	C-1										-0,34*	-0,473	
10.	C-2		0,619			0,492	-0,493			0,45**		-0,45*	-0,515
11.	C-3		0,58										-0,34*
12.	C-4				0,365*						0,712		
13.	H		0,558	0,42**		0,49	-0,6	-0,669	-0,669	0,414*	-0,586	-0,4**	
14.	P		0,485	0,4**		0,4**	-0,36*	-0,35*	-0,35*		-0,4**	-0,37*	-0,477
15.	B		0,372*				-0,35*			0,471			-0,546
16.	СЕВ		0,714	0,4**		0,543	-0,475	-0,589	-0,589		-0,535	0,35*	

Показники СЕВ і методики діагностики задоволеністю роботою

Вдповідно до ступеня задоволеності роботою (цілком задоволений; задоволений; не цілком задоволений; незадоволений; вкрай не задоволений) встановлено, що 60% педпрацівників закладів профтехосвіти задоволені своєю роботою, 40% педагогів незадоволені своєю роботою, з них 23% частково не задоволені, а 17% – незадоволені. Таких викладачів та майстрів, які б були вкрай незадоволені або цілком задоволені роботою, не виявлено.

Аналіз критеріїв незадоволеності педпрацівників роботою виявив, що вона, перш за все, обумовлена незадоволеністю рівнем матеріальної винагороди, умовами праці, стилем керівництва та міжособистісними стосунками у педагогічному колективі, тобто зовнішніми чинниками. А такі критерії, як фрустрація потреби у самоактуалізації, професійному та кар’єрному зростанні не мають вирішального впливу на рівень задоволеності працею. Отже, педагогічні працівники з низьким рівнем задоволеності роботою професійно демотивовані.

Навіть просте порівняння результатів дослідження показників СЕВ і рівня задоволеністю роботою свідчить про те, педагогічні працівники, які не задоволені роботою, мають високі значення показників як окремих симптомів і фаз СЕВ, так і його загального показника. Тобто можна припустити, що одним з факторів, який впливає на розвиток професійного вигорання педагогів, є задоволеність роботою. Найбільші негативні зв’язки задоволеності професійною діяльністю виявлено з такими симптомами емоційного вигорання: редукція професійних обов’язків, деперсоналізація (особистісна відстороненість), емоційна відстороненість.

Показники СЕВ і смисложиттєвих орієнтацій

За загальним балом усі досліджувані мають результати вище норми. При цьому, завищені результати зустрічаються частіше за шкалою “Процес життя або емоційна насиченість життя”, що властиво людям, які живуть сьогоднішнім днем; за шкалою “Локус контролю Я” (властиво тим, хто вважає себе сильною особистістю, яка має свободу вибору з тим, щоб побудувати своє життя у відповідності до своїх цілей і уявленням про її смисл); за шкалою “Локус контролю життя” (впевненість у тому, що людина здатна контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя).

Значущі кореляції між показниками СЕВ і усвідомленістю життя представлено у табл. 2.

Таблиця 2

Зв'язок симптомів емоційного вигорання з показниками усвідомленості життя

№№№	Пок-ки	Цілі	Процес	Рез-т	ЛК-Я	ЛК-Ж	ОЖ
1.	А-1		-0,336*	-0,346*	-0,380*		
2.	А-2	-0,354*		-0,476**	-0,373*		-0,430#
3.	А-3	-0,514**		-0,356*	-0,463**		
4.	А-4	-0,560**		-0,403*	-0,455**	-0,441#	
5.	В-1						
6.	В-2						
7.	В-3			-0,368*			
8.	В-4						
9.	С-1			-0,430*			
10.	С-2				-0,361*		
11.	С-3	-0,446*		-0,384*	-0,401*		
12.	С-4	-0,370*		-0,493**		-0,541**	
13.	Н	-0,607**		-0,545**	-0,633**	-0,392#	-0,357*
14.	Р			-0,380*			
15.	В	-0,440#		-0,511**	-0,423#		
16.	СЕВ	-0,440#		-0,511**	-0,421#		

Примітка: * – рівень значущості 0,05

– рівень значущості 0,025

** – рівень значущості 0,01

З таблиці видно, що 8 показників синдрому емоційного вигорання негативно корелюють з 5-ма шкалами тесту СЖО. Такий характер взаємозв'язків свідчить про те, що чим менший показник усвідомленості життя, тим більше емоційне вигорання, і навпаки. Отже, існує зв'язок між зниженням смисложиттєвих уявлень і таким

кризово-деструктивним явищем професійного розвитку педагогічного працівника як емоційне вигорання.

Особливості взаємозв'язку синдрому емоційного вигорання і проявів самоактуалізації особистості

Аналіз результатів за самоактуалізаційним тестом Е.Шострома (адаптація Гозмана) свідчить, що у цілому отримані дані входять у коридор середніх значень. Це означає, що значна частина досліджуваних мають певний сенс життя, і саме на це спрямована їх життєдіяльність. Вони достатньо стеничні, життєздатні, енергійні у роботі і повсякденному житті. Отже, їх можна охарактеризувати як особистостей, які самореалізувалися.

Далі розглянемо детальніше стан процесів самоактуалізації і самореалізації на кожній фазі розвитку емоційного вигорання (див. наступну таблицю).

Для фази “Напруження” властивий негативний зв'язок з базовою шкалою “орієнтація у часі”, субшкалами “спонтанність”, “самоприйняття”, “синергія” та “креативність”. Отже, чим більше людина дезорієнтована у часі (живе переважно в одному часі – або в минулому, або сьогоднішньому, або в майбутньому), чим більше вона задоволена собою, і менш креативна у своїй професії, якщо вона не здатна бути природною у своїй поведінці і ставленні до оточуючих, тим сильніше виявляється симптоматика фази “Напруження”.

Фаза “Резистенція” не має великої кількості кореляційних зв'язків. Виключення становлять субшкала “пізнавальні потреби”, яка негативно пов'язана з симптомами В-2, В-3, В-4, та базова шкала “орієнтація у часі”. Отже, симптоматика фази “Резистенція” властива людям, які дезорієнтовані у часі (відкладають життя “на потім” або живуть минулим) і не прагнуть набувати нових знань, тобто вони віддаляються від самоактуалізації.

На фазі “Виснаження” спостерігається негативний зв'язок зі шкалою “орієнтація у часі”, а також зі шкалою “спонтанність”. Спираючись на ці дані можна припустити, що на фазі “Виснаження” відбувається зниження спонтанності поведінки та зберігається дезорієнтація у часі: людина не здатна відчувати життя у всій його повноті, їй властиве дискретне сприйняття життя.

Особливості взаємозв'язку синдрому емоційного вигорання і показників дезадаптації особистості

Тісні значущі кореляційні зв'язки симптомів фаз “Напруження” та “Виснаження” з показниками професійної дезадаптації особистості свідчать про те, що зазначені фази СЕВ у педпрацівників ПТНЗ можна розглядати як форму професійної дезадаптації, яка насамперед проявляється погіршенням самопочуття (зниженням загальної

активності, відчуття втоми, емоційні зрушення), особливостями соціальної взаємодії, зниженням мотивації до професійної діяльності. А фазу “Резистенція” синдрому СЕВ у педагогічних працівників ПТНЗ можна розглядати як засіб самозахисту від постійних професійних стресів шляхом зміни професійних установок, ставлення до роботи, що дозволяє працівнику зберегти позитивну самооцінку, економно витратити власні ресурси, не сприймати близько реалії професійної діяльності.

Аналіз зв’язків особливостей самоактуалізації, професійної адаптації, професійної мотивації, усвідомленості життя та задоволеності роботою з фазами розвитку СЕВ у педагогічних працівників закладів профтехосвіти дає можливість зробити висновок про існування декількох видів цих взаємозв’язків: загальні, часткові та специфічні. Такі зв’язки можна розглядати як порушення професійної адаптації, складових самоактуалізації особистості, розвитку професійної мотивації тощо на різних фазах СЕВ. Загальні зв’язки – це такі, які властиві всім фазам розвитку СЕВ. Часткові порушення-зв’язки характеризують дві фази вигорання з трьох. Специфічні порушення характеризують тільки якусь одну фазу СЕВ.

Спробуємо конкретизувати це положення на прикладі самоактуалізації особистості педагога у контексті СЕВ. У нашому випадку загальним порушенням є “дезорієнтація у часі”, оскільки вона проходить через всі фази формування СЕВ. Частковими порушеннями-зв’язками є “зниження креативності діяльності”, “зниження спонтанності поведінки” та “зниження синергічності”. Специфічними порушеннями є проблеми з “ціннісними орієнтаціями”, “самоприйняттям”, “контактністю” та “зниженням рівня пізнавальних потреб”.

Отже, фаза розвитку СЕВ, на якій знаходиться особистість, дозволяє передбачити різновид порушення її самоактуалізації, професійної адаптації, розвитку професійної мотивації тощо. Це, в свою чергу, допомагає визначити напрями індивідуальної психокорекційної роботи з особистістю з синдромом емоційного вигорання.

Отже, в результаті експериментального дослідження виявлено, що у педагогічних працівників закладів профтехосвіти симптоми емоційного вигорання мають тісні кореляції з особливостями професійної адаптації, смислоттєвих орієнтацій, самоактуалізації і мотиваційного профілю особистості, а також рівнем задоволеності працею, а саме:

а) при формуванні синдрому емоційного вигорання у педагогічних працівників ПТНЗ спостерігається зниження професійної мотивації;

б) педагогічні працівники, які не задоволені роботою, мають високі значення показників як окремих симптомів і фаз СЕВ, так і його загального показника;

в) чим менший показник усвідомленості життя, тим більше емоційне вигорання, і навпаки;

г) чим більше людина дезорієнтована у часі (живе переважно в одному часі – або в минулому, або сьогоднішньому, або в майбутньому), чим більше вона задоволена собою, і менш креативна у своїй професії; якщо вона не здатна бути природньою у своїй поведінці і ставленні до оточуючих, не прагне набувати нових знань, тим сильніше виявляється симптоматика СЕВ;

д) тісні значущі кореляційні зв'язки симптомів фаз “Напруження” та “Виснаження” з показниками професійної дезадаптації особистості свідчать про те, що зазначені фази СЕВ у педпрацівників ПТНЗ можна розглядати як форму професійної дезадаптації;

Таблиця 3

Зв'язок симптомів емоційного вигорання з показниками самоактуалізації особистості

	A-1	A-2	A-3	A-4	B-2	B-3	B-4	C-1	C-3	C-4	H	P	B	СЕВ
ОЧ	-0,362*	-0,523	-0,357*	-0,477		-0,391			-0,381	-0,560	-0,620	-0,442	-0,420	-0,544
П														
ЦО	0,349*													
ГП														
Сен														
Сл		-0,384*								-0,365*			-0,343*	-0,383*
Су														
Слр	-0,334*													
Поп										0,369*			0,356*	
Син			0,406**									0,339*		
ПА														
К								0,367*						
Поз					0,355*	-0,346*	-0,394*							
Кр		0,388*					0,347*							

Таблиця 4

Зв'язок симптомів емоційного вигорання і показників дезадаптації особистості

	A-1	A-2	A-3	A-4	B-2	B-3	B-4	C-1	C-2	C-3	C-4	H	P	B	СЕВ
Ia	0,625		0,372*	0,596	-0,599						0,362*				0,414
Iб		0,372*		0,494											
Iв	0,383*	0,591	0,362*	0,42		0,518	0,363*	0,46**	0,46**	0,355*	0,525	0,602	0,497	0,588	0,68
Iг	0,5				-0,364*	0,532					0,357*	0,354*			
I.	0,629	0,488		0,653	-0,469	0,399					0,566	0,771		0,41**	0,6
II.	0,484				-0,532	0,374					0,696	0,458			0,37*
III.	0,454					0,467					0,525	0,358*		0,361*	0,377*
IV.	0,361*	0,536	0,566	0,569		0,409		0,344*	0,41**		0,509	0,711	0,359*	0,471	0,377*
V.	0,387*		0,362			0,572			0,46**			0,41**	0,368*	0,347*	0,456
Дез-я	0,582		0,408	0,504	-0,564	0,481					0,634	0,683		0,44**	0,546

е) фаза розвитку СЕВ, на якій знаходиться особистість, дозволяє передбачити різновид порушення її самоактуалізації, професійної адаптації, розвитку професійної мотивації тощо.

Результати експериментального дослідження дозволяють краще зрозуміти причини професійних утруднень педагогічних працівників закладів профтехосвіти та своєчасно прийняти відповідні заходи щодо їх попередження та усунення.

Провідна роль внутрішніх факторів у розвитку синдрому емоційного вигорання у педагогічних працівників визначає такі основні напрями у роботі психолога з вигоранням: актуалізація особистісного потенціалу, формування установок особистісного зростання, надання смислу професійної діяльності та життя, оволодіння конструктивними стратегіями подолання професійних труднощів. Такий комплексний підхід враховує актуальні проблеми педпрацівників закладів профтехосвіти і одночасно спирається на їх активність і потенційні можливості.

Список використаних джерел

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении. : взгляд на себя и других / В.В.Бойко. – М., 1996. – 256 с.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром “психического выгорания” в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2000. – 315 с.
3. Китаев – Смык Л.А. Социально– психологические проявления стресса и синдром выгорания личности / Китаев – Л.А.Смык, Э.С.Ботрова//Активация личности в системе общественных отношений. Тезисы докладов к VIII съезду психологов СССР. – М.:Наука,1989. – С. 24 -25.
4. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М., 2000. – 16 с.

5. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента: Учебное пособие, 2-е изд. / Под ред. Г.С. Никифорова и др. – СПб.: Изд-во С-Петербургского университета, 2001.
6. Ричи М. Управление мотивацией / М.Ричи, П.Мартин. – М.: Юнити-Дана, 2004.
7. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – Т. 23. – № 3. – 2002. – С. 85-95.
8. Maslach С. Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon // Job Stress and burnout / Eds. W.S. Paine/ Beverly Hills: Sage, 1982.

The results of experimental study of burnout for teachers of technical schools are presented in the article. It is ascertained that occupational burnout closely associates with processes of self-actualization of personality, life meanings, vocational motivation, vocational adjustment features.

Keywords: burnout, symptoms of burnout, stages of burnout, levels of burnout stages, self-actualization, life-meanings, vocational motivation, vocational adjustment.

Отримано: 6.08.2010

УДК 159.947.5

О.О. Захарко

Соціально-психологічні особливості детермінації дозвілєвих практик студентської молоді

У статті розглянуто проблему соціально-психологічної детермінації дозвілля студентської молоді. Представлені результати емпіричного дослідження мотивації до улюбленої діяльності студентів у вільний час, визначені основні види та особливості мотивації різних дозвілєвих практик.

Ключові слова: вільний час, дозвілля, дозвільні практики, мотивація, внутрішня мотивація, самодетермінація.

В статье рассмотрена проблема социально-психологической детерминации досуга студенческой молодежи. Представлены результаты эмпирического исследования мотивации к любимой деятельности студентов в свободное время, выделены основные виды и особенности мотивации разных досуговых практик.

Ключевые слова: свободное время, досуг, досуговые практики, мотивация, внутренняя мотивация, самодетерминация.

Постановка проблеми. У наш час все більшої актуальності набуває проблема якісного використання вільного часу, як потенційного простору для самоствердження, активного прояву самостійності, ініціативи та творчості молоді. Дозвілля займає значну частину соціального життя студентів, проявляється як особливий вид діяльності, якою вони займаються тому, що вона їм подобається. Саме у цій сфері виявляється особистісний вибір людини як суб'єкта власної життєдіяльності. Можливість обирати вид заняття дає можливість по-різному використовувати ресурс вільного часу. Діяльність у вільний час може використовуватися задля досягнення короткотривалих гедоністичних цілей, відпочинку, розваги, приємного проведення часу. В той же час у деяких дозвіллевих практиках реалізуються можливості для розкриття сутнісного потенціалу, закладеного у кожній людині від народження, її самовдосконалення та самореалізації. Більшість вчених погоджуються з думкою, що саме дозвілля створює можливості для дослідження власної ідентичності, набуття знань та розвитку здібностей, формування світогляду та цінностей, є основою для соціальної активності студентів та своєрідним буфером від стресу та нудьги, що покращує фізичне та психологічне здоров'я людини. Дозвілля – явище не лише соціальне, але й психологічне, оскільки як особливий вид діяльності супроводжується певним когнітивно-емоційним станом. Аналіз соціально-психологічних чинників, що спонукають до вибору різних видів дозвіллевих практик є важливим для глибшого осмислення поведінки та досвіду студентів, створення умов для особистісного самовираження, повноцінного функціонування та досягнення психологічного благополуччя.

Аналіз досліджень і публікацій. Дозвілля як складний соціальний феномен та об'єкт вивчення різних наук, характеризується багатоманітністю підходів до його вивчення. Більшість із них можна об'єднати у три групи. Дозвілля розглядається як час, як вид діяльності і як психологічний стан.

Як правило, вчені-соціологи пропонують кількісний підхід до дослідження проблем дозвілля, при цьому воно розглядається як частина вільного часу або як вільний час [9]. Проте, такий підхід часто не звертає увагу на роль активності людини у дозвіллі. Вільний час є лише потенційним простором для реалізації вибору людини. Саме діяльність людини надає цьому часовому простору цінності та суб'єктивного значення, що визначає зміст дозвілля для індивіда. Дослідники, які притримуються цього підходу, розглядають поняття

“дозвіллева діяльність” та “дозвіллеві практики” [1; 2; 6; 7]. Дана група визначень об’єднує погляд на дозвілля як особливий вид діяльності, сукупність занять, які людина здійснює у вільний час на основі можливості вибору. Погляд на дозвілля як прояв вільної активності людини створює простір для психологічного аналізу, виявлення особливостей різних видів діяльності людини, їх мотиваційних чинників та ознак. Соціально-психологічний підхід до вивчення дозвілля представлений у працях зарубіжних вчених [12; 15; 16]. Дозвілля розглядається як психологічний стан, що виникає як наслідок виконання певного виду діяльності. Основними характеристиками психологічного стану, який супроводжує дозвілля, є відчуття свободи вибору та внутрішня мотивація [15; 16]. Внутрішня (процесуальна або інтенсивна) мотивація – це прагнення до виконання певної діяльності заради самого процесу діяльності, відчуття задоволення та радості від цієї активності, а не для одержання винагороди чи внаслідок зовнішніх вимог [13, с. 56]. М. Чіксентміхалі вивчав особливості переживань, що виникають при здійсненні різних видів активності і зробив висновок, що основною характеристикою дозвілля є особливий психологічний стан “поток”, який виникає внаслідок забезпечення певних умов діяльності [12]. Е. Дісі та Р. Райан запропонували концепцію самодетермінації та внутрішньої мотивації, згідно з якою дозвілля забезпечує можливість задоволення базових психологічних потреб: прояву свободи вибору, розвитку відчуття компетентності та підтримки значимих соціальних стосунків. Така діяльність “створює можливість гри, є площиною для внутрішньої мотивації людини; представляє можливість для відновлення самооцінки, яка втрачається під час роботи багатьма” [14, с. 314]. Визначаючи внутрішню мотивацію, як провідну характеристику дозвіллевої діяльності, вчені стверджують можливість існування підтипів зовнішньої мотивації, які визначають різну міру самодетермінованості поведінки людини. Для деталізації різних форм мотивації запропоновано теорію організаційної інтеграції, на основі якої таксономію типів мотивації розглядають як континуум: від зовнішньої регуляції, інтроєкції та ідентифікації до інтеграції та повністю самодетермінованої активності [14; 17].

Отже, провідними ознаками дозвілля як виду діяльності є свобода вибору, міра самодетермінації поведінки, а також внутрішня мотивація. Внутрішня та зовнішня мотивація по-різному виявляються у різних сферах життєдіяльності. Канадський дослідник Р. Валлеранд запропонував ієрархічну модель внутрішньої та зовнішньої мотивації, яка описує особливості прояву різних підвидів

мотивації залежно від контексту діяльності чи ситуації. Цей підхід дає змогу системно представити модель мотивації різних видів діяльності. Запропонована ним модель представляє способи репрезентації мотивації особистості на різних рівнях узагальнення та враховує багатовимірність цього поняття. Вчений виділяє два типи мотивації (внутрішню і зовнішню) та амотивацію, які у різній мірі можуть виражатися на кожному рівні. Глобальний рівень мотивації (рівень особистості) – найбільш загальний рівень аналізу, який відображає мотиваційну орієнтацію особистості, визначаючи індивідуальні відмінності. Мотивація цього рівня вирізняється найбільшою стабільністю. Контекстуальний рівень мотивації (рівень життєвої сфери) представляє мотивацію людини у певній сфері життєдіяльності (навчання, міжособистісні стосунки та дозвілля). Ситуативний рівень мотивації (рівень конкретної діяльності) представляє мотивацію до конкретного виду діяльності у певний час. Мотивація цього рівня вирізняється найменшою стабільністю та відсутністю резистентності до впливу ситуативних чинників. Контекстуальний та ситуативний рівень розглядають вплив особливостей ситуації на поведінку людини та представляють погляд соціальної психології на мотиваційну сферу людини. Усі рівні мотивації взаємопов'язані між собою, оскільки розглядаються як частини загальної мотиваційної сфери [19].

Ієрархічна модель дозволяє узагальнити уявлення про мотивацію та вивчати специфіку соціально-психологічної детермінації поведінки, оскільки враховує як особливості мотиваційної сфери особистості, так і специфіку ситуації та соціального впливу.

Формулювання цілей статті. Мета даної статті висвітлення соціально-психологічного підходу до дослідження мотивації у сфері дозвілля та результатів емпіричного дослідження цієї проблеми. Це завдання реалізовано за допомогою аналізу дозвіллевих практик студентів і чинників, що зумовлюють вибір тієї чи іншої улюбленої діяльності, виявлення особливостей структури мотивації до різних видів занять у вільний час.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів. З метою виявлення соціально-психологічних особливостей мотивації різних видів дозвіллевих практик студентської молоді проведено емпіричне дослідження. У дослідженні взяли участь 320 студентів різних вищих навчальних закладів м. Львова, віком від 16 до 25 років. Для статистичного аналізу даних застосовано програмне забезпечення SPSS 14.

На першому етапі дослідження визначено зміст дозвілля молоді та виокремлено основні види дозвіллевих практик студентів. Для

цього аналізу використано поняття “улюблена діяльність”, яке повністю відображає сутнісні характеристики дозвілля та дозволяє виявити його психологічні особливості. Запропоноване канадським вченим Р. Валлерандом поняття “улюблена діяльність” визначається як діяльність, яка подобається людині і є важливою для неї, здійснюється у вільний час та займає значну його частину [20]. Студентам пропонували подумати про свій вільний час і обрати одну улюблену діяльність. Така інструкція дозволяє відобразити основні характеристики дозвілля – здійснення заняття у вільний час, наявність свободи вибору та принцип інтересу.

На основі проведеного якісного та кількісного аналізу виборів досліджуваних виявлено різні види дозвіллевих практик за змістовою спрямованістю. Для здійснення подальшого аналізу виокремлено 6 груп студентів, за видами улюбленої діяльності:

1. “*Спорт*” (15 % досліджуваних) – студенти, які обрали улюбленою діяльністю певні види спорту або інші заняття, що передбачають фізичну активність (відповіді “спорт”, “плавання”, “легка атлетика”, “лижі”, “айкідо”, “шейпінг”, “футбол”, “волейбол”, “баскетбол” тощо).

2. “*Творча діяльність*” (32,7% досліджуваних) – студенти, що обрали заняття, пов’язані із кількома видами творчості. До цієї групи увійшли підгрупи: “*Художня творчість*” (музична творчість (“спів”, “гра на фортепіано”, “гра на бандурі”), акторська творчість (“гра у театрі”, “театр”), літературна творчість (“пишу вірші”, “журналістика”, “пишу історії, твори” тощо), малювання та фотографування; “*Прикладна творчість*” (творча діяльність, що пов’язана із практичними навичками (“вишивка”, “конструювання”, “дизайн”, “кулінарія” тощо); “*Танці*” (різні види танців (“танці”, “вальсу”, “танго”, “бальні танці”, “сучасні танці” тощо).

3. “*Навчання та робота*” (9,3% досліджуваних) – до цієї групи увійшли студенти, які обрали заняття, пов’язані із активністю, спрямованою на здобуття певних знань (“вивчати іноземні мови”, “вчитися”, “навчання”, “дівчатися нове”, “вивчення психології”) чи набуття певних професійних чи інших навичок та вмінь (“консультант з краси”, “розповсюдження косметики”, “бізнес” “волонтерська допомога дітям”, “працювати за комп’ютером”).

4. “*Читання*” (11,9 % досліджуваних) – студенти, які люблять читати книжки, художню та наукову літературу (“читаю книжки”, “читати”, “читання”, а також “дівчатися нове”).

5. “*Відпочинок*” (17,8% досліджуваних) – улюбленими видами занять студентів цієї групи є все, що пов’язане із відпочинком та пасивним проведенням часу (“відпочивати”, “слухати музику”,

“дивитися телевізор”, “дивитися фільми”, “ходити по магазинах”, “сидіти в інтернеті”, “комп’ютерні ігри”, “розмова з друзями”, “спілкування”, “гуляти з друзями”, “розважатися з друзями”, “ходити на вечірки”, “прогулянки парком”).

6. “Діяльність в організації” (13,4% досліджуваних) – до групи увійшли студенти, які є членами громадських, молодіжних або студентських організацій, що були цілеспрямовано відібрані з метою дослідження особливостей мотивації організованої діяльності студентів у вільний час. Це студенти, які беруть участь у діяльності студентських організацій – Студентське братство Львівщини та студентська організація BEST (Рада студентів технічних університетів Європи), а також студенти – члени молодіжних організацій, зокрема, НСОУ “Пласт”. Слід зазначити, що у цій групі була дещо змінена інструкція, діяльність в організації була відразу задана як улюблена. Цей факт враховано при інтерпретації результатів дослідження.

На другому етапі дослідження проаналізовано мотивацію дозвілля кожної із груп студентів. Для виявлення мотивації до улюбленого заняття у вільний час використовувалася шкала мотивації вільного часу Л. Пеллет’єра та Р. Валлеранда, що складається із 7 підшкал. Три шкали описують внутрішньомотивовану (ВМ) поведінку (шкала “ВМ – знання”, “ВМ – успішне виконання діяльності”, “ВМ – відчуття стимуляції”). Три інші шкали визначають підтипи зовнішньомотивованої поведінки (ЗМ), в залежності від міри самодетермінації: (“ЗМ – мотивація через ідентифікацію”, “ЗМ – інтроєктована мотивація”, “ЗМ – зовнішня регуляція”). Шкала “амотивація” вказує на відсутність мотивації, відчуття безпомічності та некомпетентності.

За допомогою методів первинної обробки даних виявлено середні показники підвидів внутрішньої та зовнішньої мотивації дозвіллевих практик студентів. Здійснено порівняння середніх значень за критерієм Ст’юдента (для зв’язаних вибірок – змінних) з метою виявлення значимих відмінностей між різними типами мотивації ($p < 0,01$). Результати свідчать про те, що дозвіллеві практики студентів, як вияв не обов’язкової самодетермінованої активності, здійснюються на основі внутрішньої регуляції поведінки. Студенти займаються улюбленими заняттями задля відчуття задоволення від самовдосконалення, що досягається шляхом набуття нових знань, вмінь та навичок, позитивних переживання та інтересу. Порівняльний аналіз середніх значень за шкалами виявив значимі статистичні відмінності між підвидами внутрішньої та зовнішньої мотивації. Так, мотивація успішного виконання діяльності,

виражена значно менше, ніж мотивація відчуття стимуляції, мотивація пізнання нового та мотивація самовдосконалення. Мотивація на основі внутрішнього зобов'язання більш виражена, ніж мотивація за допомогою зовнішньої регуляції, в той час як амотивація менш виражена, ніж зовнішня регуляція.

Отримані результати вказують на складну структуру мотивації дозвіллевих практик студентів, що дозволило припустити існування кількох відмінних між собою профілів мотивації. З метою перевірки цієї гіпотези застосовано метод кластерного аналізу (K-means Cluster). Для цього виду аналізу використано лише шкали, які характеризують типи мотивації, тобто шість шкал, не враховуючи шкалу “амотивації”, що відображає відсутність мотивації до діяльності. Виявлено чотири різні за змістом кластери, що відображають профілі мотивації. Профілі пронумеровано на основі зменшення загального показника мотивації дозвілля. Тобто профіль 1 – характеризує найбільша мотивація, профіль 4 – найменша мотивація. Кожен із отриманих профілів характеризується своєрідним візерунком поєднання внутрішньої та зовнішньої мотивації, вираженням тих чи інших її підтипів (Рис. 1).

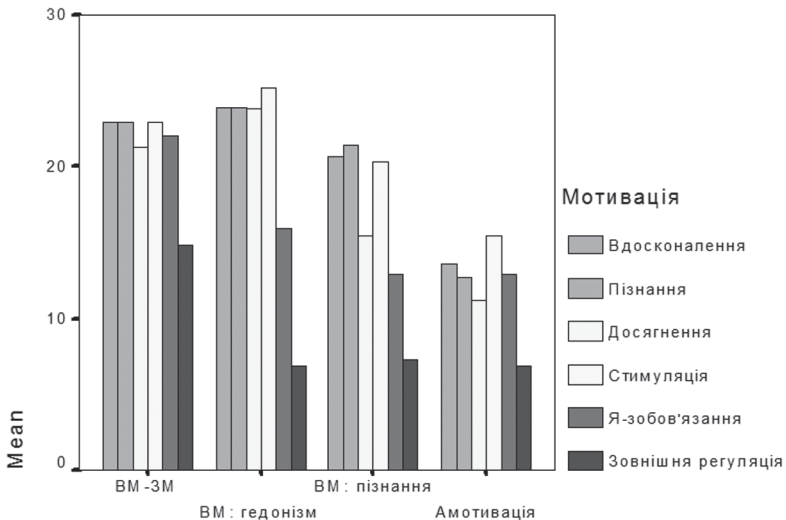


Рис. 1 Кластерний аналіз підтипів мотивації дозвіллевої діяльності

Профіль мотивації 1 – “Внутрішньо-зовнішня мотивація” (Кластер 4, 89 досліджуваних) – характеризується найбільшим загальним показником мотивації дозвілля та наявністю високих показників як підтипів внутрішньої, так і зовнішньої мотивації

дозвілля. У структурі зовнішньої мотивації цього профілю більш виражена мотивація внутрішнім обов'язком.

Профіль мотивації 2 – “*Внутрішня мотивація: гедонізм*” (Кластер 1, 104 досліджуваних) – для цього профілю характерне переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою та помітне вираження мотивації задля відчуття стимуляції, що представляє гедонічний аспект внутрішньої мотивації. Разом з тим, у цьому профілі наявні помірний рівень мотивації відчуття внутрішнього обов'язку та незначний показник зовнішньої регуляції.

Профіль мотивації 3 – “*Внутрішня мотивація: пізнання*” (Кластер 3, 87 досліджуваних) – даний профіль схожий на попередній, оскільки також характеризується переважанням внутрішньої мотивації. Проте, тут найбільше виражена мотивація до пізнання та самовдосконалення і менш виражена мотивація досягнення успішного результату. Також менші показники мотивації внутрішнім обов'язком. Загалом цей профіль представляє нижчий рівень мотивації до улюбленої діяльності.

Профіль мотивації 4 – “*Відсутність мотивації*” (Кластер 2, 46 досліджуваних) – загалом профіль вказує на незначну мотивація до обраної улюбленої діяльності. Найбільш виражена мотивація задля відчуття стимуляції, але і цей показник доволі низький, порівняно із іншими профілями.

Наявність чотирьох відмінних між собою профілів, які представляють різне поєднання підтипів внутрішньої та зовнішньої мотивації свідчить про те, що мотивація дозвіллевої діяльності студентів має складну полімотивовану структуру.

На третьому етапі здійснено аналіз і порівняння у групах студентів за видами улюбленої діяльності. Для виявлення та перевірки статистичної значимості відмінностей у мотивації різних видів дозвіллевих практик, застосовано процедуру порівняння середніх значень показників за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA) – критерію Фішера ($df=7$, $p<0,01$), а також метод множинного порівняння пар середніх значень змінних за допомогою використання непараметричного критерію Тамана (Tamhane's T2) ($p<0,01$). Оскільки умовою застосування обраного нами методу є еквівалентність груп за чисельністю, для цього аналізу ми використовували 8 груп, які представляють 5 видів улюбленої діяльності та 3 підгрупи, що складають групу “творча діяльність”.

З'ясувалося, що середні значення показників внутрішньої та зовнішньої мотивації дозвілля у групах улюбленої діяльності відрізняються. Зокрема виявлено значимі відмінності між середніми значеннями внутрішньої мотивації дозвілля ($F=4,330$), зовнішньої

мотивації дозвілля ($F=4,030$), амотивацією ($F=4,735$) та підтипами мотивації – мотивацією пізнання ($F=4,551$), мотивацією досягнення ($F=10,553$), мотивацією я-вдосконалення ($F=6,789$) та зовнішньою регуляцією ($F=3,411$). Це свідчить про те, що в основі вибору дозвіллевих практик знаходяться різні соціально-психологічні детермінанти. З метою порівняння профілів мотивації студентів, що займаються різними видами дозвілля, проведено аналіз кожної із груп.

Група “Спорт”. У студентів цієї групи найбільш виражений профіль “ВМ-ЗМ” (43,8%), менш виражені профілі “ВМ” (27,1%) та “ВМ: пізнання” (22,9%) та слабо виражений показник профілю “Відсутність мотивації” (6,3%). Виявлено високі показники загальної мотивації, вищі значення мотивації досягнення, ніж у групах читання та відпочинок і менш виражену мотивацію пізнання нового, ніж у групах “Читання” та “Додаткове навчання/робота”. У цій групі також більш виражена зовнішня мотивація дозвілля, ніж у групах читання, художня творчість і танці. Студенти, які люблять займатися спортом у вільний час мають загальний високий рівень мотивації дозвілля. В основі цього вибору лежить як внутрішня, так і зовнішня мотивація, причому цей вид заняття часто є більш детермінованим зовнішніми чинниками. Діяльність здійснюється задля відчуття задоволення від досягнення результату в діяльності, успішного її виконання, задля відчуття внутрішньої необхідності або зовнішнього зобов’язання.

Група “Додаткове навчання/робота”. Для студентів, що у вільний час вдосконалюють свої професійні та інші навички, здобуваючи додаткові знання чи працюючи як волонтери або інші наймані працівники однаково характерні профілі мотивації дозвілля “ВМ” (35,5%) та “ВМ: пізнання” (32,3%), дещо менш властивий профіль “ВМ-ЗМ” (22,6%) та практично не виражений профіль “Відсутність мотивації” (9,7%). Взагалі ці студенти характеризуються вищим загальним рівнем внутрішньої мотивації та мотивації я-вдосконалення, ніж у групі відпочинок. При цьому в цих студентів спостерігається вищий, ніж при інших видах діяльності рівень мотивації пізнання нового. Зокрема, він вищий у групах “Спорт” і “Відпочинок”. Також дещо вищий рівень мотивації досягнення, зокрема порівняно із групами читання та відпочинок. У цих студентів також менше, ніж у групі відпочинок виражена амотивація.

Група “Читання”. Для студентів, які обрали улюбленим заняттям читання найбільш характерний профіль мотивації “ВМ: пізнання” (47,4%), також властивий профіль “ВМ” (28,9%) та слабо виражені два інші профілі: “ВМ-ЗМ” (15,8%) та “Відсутність мотивації” (7,9%). Загалом для студентів цієї групи характерний

високий рівень внутрішньої мотивації, зокрема вищий, ніж при відпочинку. Виявлено також найвищий рівень мотивації пізнання, ніж у всіх інших групах, зокрема у любителів спорту, танців та відпочинку. Також високий показник мотивації Я-вдосконалення, порівняно із групами відпочинку та прикладна творчість. Разом з цим, студентам, що люблять читати, властивий один із найнижчих показників мотивації досягнення, зокрема він значно нижчий, ніж у всіх інших групах, крім відпочинку.

Для студентів цієї групи також найменш властива зовнішня мотивація, зокрема значно нижчий показник цього виду, ніж у групах спорт і відпочинку. Також нижчі показники мотивації Я-зобов'язанням, ніж при спорті та амотивації, порівняно із відпочинком.

Група "Відпочинок". Для студентів, що обрали пасивні види занять, перегляд телевізора, відпочинок, прогулянки та спілкування характерні такі профілі, як "ВМ: пізнання" (33,3%), "Відсутність мотивації" (33,3%) та "ВМ-ЗМ" (26,3%). В той час мало виражений профіль "ВМ" (7%).

В цілому ці студенти характеризуються переважанням зовнішньої мотивації. Особливо виражені ці відмінності, порівняно із групами читання, художня творчість і танці. При відпочинку спостерігається також високий рівень зовнішньої регуляції, зокрема значно вищий, ніж при художній творчості та значно вищі показники амотивації, порівняно з іншими видами діяльності, крім спорту. Також нижчі значення внутрішньої мотивації, ніж в інших групах. Зокрема, мотивація пізнання, порівняно із групами читання та навчання, мотивація досягнення, порівняно з іншими групами, крім читання та мотивація Я-вдосконалення, порівняно із усіма іншими групами.

Група "Творча діяльність". Для цих студентів найбільш характерний профіль мотивації "ВМ" (48,6%), також наявні профілі "ВМ-ЗМ" (20%), "ВМ: пізнання" (19%) та менш виражений профіль "Відсутність мотивації" (12,4%). У підгрупах "Художня творчість" та "Танці" спостерігається вищий рівень внутрішньої мотивації та мотивації Я-вдосконалення, ніж при "Відпочинку". Незначний рівень зовнішньої мотивації та її підвиду зовнішньої регуляції, зокрема порівняно із відпочинком та спортом. Також значно нижчий рівень амотивації, ніж при відпочинку. У групі "Танці" також значно менше виражена мотивація пізнання нового, а у групі прикладна творчість мотивація Я-вдосконалення, порівняно з читанням. У всіх трьох підгрупах значно більші показники мотивації досягнення, ніж у випадку "Читання" та "Відпочинку".

Група "Діяльність в організаціях". У студентів-членів студентських і молодіжних громадських об'єднань переважає профіль

мотивації “ВМ-ЗМ” (44,2%), також виражений профіль “ВМ” (27,9%). Менш виражені профілі “ВМ: пізнання” (16,3%) та “відсутність мотивації” (11,6%). Загалом студенти цієї групи характеризуються доволі високим рівнем як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації дозвілля. Значно вищим рівнем внутрішньої мотивації та її підвидів: мотивації досягнення та я-вдосконалення, нижчим показником амотивації, порівняно із відпочинком. Також спостерігається доволі високий рівень мотивації досягнення, вищий, ніж при читанні.

Загалом, результати порівняльного аналізу підтипів мотивації вказують на те, що існують відмінності у мотивації різних видів улюбленої діяльності.

Висновки із дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Проведене дослідження дало змогу виявити соціально-психологічні особливості мотивації дозвіллевих практик студентів і дослідити детермінацію діяльності у специфічному контексті їх соціального життя.

Виявилось, що дозвілля студентів представлено широким спектром видів улюбленої діяльності, спрямованих на набуття нових знань, розвиток певних здібностей чи навичок, фізичне вдосконалення, відпочинок та розвагу. Різноманітні види улюблених занять у вільний час можна умовно об’єднати за предметною спрямованістю у кілька груп.

Результати дослідження підтвердили припущення про те, що дозвіллева діяльність є полімотивованою, тобто у її структурі одночасно наявні різні підвиди мотивації. Загалом, результати дослідження підтверджують той факт, що дозвілля студентів – це сфера вибору та потенційного самовираження особистості, про що свідчить переважання внутрішньої мотивації. Цей вид детермінації поведінки супроводжується відчуттям інтересу та задоволення, реалізації базових психологічних потреб у автономії, компетентності та значимих стосунках з людьми, а також відчуттям значимості діяльності, готовності вкладати зусилля для того, щоб бути успішними у ній. Незважаючи на провідне місце внутрішньої мотивації та її характеристик, у структурі мотивації дозвіллевих практик частково має місце також зовнішня мотивація, що свідчить про відносність свободи вибору та специфіку деяких видів дозвіллевих практик. При цьому йдеться не про окремі чи протилежні види мотивації, а пов’язані між собою два різні способи спонукання до діяльності. Відмінності у цих видах мотивації виявляються як відмінності у переживаннях і відчуттях, пов’язаних із виконанням діяльності, із функціональною спрямованістю та значенням діяльності для особистості. Складна структура мотивації дозвіллевих

практик відображена у змісті чотирьох профілів, які відрізняються за різною вираженістю окремих підтипів мотивації дозвілля та переживаннями, що їх супроводжують: внутрішньо-зовнішня мотивація, внутрішня мотивація: гедонізм, внутрішня мотивація: пізнання та відсутність мотивації. Кожен вид обраного улюбленого заняття характеризується особливим поєднанням цих профілів і переважанням того чи іншого з них. Так, найвищий рівень мотивації дозвілля наявний при видах діяльності, пов'язаних із спортивною активністю та діяльністю студентів у студентських та молодіжних організаціях. Для них характерні високі показники усіх підвидів мотивації, наявність як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації, присутність мотивації внутрішнього зобов'язання. Студенти, які вирішують присвятити вільний час додатковому навчанню чи роботі, характеризуються дещо нижчим рівнем мотивації дозвілля, що зумовлено нижчими показниками усіх профілів мотивації. Проте, результати вказують на те, що вони отримують задоволення у процесі діяльності, як від вивчення нового, так і від відчуття досягнення та набуття нових вмінь. Схожою є мотивація до читання, де помітне переважання мотивації до пізнання нового та менш виражена мотивація досягнення результату, що свідчить про більш пасивний вид діяльності, що не вимагає особливих навиків та зусиль. Внутрішня мотивація, спрямована на отримання задоволення, реалізацію власного інтересу розширення свого світогляду та набуття певних умінь найбільш виражена у тих студентів, що люблять займатися різноманітними видами творчої діяльності. Представники студентської молоді, які більше за все люблять відпочивати у вільний час, характеризуються найнижчим рівнем мотивації дозвілля із наявністю амотивації. Швидше за все, такий вибір студентів свідчить про відсутність мотивації до дозвілля. Мотивація таких студентів відрізняється. Вона менш само-детермінована, ніж при інших видах діяльності. В цілому у них спостерігається байдуже ставлення до діяльності, що виявляється у низьких показниках усіх профілів мотивації.

Подальші дослідження цієї проблематики можуть бути спрямовані на більш детальний аналіз дозвіллевих практик студентів, виявлення тих особливостей особистості, які спонукають до вибору того чи іншого виду улюбленої діяльності, та визначення впливу мотивації на ефективність здійснення діяльності. Окремим перспективним напрямком досліджень є порівняльний аналіз мотивації у різних сферах діяльності студентів. Дослідження мотивації поведінки повинно проводитися у руслі соціально-психологічного підходу, із урахуванням складності та багатогранності проблеми, особистісних і ситуативних аспектів.

Список використаних джерел

1. Бочелюк В. Й. Дозвіллезнавство: Навчальний посібник / В. Й.Бочелюк, В. В. Бочелюк. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
2. Воловик А. Педагогіка дозвілля / А.Воловик, В.Воловик. – Харків, 1999. – 329 с.
3. Занюк С. С. Психологія мотивації / С. С.Занюк.– К.: Либідь, 2002. – 304 с.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П.Ильин. – Спб.: Питер, 2006. – 512 с.
5. Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В. А. Климчук. – Спб.: Речь, 2005. – 76 с.
6. Петрова І. В. Дозвілля у зарубіжних країнах / І.В.Петрова. – К.: Кондор, 2005. – 408 с.
7. Піча В.М. Культура вільного часу (філософсько-соціологічний аналіз) / В.М.Піча. – Львів: Світ, 1990. – 152 с.
8. Серета В.В. Один день із життя українського соціуму / В. В.Серета. // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2008. – №3. – с. 5-23.
9. Трегубов Б. А. Свободное время молодёжи: сущность, типология, управление / Б. А.Трегубов. – Спб.: Изд-во СПбГУ, 1991. – 154 с.
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х.Хекхаузен. – Спб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
11. Чирков В. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека/ Чирков В. // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – с. 116-132.
12. Csikszentmihalyi M. Finding flow in everyday life / Csikszentmihalyi M. – New York: BasicBook, 1997. – 144 p.
13. Deci E., Ryan R. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions / Deci E., Ryan R. // Contemporary Educational Psychology. – 2000. – № 25. – p. 54–67.
14. Deci E., Ryan R. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior / Deci E., Ryan R. – New York-London: Plenum Press, 1985. – 371 p.
15. Iso-Ahola S., Jakson E., Dunn E. Starting, Ceasing, and Replacing Leisure Activities Over the Life-Span / Iso-Ahola S., Jakson E., Dunn E. // Journal of Leisure Research. – 1994. – Vol. 26, №3. – p. 227-249.
16. Neulinger J. The psychology of leisure: Research approaches to the study of leisure / Neulinger J. // Oxford: Charles C. Thomas, 1974. – 216 p.
17. Ryan R., Deci E. Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being / Ryan R., Deci E. // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55, № 1. – p. 68-78.

18. Ryan R., Deci E. The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept / Ryan R., Deci E. // *Psychological Inquiry*. – 2000. – Vol.11, № 4. – p. 319-338.
19. Vallerand R. J., Ratelle C. F. Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model / Vallerand R. J., Ratelle C. F. // *Handbook of self-determination research*. Deci E. L., Ryan R. M. (eds.) – Rochester: University of Rochester Press, 2004. – p. 37-64.
20. Vallerand R., Mageau G., Ratelle C., Blanchard C., Koestner R., Leonard M., Gagne M., Marsolais J. Les Passions de l'Âme: On Obsessive and Harmonious Passion / Vallerand R., Mageau G., Ratelle C., Blanchard C., Koestner R., Leonard M., Gagne M., Marsolais J. // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2003. – Vol. 85, №4. – p. 756-767.

In the article the problem of student's youth leisure determination is presented from the social psychological point of view. Results of empirical research of motivation to student's favorite activity are presented. Main types of activities and peculiarities of motivation to different kinds of leisure activities are defined.

Keywords: intrinsic motivation, free time, leisure, leisure activities, motivation, self-determination.

Отримано: 24.07.2010

УДК 371.9

Е.В. Зволейко

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОМУ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ В ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

У статті визначено основні напрямки і зміст професійної діяльності бакалаврів психолого-педагогічної освіти (профіль – спеціальна психологія і педагогіка) в системі інтегрованої освіти.

Ключові слова: модернізація системи спеціальної освіти; спеціаліст за спеціальним психолого-педагогічним супроводом; інтегрована освіта; компетентнісний підхід.

В статті определены основные направления и содержание профессиональной деятельности бакалавров психолого-педагогического образования (профиль – специальная психология и педагогика) в системе интегрированного образования.

Ключевые слова: модернизация системы специального образования; специалист по специальному психолого-педагогическому сопровождению; интегрированное образование; компетентностный подход.

Модернизация системы образования России затрагивает все ее основные звенья – систему дошкольного, школьного, профессионального образования. В образовательной политике усилен интерес к периоду раннего детства, когда закладываются основные жизненные компетенции человека.

Существенные изменения происходят в двух наиболее важных звеньях – в системе общего и специального образования. Намечившаяся в начале века тенденция к сближению общего и специального образования уже сегодня диктует необходимость создания нового механизма взаимодействия массового и специального образования.

Сближение систем массового и специального образования подготовлено структурно-функциональной, содержательной, технологической модернизацией системы специального образования. Перестройка системы специального образования инициирована образовательной политикой России в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья. Изменились представления государства и общества о правах ребенка-инвалида; ставится практическая задача максимального охвата образованием всех детей с ОВЗ: признается право каждого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности его развития. Таким образом, системе образования предстоит «эволюционно перейти от двух параллельных к единой национальной системе, обеспечив механизм взаимодействия общего и специального образования и сделав регулируемым процесс совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья» [3, с. 9].

Серьезные структурные и содержательные изменения происходят и в высшей школе России. Изменения связаны с переходом на двухуровневую систему подготовки специалистов (бакалавриат и магистратура), с принятием новых государственных образовательных стандартов. В новых стандартах определены направления подготовки специалистов, которые наиболее полно отражают реалии

современного общественного устройства и потребности экономического развития страны.

Осуществлявшаяся подготовка специалистов по специальности «Специальная психология» (с 1994 года) с переходом на двухуровневую систему трансформировалась в подготовку бакалавров по направлению «Педагогика» (профиль – психологическое сопровождение образования лиц с проблемами в развитии) (2000). В новых стандартах определено направление подготовки – Психолого-педагогическое образование (профиль – специальная психология и педагогика). Специалист больше ориентирован на область, затрагивающую практику специального образования. Важнейшим компонентом образовательной модели подготовки специалистов нового поколения является ее ориентация на практические навыки, то есть упор делается на формирование практической готовности выпускника к осуществлению профессиональной деятельности. В практике деятельности образовательных учреждений такой подход принято называть компетентностным.

Структурно-содержательные изменения системы общего и специального образования, породившие новую образовательную практику совместного обучения детей, диктуют необходимость готовить кадры специалистов нового поколения для интегрированного образования, главная задача которых – организация психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии в условиях образовательного учреждения, реализующего разные модели интегрированного обучения. Актуальность проблемы усиливается рядом обстоятельств, а именно: во многих образовательных учреждениях психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья или отсутствует, или осуществляется не в системе, фрагментарно; многие психологи не могут определиться с направлениями своей коррекционной деятельности, затрудняются с анализом результативности проведенной работы.

Определение нового направления подготовки – «Психолого-педагогическое образование» (профиль – специальная психология и педагогика) инициирует необходимость спроектировать результаты образования выпускников по этому профилю, представив их в компетентностном формате. Цель данной статьи – определить основные направления и содержание профессиональной деятельности бакалавров психолого-педагогического образования (профиль – специальная психология и педагогика) в системе интегрированного образования с тем, чтобы в дальнейшем осуществить проектирование образовательного процесса студентов, обучающихся по данному профилю.

Проектирование начинается с осмысления стратегических целей в системе специального образования, содержания линий его модернизации, которые ведут к достижению цели, предложенных механизмов реализации поставленных задач.

Стратегическая цель системы специального образования – максимальный охват образованием детей с ограниченными возможностями здоровья, максимальное приближение его к месту жительства ребенка. Достижение этой цели потребовало разработки и решения целого ряда методологических, теоретических и методических основ эффективных систем специального обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Основными содержательными линиями модернизации системы специального образования выступают [1, с. 70]:

1. Создание системы раннего выявления детей с подозрениями на отклонения в развитии и ранняя комплексная коррекция нарушенных функций. Государственная служба раннего выявления и комплексной помощи позволит включать интегрированного ребенка в общеобразовательную среду на более ранних этапах его возрастного развития.

2. Придание действующим специальным (коррекционным) образовательным учреждениям новых функций – оказания специализированной консультативной помощи семьям и детям, интегрированным в общеобразовательные учреждения, а также консультирования педагогов этих учреждений.

3. Создание образовательных учреждений нового (комбинированного) типа.

4. Выработка нового механизма взаимодействия специальных и общеобразовательных учреждений, обеспечивающего переход от их автономии к единой образовательной системе.

Научно-методическое обеспечение модернизации действующей системы специального образования включает: концепцию образовательной интеграции; вариативные модели интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в образование; специальный стандарт образования детей с ограниченными возможностями здоровья, сочетающий общеобразовательные стандарты и стандарты формирования жизненной компетенции [1; 2; 3].

В концепции модернизации российского образования на период до 2010 года определено, что «дети с ограниченными возможностями здоровья должны быть обеспечены медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства, а при наличии соответствующих медицинских показаний – в специ-

альных школах». Таким образом, современная система специального образования должна быть представлена как общеобразовательными структурами, так и специальными, а также предусматривать варианты, в которых возможна реализация различных моделей интегрированного обучения.

На сегодняшний день коррекционная педагогическая помощь детям школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья может быть оказана в:

- массовом учреждении;
- массовом интегрированном учреждении (гибкий класс);
- комбинированном учреждении (наличие массовых и специальных классов);
- специальном (коррекционном) образовательном учреждении (с 1 по 8 вид).

Коррекционно-педагогическая помощь детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья может быть оказана в:

- 1) массовом ДОУ;
- 2) массовом интегрированном учреждении (смешанная группа);
- 3) комбинированном учреждении (в массовом ДОУ имеются специальные группы для детей с ограниченными возможностями здоровья);
- 4) ДОУ компенсирующего вида.

Идеи реализации права каждого ребенка дошкольного возраста на получение доступной формы образования преимущественно по месту его жительства, с обязательным включением семьи в образовательный процесс, привели к расширению образовательных моделей, появлению новых форм для обеспечения их доступности и большей вариативности. На сегодняшний день получают постепенное распространение разновозрастные группы (где объединены дети с одним типом дефекта, но различающиеся по возрасту), смешанные группы (одна треть состава – дети с отклонениями в развитии), кратковременного пребывания (для не посещающих ДОУ, воспитывающихся дома), группы для детей с комбинированными нарушениями, группы надомного обучения [6].

Интегрированное обучение может осуществляться во всех структурных элементах системы образования. Однако, для полноценного включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в массовое образовательное учреждение, в нем должны быть созданы условия:

- адаптивная среда, способствующая полноценной интеграции: материально-технические условия, обеспечивающие возмож-

ность беспрепятственного доступа детей в здание образовательного учреждения и перемещения ребенка в нем; специально оборудованные учебные места, реабилитационное оборудование и пр.;

- осуществление обучения по специально разработанным образовательным программам, созданным на базе основных с учетом возможностей ребенка;
- специально подготовленный педагогический коллектив, способный обеспечить интегрированное образование комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями [4].

Разработанная системная модель интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в образовании включает 5 вариантов интегрированного обучения [2]. Специалист по специальному психолого-педагогическому сопровождению образования лиц с ограниченными возможностями здоровья необходим при реализации всех моделей образовательной интеграции.

При реализации 1 модели (постоянная, полная интеграция) ребенок с ограниченными возможностями здоровья нуждается в индивидуальной коррекционной помощи, которая обеспечивается в зависимости от его потребностей. При реализации 2 и 3 моделей (постоянная неполная, постоянная частичная) ребенок нуждается в систематической и значительной коррекционной помощи со стороны специалиста по психолого-педагогическому сопровождению, а в случае реализации 4 и 5 моделей (временная, частичная и эпизодическая), при минимальных возможностях его социальной интеграции – в массированном медико-психолого-педагогическом сопровождении.

Анализ профессиональной деятельности, функциональных обязанностей специального психолога и педагога позволил выделить 3 ведущих направления его деятельности: работа по сопровождению ребенка с ограниченными возможностями здоровья; взаимодействие с семьей ребенка; оказание помощи педагогическому коллективу. Остановимся подробнее на каждом направлении.

Работа с ребенком с ограниченными возможностями здоровья.

Работа с ребенком с ограниченными возможностями здоровья – ключевое направление деятельности специалиста. Специалист выстраивает деятельность на основе принципов профессиональной деятельности специального психолога, способен осуществлять ее на определенной методологической основе. Он организует педагогическую практику с учетом вида и степени нарушения, учитывает общие и специфические закономерности развития ребенка, индивидуальные особенности поведения и деятельности.

Специалист по специальному психолого-педагогическому сопровождению совместно с педагогическим коллективом должен уметь создать благоприятную социально-психологическую среду в учреждении, внедрять здоровьесберегающие технологии в работу школы, учитывать риски социальной среды и образовательного пространства. Специалист соблюдает правила профессиональной этики при взаимодействии с ребенком и его родителями, выстраивает практическую деятельность на основе информации, представленной в действующем образовательном законодательстве.

В работе с ребенком с ограниченными возможностями здоровья наиболее важными являются три вида деятельности – диагностическая, консультирование, коррекционно-развивающая.

Таблица 1

Содержание деятельности специалиста при проведении диагностики, консультирования, психокоррекции ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Вид деятельности	Содержание
1. Диагностическая	1. Способен отбирать и применять методы диагностики развития, общения, деятельности, личности детей разных возрастов. 2. Способен проводить психологическое обследование детей с разными видами нарушений. 3. Способен организовать основные этапы исследования: сбор анамнестических данных; использование методов скрининговой и углубленной диагностики; осуществление интерпретации полученных данных; оформление результатов обследования; формулирование психологического заключения; определение вероятностного прогноза развития; формулирование психологических рекомендаций. 4. Способен на основе оценки динамики психического развития ребенка определять его образовательный маршрут
2. Консультирование	1. Способен осуществлять консультирование учащихся по вопросам: – особенностей личностного и эмоционально-волевого развития; – межличностных отношений; – взаимоотношений в семье; – школьной успеваемости. 2. Способен проводить профессиональное собеседование с учащимися в целях их профсамоопределения
3. Коррекционно-развивающая	1. Способен использовать методы и приемы для организации совместной и индивидуальной деятельности детей. 2. Способен выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка. 3. Способен осуществлять деятельность по развитию психических функций, эмоционально-волевой сферы, формированию учебно-познавательной мотивации. 4. Владеет методами психокоррекции

Работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья нуждается в получении психологической, педагогической, медицинской, правовой помощи и должна получать ее по месту жительства или быть информирована об учреждениях, где ее можно получить.

Семья нередко сама может быть источником неблагополучия нервно-психического развития ребенка. Можно выделить несколько групп проблем, которые могут усугублять развитие ребенка:

- социально-экономические проблемы (проблемы жилья, низкой материальной обеспеченности, отсутствия работы и пр.);
- нарушения внутрисемейных отношений (конфликты между членами семьи, деформации межличностных взаимодействий и пр.);
- ошибки в воспитании детей (неправильные типы воспитания детей: явное/скрытое отвержение, гиперопека и пр.; непоследовательность и противоречивость воспитания, низкая педагогическая компетентность родителей).

Появление в семье ребенка с отклонениями в развитии является сильным психотравмирующим фактором, дезорганизирующим жизнь семьи. Личностные установки родителей препятствуют установлению гармоничного контакта с ребенком и окружающим миром. Типичными установками могут быть: непринятие личности больного ребенка, ожидание и вера в чудо, рассмотрение рождения ребенка как наказания за что-либо. Ребенок с недостатками в развитии является причиной сильных переживаний для родителей, они испытывают чувство ущербности, вины, переживания, связанные с неясностью его будущего.

Основные проблемы семей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, заключаются в следующем [5]:

1. Низкий уровень реабилитационных возможностей для оказания помощи ребенку.
2. Низкая психолого-педагогическая компетентность родителей (отсутствие педагогических знаний по вопросам детского развития, отсутствие умений оказания коррекционно-развивающей помощи ребенку).
3. Высокий уровень психической травмированности.
4. Пассивность позиции родителя в отношениях «родитель – ребенок – специалист».

Анализ основных проблем семей позволил выделить два вектора в работе с ними: помощь самим членам семьи и помощь семье в обучении и воспитании ребенка. Практически эти проблемы могут быть решены при организации четырех видов деятельности –

образовательно-просветительской, диагностической, консультативной, коррекционной.

Таблица 2

Содержание деятельности специалиста при организации взаимодействия с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Вид деятельности	Содержание
1. Образовательно-просветительская	<p>1.Информирует по проблемам психофизического развития ребенка с отклонениями (закономерностей и своеобразия личностного и познавательного развития).</p> <p>2.Разъясняет проблемы во взаимоотношениях с ребенком – несоответствие ожиданий возможностям ребенка, предъявление завышенных требований;</p> <p>– негибкость в отношениях: навязывание мнений, построение воспитания по заданной схеме, гиперсоциальность в воспитании: авторитарность, ограничение самостоятельности, физические наказания, неадекватные стили воспитания.</p> <p>3.Знакомит с циклами существования семьи, критическими периодами в жизни ребенка</p> <p>4.Информирует по направлениям</p> <p>– обязанности/права родителей (опекунов);</p> <p>– льготы воспитанникам;</p> <p>– учреждения, оказывающие помощь детям и семье</p>
2. Диагностическая	<p>1.Способен изучать состав семьи, внутрисемейные отношения, особенности личности родителей</p>
3.Консультативная	<p>1.Способен осуществлять консультирование родителей по вопросам:</p> <p>– определения стратегии и тактики воспитания ребенка;</p> <p>– выбора типа образовательного учреждения, формы обучения;</p> <p>– готовности детей к школьному обучению;</p> <p>– особенностей развития познавательной сферы;</p> <p>– эмоционального и личностного развития ребенка;</p> <p>– особенностей поведения;</p> <p>– гармонизации внутрисемейных отношений;</p> <p>– возможностей профориентации ребенка</p>
4. Коррекционная	<p>1.Способен осуществлять коррекцию психологического состояния родителей, профилактику их невротизации и психопатизации.</p> <p>2.Способен осуществлять мероприятия по адаптации родителей в родительском коллективе группы, класса.</p> <p>3.Способен формировать адекватные модели поведения родителей в социуме, устанавливать гармоничные их взаимоотношения с социумом.</p> <p>4.Способен формировать адекватные модели взаимодействия с ребенком, позитивный взгляд на ребенка.</p> <p>5.Способен обучать родителей педагогическим приемам коррекционно-развивающей работы с детьми</p>

Робота с педагогическим коллективом.

Существенным направлением работы специального психолога и педагога является взаимодействие с педагогическим коллективом, осуществляющим массовое образование и воспитание. Наиболее важные проблемы, которые возникают у педагогов «массового образования», заключаются в следующем:

Таблица 3

Содержание деятельности специалиста при организации взаимодействия с педагогическим коллективом

Вид деятельности	Содержание
1. Информационно-просветительская	1.Способен предоставлять информацию об особенностях познавательного, эмоционально-волевого, личностного развития конкретного ребенка с ОВЗ. 2.Способен оказать помощь в установлении контактов педагога с семьей ребенка. 3.Способен подготовить методические рекомендации по работе педагогического коллектива с ребенком с ОВЗ
2. Диагностическая	1.Способен определить причины трудностей взаимодействия педагога с ребенком с ОВЗ
3. Консультативная	1.Способен осуществлять консультирование педагогов по вопросам детского развития: – трудностей усвоения программ обучения учащимися; – эмоциональным и личностным нарушениям детей; – конфликтным отношениям детей и взрослых; – причинам нарушения поведения; – методам выявления и развития способностей учащихся; – методам профориентационной работы со школьниками. 2.Способен осуществлять консультирование педагогов по вопросам собственного профессионального развития
4. Коррекционная	1.Способен оказать методическую помощь в разработке индивидуальных программ обучения (на базе основных и специальных). 2.Способен оказать помощь в выборе адекватных методов обучения и воспитания, «обходных путей» при обучении, новых технологий решения традиционных образовательных задач. 3.Способен обучить методам отслеживания динамики, эффективности обучения по индивидуальным образовательным программам.

1. Неготовность учителей к взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья: педагоги ощущают недостаток специальных знаний о психологических особенностях той или иной категории детей.

2. Недостаток нормативно-правовой и программно-методической документации, позволяющей правильно организовать коррекционный педагогический процесс.

Перед педагогом встають задачі:

- 1) розробки індивідуальної освітньої програми, ухвалюючої індивідуальні освітні потреби дитини;
- 2) реалізації декількох індивідуальних освітніх програм одним учителем в течение уроку;
- 3) адаптації методичного арсеналу і дидактичних засобів, використання додаткового обладнання на уроку;
- 4) створення сприятливого соціально-психологічного середовища в закладі, позитивного ставлення до дітей з обмеженими можливостями здоров'я з боку нормально розвиваючихся ровесників і їх батьків;
- 5) забезпечення підтримки дитини з обмеженими можливостями здоров'я на протязі всього терміну її навчання.

Одночасне рішення масовими педагогами освітніх і корекційних завдань призводить до перевантажень. Допомога в їх вирішенні може надати спеціаліст з психолого-педагогічного супроводу, який в ідеалі повинен бути в кожному закладі.

Застосовуючи до роботи з педагогічним колективом можна виділити чотири види діяльності спеціального психолога: інформаційно-просвітницьку, діагностичну, консультативну, корекційну.

Список використаних джерел

1. Малофеев Н. Н. О научных подходах к совершенствованию специального образования в России / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 2004. – № 6. – С. 70.
2. Малофеев Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71–78.
3. Малофеев Н. Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 5–19.
4. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами: письмо Минобразования и науки РФ от 18.04.2008. № АФ-150/06 // Логопед. – 2009. – № 1. – С. 100–113.
5. Ткачева В. В. Инновационная модель организации психокоррекционной работы с семьями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 5–6 (11–12). – С. 7.

6. Шматко Н. Д. Подходы к модернизации системы дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Д.Шматко, Л. А.Головчиц, Е. А.Стребелева// Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 19–23.

The author defines most important ways professional doing of specialist for special psychological-pedagogical education (profile – special psychology and pedagogy) at the system integrational education.

Keywords: modernization of the system special education; specialist for special psychological-pedagogical profile; integrational education; competentional way.

Отримано:12.07.2010

УДК 811.111'42

Л.О. Іванова, В.П. Халупко

Психолінгвістичні чинники негативної дії у процесі навчання німецької мови як другої іноземної

У статті описуються загальні психолінгвістичні закономірності, що перешкоджають ефективному оволодінню іноземною мовою і які слід враховувати у процесі навчання німецької мови, як другої іноземної мови, на базі англійської мови, як першої іноземної мови.

Ключові слова: інтерференція, позитивний перенос, мовна норма, комунікативна помилка.

В статье описываются общие психолингвистические закономерности, которые препятствуют эффективному овладению иностранным языком и которые следует учитывать в процессе обучения немецкому языку, как второму иностранному языку, на базе английского языка, как первого иностранного языка.

Ключевые слова: интерференция, положительный перенос, языковая норма, коммуникативная ошибка.

Сьогодні головною метою навчання іноземної мови є оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування, залучення до іншої культури та участь у діалозі культур. Активний розвиток міжнародних стосунків української держави в усіх галузях народного господарства, освіти, науки, культури, спорту тощо

потребує підготовки вчителів/викладачів двох і більше іноземних мов, які володіють високою компетенцією у різних сферах своєї професійної діяльності, здатних навчати міжкультурному спілкуванню іноземними мовами. Наразі німецька мова, вивчення якої у нашій країні характеризується багатими та цінними традиціями, через цілий ряд історичних та інших причин все більше витісняється англійською мовою як першою іноземною, і набуває статусу другої іноземної мови. У зв'язку з цим виникає необхідність з'ясувати загальні психолінгвістичні закономірності, які слід урахувати у процесі навчання німецької мови, як другої іноземної мови (ІМ2), на базі англійської мови, як першої іноземної мови (ІМ1), що стало метою представленої статті.

Наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних учених стосовно психолінгвістичних особливостей навчання іноземних мов (І.А.Зимня, А.А.Леонтьєв, Г.В.Колшанський, Є.С.Льїнська, Н.В.Вітт, І.Л.Бім, В.В.Красних та інші) і власний досвід засвідчують, що проблеми багатомовного навчання мають складний характер.

По-перше, слід зважити на те, що навчання німецької мови, як ІМ2, на базі англійської мови, як ІМ1, відбувається в умовах контакту трьох мов: рідної мови (РМ), ІМ1 та ІМ2, що, в першу чергу, породжує дві закономірності:

- виникають проблеми міжмовної інтерференції (негативної дії) не тільки з боку рідної мови при оволодінні ІМ2, але і з боку ІМ1, яка охоплює всі мовні рівні: від фонетичного, лексичного, граматичного до орфографічного;
- разом з тим з'являються також великі можливості позитивного переносу.

Коротко охарактеризуємо ці явища. Опис, який подається нижче, не претендує на повноту і переслідує лише ілюстративні цілі. Спершу розглянемо сутність поняття «інтерференція». Даний термін використовують дві науки: психологія і лінгвістика. Психологи розуміють його як виникнення перешкод і перепон унаслідок переносу навичок і вмій із однієї діяльності в іншу. Оскільки мовлення є психічною діяльністю, та термін згодом почали застосовувати у лінгвістиці та методиці викладання ІМ стосовно мовленнєвої діяльності і розглядати його як процес, що гальмує засвоєння нерідної мови у процесі переносу мовленнєвих навичок із рідної мови в ІМ або із ІМ1 до ІМ2 (2, с. 48).

Через наявність між контактуючими мовами, у нашому випадку, (РМ, ІМ1, ІМ2) звукових, структурних і семантичних відмінностей міжмовна інтерференція виявляється на всіх рівнях мови, яка обумовлюється недостатнім володінням мовних значень різного рівня і способів їхнього вираження. Наприклад, загальна відмінність

у формі звукового знакового продукту РМ, ІМ1, ІМ2 впадає у вічі будь-якого стороннього спостерігача, який не володіє жодною із зазначених мов. Для більш детального порівняння слід знати особливості фонемних та інтонаемних складів контактуючих мов, їхню ритміку, щоб з'ясувати ті чинники, які викликають фонетичну інтерференцію.

Фонетична міжмовна інтерференція може виникнути через недотримання звукових та інтонаційних відмінностей між контактуючими мовами, тобто через помилкове встановлення відповідностей між ними, що виявляється у межах, коли звуки іноземної мови замінюються нехарактерними для неї звуками рідної мови. Так, наприклад, при вивченні артикуляційної бази німецького вокалізму слід обов'язково особливу увагу звертати на її відмінності від артикуляційної бази українського вокалізму, які обумовлюють основні труднощі і помилки в українців під час артикуляції голосних німецької мови.

Різниця полягає, в першу чергу, в наявності екстремальних артикуляцій, більшому напруженні м'язів під час артикуляції довгих голосних, енергійніших рухах губ (лабіалізації і розтягуванні) та наявності сильного приступу і сильного відступу. Сильний приступ виникає у випадку, коли щільно зімкнені голосні зв'язки розкриваються з гортанним шумом перед початком звучання голосного. Правильний шум сильного приступу нагадує шум мильної бульки, що лопається. При новому приступі голосні зв'язки злегка змикаються перед вібрацією і гортанний шум не виникає, а на слух сприймається лише пауза, затримка, що передує звучанню голосного. Завдяки паузі голосний вичленовується у мовному потоці, ніби починається заново. Розкриття рота (щеплений кут), теж дещо більше, ніж під час артикуляції українських голосних. Ці відмінності визначають особливості діяльності язика, губ і гортані. Для їхнього правильного засвоєння виконують вправи мовної гімнастики, а також вправи на конкретні явища фонетики німецької мови.

Крім цього, як свідчить практика, українцям важко дається передусім напруженість та закритість голосних високого та середнього піднебіння [u:] [o:] [i:] [e:], натомість набуло поширення неправильне уявлення, ніби ці голосні важко засвоюються через те, що вони довгі. Проте вимовити ці голосні подовжено українцєві не важко, тому що в українській мові можлива емпатична тривалість й українські голосні можуть в окремих випадках тривати довше, ніж німецькі (пор.: ось воно о-о що-о-о!). Тому слід звернути увагу на те, щоб німецькі голосні [u:] [o:] [i:] [e:] вимовлялися достатньо напружено та закрито. Вимова з недостатньою напруженістю артикуляції може призвести до помилкового дифтонгоїдного вимовляння цих монофтонгів (8, с. 212).

Короткі голосні за своєю артикуляційною будовою наближені до українських голосних, проте через наявність сильного відступу вимовляти їх українцям набагато важче, ніж довгі голосні. Як і у випадку з довгими голосними, короткість голосного засвоюється легше, важко даються інші фонетичні явища, які співіснують із короткістю, зокрема сильний відступ, пов'язаний з явищем сильнопочатковості наступного приголосного.

У системі консонантизму німецька й українська мови мають більше спільних рис, ніж у системі вокалізму. Проте типовою помилкою для українців є, наприклад, застосування правил регресивної асиміляції за дзвінкістю на стику двох морфем [пор. нім.: *daz bu:x*] або вимовляння дзвінкх приголосних німецької мови у кінці слів та морфем, пор.: нім. Tag [*ta:k*]. Зазначимо також, що нейтралізація німецьких дзвінкх фонем у кінці слів не допускається в англійській мові, що, у свою чергу, закономірно обумовлює фонетичну інтерференцію в ІМ2 за диференційними ознаками «дзвінкість-глухість», пор.: англ. bad [*bæd*], нім. Rad [*ra:t*].

Однією із диференційних ознак, що притаманні лише українській (російській) мові, є протиставлення приголосних за палаталізованістю – непалаталізованістю, наприклад, укр. сад-сядь, рос. кров-кровь. Оскільки ця ознака відсутня в ІМ1 та ІМ2, де усі приголосні тверді, українця важко відівчити від палаталізації приголосних перед голосними переднього ряду. Натомість аспірація [p], [t], [k] засвоюється відносно легко, проте з часом може нівелюватися під впливом артикуляційних навичок української мови.

Типовою інтонаційною помилкою є, наприклад, вимова німецьких питальних речень без питального слова за аналогією з українською моделлю (підвищено-пониженим тоном: “*Чи навчаєтеся Ви в університеті?*” замість підвищення тону до кінця речення, що типове для німецької інтонаційної моделі: *Studieren Sie an der Universität?*)

Значні відмінності існують між граматичними будовами РМ, ІМ1 та ІМ2, зокрема: різниця у кількості граматичних категорій, їхніх семантичних об'ємів та широти вживання, відмінності у структурі простого та підрядного речень, різна ступінь свободи порядку слів у контактуючих мовах, комунікативній перспективі речення тощо стають причиною інтерференції.

Така помилка, як “*Er trägt starke Brillen*” (замість: “*Er trägt eine starke **Brille***”), виникає внаслідок того, що німецький іменник “*die Brille*” вживається тільки в однині, на відміну від українського слова “окуляри”, які представляє іменникову групу множинності (пор.: нім. die Tür – die Türen, укр. двері.; die Schere – die Scheren – ножиці; die Zange – die Zangen – щипці та ін.).

Доволі часто зустрічаються помилки на стадії побудови словосполучення і речення – може бути невірно вжите дієслівне керування, вибрана часова форма дієслова, порядок слів тощо, пор.: нім. „**auf die frische Luft gehen*“ → „*an die frische Luft gehen*“; „**in die Toilette gehen*“ → „*auf die Toilette gehen*“. На відміну від німецької, а також російської мов, де предикативний прикметник знає два морфологічні варіанти (відмінювана форма – невідмінювана форма), в українській мові предикативний прикметник має завжди флективну форму, пор.: нім. „*Der Weg war kurz (ein kurzer)*“; рос. „*Путь был коротким (короток)*“; укр. „*Шлях був короткий*“.

Лексична міжмовна інтерференція може виникнути під впливом різних причин:

- через різні способи вираження понятійного змісту у контактуючих мовах, внаслідок чого одному українському слову відповідають декілька німецьких слів, наприклад: укр. „*призначати*“ – нім. „*festlegen, festsetzen, feststellen*“; укр. „*спрямовувати, керувати*“ – нім. „*leiten, lenken*“ та інші. У рідній мові дані поняття виражаються уніфікованим способом, а в німецькій мові – диференційним;
- через різницю семантичних меж вживання еквівалентних слів у контактуючих мовах. Пор.: укр. „*я люблю його (природу; читати; м'ясо; коли мені допомагають)*“; нім. „*Ich liebe ihn. Ich liebe die Natur*“. Але: „*Ich lese gern. Ich esse gern Fleisch. Ich sehe gern, wenn man mir hilft*“ та інші;
- через різну семантичну сполучуваність слів. Пор.: укр. „*дорого коштувати*“, нім. „*viel kosten, teuer sein*“, проте помилково „*teuer kosten*“; укр. „*досягнути високих результатів*“ – нім. „*hohe Resultate erziehen*“, а не „*erreichen*“.

До інших чинників, які зумовлюють явище інтерференції, слід віднести внутрішньомовну інтерференцію, змішану інтерференцію, порушення мовної норми, порушення комунікативної норми, які можуть нашаровуватися одне на одного і у багатьох випадках перешкоджати встановленню джерела інтерференції (2, с. 53).

Ілюстрацією змішаної інтерференції можуть слугувати, наприклад, українські словосполучення „*культурна людина*“, „*культурні відносини*“, „*культурна рослина*“, що для німецької мови є помилкою: „*Er ist ein kultureller Mensch*“, вірно: „*Er ist ein kultivierter Mensch; er ist ein Mensch von Kultur*“, а також: „*die kulturellen Beziehungen*“, але: „*Zuchtpflanze*“ та інші.

При порушенні мовної норми в ІМ2 спостерігаються інші типи інтерференції, зокрема:

1. „*Er lief, ohne niemand zu bemerken*“, замість: „*ohne jemand zu bemerken*“ – наддиференціація;

2. „*Ich habe die Schuhe repariert*“, що мається на увазі: „*Ich habe die Schuhe reparieren lassen*“ – недодиференціація;

3. „**Ja**, kein schlechtes Wetter heute“, замість: „**Nein**, kein schlechtes Wetter heute“ – реінтерпретація відмінностей (2, с. 54-55).

Інтерференція, яка виникає внаслідок негативного впливу РМ та ІМ1, різною мірою впливає також на розвиток мовленнєвої діяльності ІМ2 та на частотність виникнення негативних явищ у мові. Практикою доведено, що зменшення негативної дії РМ та ІМ1 на ІМ2 залежить як від рівня мовленнєвого розвитку в РМ і свідомого володіння нею, так і від рівня володіння ІМ1: чим краще студент володіє ІМ1, тим менше явищ інтерференції виникає у нього і тим більше з'являється можливостей у нього для позитивного переносу. Низький рівень мовленнєвого розвитку в ІМ1 може гальмувати процес оволодіння ІМ2.

Пояснити це явище можна тим, що знання тільки мовної норми «у чистому вигляді» не завжди достатні для творення вислову, оскільки вибір мовної форми для мовленнєвого процесу диктується комунікативною вимогою – зрозуміло розкрити смисл ситуації спілкування. Відповідно, у процесі творення вислову виділяється три стадії: пошук класу необхідних одиниць, які виражають дане поняття; вибір серед членів класу лексем, які повністю відповідають стилістичним вимогам; сполучення слів і кінцеве оформлення фрази згідно з синтаксичними правилами іноземної мови.

Очевидно, що помилка може з'явитися на будь-якій стадії: той, хто склав вислів не рідною для нього мовою, може вибрати неправильну лексичну форму, яка неадекватна комунікативній інтенції, пор.: нім. „*Wir haben den Termin festgestellt*“ (вірно: „*festgesetzt*“). Запізнившись на заняття, студент замість вислову: „*Entschuldigen Sie mir bitte meine Verspätung*“, як правило, вживає фразу: „*Erlauben Sie bitte?*“, яка за своєю синтаксичною будовою є правильною, проте невірно пов'язана із мовленнєвою ситуацією.

Існує декілька причин помилкового вибору лексичної одиниці: а) студент не знає, яка із набору ЛО, що розкривають той самий смисл, найбільш частотна і стандартна для даної мовленнєвої ситуації; б) він погано знає або зовсім не відчуває стильову забарвленість слова, вважаючи, що використовує стилістично нейтральні загальноживані мовні одиниці (пор.: *Hau ab! Zisch ab! Mach dich dünn! Verzieh dich!* – дані накази звучать вульгарно стосовно нейтрального вислову „*Du sollst weggehen!*“); в) студент плутає близькі за фонетичним оформленням, але абсолютно не пов'язані за смислом слова (наприклад, група іменникових або дієслівних омонімів у німецькій мові).

На нашу думку, як фахівців іноземної мови, особливої уваги заслуговують проблеми комунікативних помилок, що виникають при недостатньому мовному взаєморозумінні учасників комунікації і які можуть утруднювати розуміння висловлювання або породжувати перекручування змісту вислову та його неправильну інтерпретацію. Ця проблема була предметом розгляду у багатьох наукових розвідках і наразі активно досліджується у рамках міжкультурної комунікації (4; 6; 7 та інші). Доведено, що саме помилки інофона в процесі зародження та сприйняття мовлення є основною причиною комунікативних невдач у спілкуванні з носіями мови. Із типологічної класифікації комунікативних помилок (технічні помилки, системні помилки, дискурсивні помилки, етикетні помилки, стереотипні помилки, енциклопедичні помилки, ідеологічні помилки) варто виділити найбільш стандартну комунікативну помилку тих, хто вивчає іноземну мову – це неприродність і перебільшена «літературність» мовлення, що пояснюється незнанням стандартів природного мовленнєвого процесу (7, с. 97). Як зазначається, це явище притаманне всім студентам, які вивчали іноземну мову у вітчизняних вишах і користувалися навчальними посібниками із штучними за змістом діалогами і навчальними текстами (7, с. 100). У мовленні природних носіїв мови виділяється система лексичних, синтаксичних та інтонаційних засобів, яка використовується для надання мові природного характеру. Дана система та способи її вживання повинна обов'язково вивчатися на заняттях з ІМ. До лексичних засобів слід віднести використання надлишкових елементів (наприклад, нім. частки *mal, da, schon gut*, особовий займенник *du* тощо: *Sieh, da! Siehst du! Denkt mal einer an! u.a.m;* в укр. мові: *Подивись-но! Ти дивися! Подумати лишень! та інші*).

Як синтаксичний засіб може виступати інверсія (нім. *Und weg ist er!*; укр. *Дим і нитка за ним!*), для вираження експресивності інтонаційними засобами акцентуються найважливіші компоненти монологу або діалогу, які ставляться на початку фрази (наприклад: *Glücklich war sie gestern!*) тощо.

Короткий огляд явища інтерференції засвідчує, що воно є об'єктивно існуючим явищем негативної дії, яке виникає при вивченні будь-якої іноземної мови і викликає труднощі та порушення процесу комунікації.

Подолання інтерференції є надзвичайно важливою проблемою у практичній діяльності викладача і без її успішного рішення та застосування ефективних методів роботи з метою її подолання не може йтися про підвищення ефективності викладання іноземної мови.

Натомість, аналізуючи вплив рідної мови (РМ) та першої базової іноземної мови (ІМ1) на ІМ2 (німецьку) наголосимо, що він може мати також позитивний характер, що створює великі можливості для позитивної дії або переносу.

Позитивний перенос може спостерігатися на трьох рівнях: а) мовленнєво-мисленнєвому; б) мовному; в) рівні навчальних умінь і навичок (1, с. 6). Коротко розглянемо їх.

– Активізація мовленнєво-мисленнєвої діяльності того, хто вивчає іноземну мову, прямо пропорційно залежить від чисельності вивчених іноземних мов, а саме: чим більшою кількістю мов володіє людина, тим розвинутішими є її мовленнєво-мисленнєві механізми (наприклад, короткочасна пам'ять, зорові та слухові механізми сприймання, механізми вибору та комбінування, механізми продукування у процесі говоріння і письма та інші). Вищезазначене підтверджується шкільною практикою навчання іноземних мов, яка засвідчує, що труднощі оволодіння кожною новою іноземною мовою зменшуються приблизно вдвічі, порівняно із зусиллями, що затрачені на вивчення попередньої мови (9, с. 37).

– На рівні мови схожі лінгвістичні явища у РМ і в ІМ1 переносяться на ІМ2 і тим самим полегшують їхнє засвоєння. У лексичному аспекті варто відзначити високу ступінь спільності планів змісту РМ, ІМ1 та ІМ2: склад і зміст понять значною мірою співпадають, що є типовим явищем для багатьох сучасних мов. Схожість лексичних одиниць можна пояснити двома обставинами: спільністю походження слів, що зумовлена спорідненістю мов; наявністю слів, які запозичені однією мовою з інших або двома (трьома) мовами із загального спільного джерела (джерел). Випадки першого типу для РМ, ІМ1 та ІМ2 небагаточисельні (пор.: укр. сестра, англ. sister та нім. Schwester; укр. свиня, англ. swine, нім. Schwein; укр. мама, англ. mother, нім. Mutter) та інші. Вони більш типові для ІМ1 та ІМ2, які дуже близькі за походженням і представляють групу германських мов. Наразі у німецькому лексиконі виділяється велика група запозичень із англійської мови, які відносяться до інтернаціоналізмів (пор.: Atom, Marketing, Whisky, Dollar, Kaviar, Halloween, Bar, Бро, Chef, Manager) або функціонують як англо-американізми (пор.: Bestseller, Blackant, City, Container, Cocktail, Party, Design, Handicap, Hobby, Image, Hot dog, Make up, Job, Jackpot, Jeep, Star, Song, Team, Champion, Action, Fan та багато інших) (10; 11). Специфічні труднощі для студентів складають слова, що корелюють за формою, але різняться за значенням у РМ, ІМ1 та ІМ2 (пор.: укр. магазин, англ. magazine -журнал, нім. das Magazin – 1. склад, амбар; 2. журнал; укр. анекдот – коротка, смішна розповідь, нім. die

Anekdotе – коротка, гумористична розповідь про якусь характерну подію із життя видатних людей) (див. 3).

Форма писемного знакового продукту РМ, ІМ1 та ІМ2 виявляє значно більшу подібність, ніж звукова форма. Склад графем у трьох мовах частково співпадає (пор.: літери *a, e, o, i, k*) та майже повністю – в ІМ1 та ІМ2. Знаки пунктуації, система інтервалів, вживання малої та великої літер, заголовків тощо ідентичні у РМ, ІМ1 та ІМ2 і лише несуттєво різняться за функцією.

Типологія речень у РМ, ІМ1 та ІМ2 у цілому однакова (пор. поділ речень на розповідні, питальні, окличні тощо). Специфічними для української мови є типи автономних речень, що не містять суб'єктно-предикатної синтагми і не підлягають перефразуванню шляхом доповнення суб'єктом. Наприклад, укр. Світає. Сутеніє; нім. Es dämmert. З іншого боку, в українській мові відсутні формально-семантичні кореляти англійських речень із безособовими *there* та *it* і німецьким безособовим займенником *es*. Натомість типовими для англійської та німецької мов є конструкції із вторинною предикацією на кшталт англ. *I saw him run* та нім. *Ich sah ihn radfahren*.

– *На рівні навчальних умінь та навичок йдеться про навчальні вміння, дії та прийоми, які дозволяють активізувати, зіставляти і систематизувати весь наявний мовний і мовленнєвий досвід, посилюють свідоме сприйняття мовних феноменів, розвивають «відчуття мови» і готують до вивчення наступних ІМ (12, с. 16). Позитивний перенос характеризується, у першу чергу, тим, що не потребує нової системи вправ. Вона може відрізнитися від ІМ1 лише специфікою самої мови і враховувати об'єктивні й суб'єктивні умови навчання ІМ2, а також обов'язково попередній досвід студентів у вивченні ІМ1 та РМ, ступінь спорідненості вивчуваних мов, елементи складності навчального матеріалу тощо. За нашими спостереженнями, відбивається специфіка вправ на характері самих вправ, формулюванні завдань, виборі опор і застосуванні наочності, а також на кількісному співвідношенні вправ для засвоєння необхідного навчального матеріалу. Відповідно, одним із принципів навчання ІМ2 повинно стати міжмовне й міжкультурне порівняння і зіставлення, тому вправи для ІМ2 повинні включати навчальний матеріал РМ та ІМ1, а також залучати ці мови під час зіставлення / протиставлення, аналізу та обговорення навчального матеріалу ІМ2.*

Список використаних джерел

1. Бим И.Л. Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского / И.Л.Бим // ИЯШ. – № 4. – 1997. – С. 6.

2. Бородулина М.К. Обучение иностранному языку как специальности (нем. язык) / М.К.Бородулина. – Москва: Высшая школа, 1975. – 260 с.
3. Готлиб К.-Г.М. Немецко-русский и русско-немецкий словарь “Ложных друзей переводчика” / К.-Г.М.Готлиб. – М: Советская энциклопедия, 1972. – 447 с.
4. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной компетенции / Д.Б.Гудков. – М.: Гнозис, 2003. – 287 с.
5. Калашнікова Л.О. Вправи для навчання німецької мови як другої іноземної після англійської / Л.О.Калашнікова// ІМ. – № 2. – 2005. – С. 31-37.
6. Красных В.В. Основы психолингвистики теории коммуникации. Лекционный курс / В.В.Красных. – М., 2001. – 269 с.
7. Новикова Н.С. Коммуникативная норма и лингвистические проблемы межкультурной коммуникации / Н.С.Новикова. – Филол. науки. – № 2. – 2006. – С. 93-100.
8. Стеріополо О.І. Система фонем сучасної німецької мови та її реалізація в мовленні / О.І.Стеріополо// Науковий вісник Чернівецького університету. – Випуск 165-166. – Германська філологія. – Чернівці, 2003. – С.207-218.
9. Трофимова Т.А. Некоторые особенности обучения иностранному языку как третьему иностранному в гуманитарно-лингвистической гимназии / Т.А.Трофимова // ИЯШ. – № 2. – 1994. – С. 37-48.
10. Gardt A. Zur Bewertung der Fremdwörter im Deutschen (von 16. bis 20. Jh.) // Deutsch als Fremdsprache. – Nr 3. – 2001. – S. 133-142.
11. Heusinger S. Die Lexik der deutschen Gegenwartssprache. – München: Wilhelm Fink Verlag, 2004. – 303 S.
12. Neuner G. Deutsch nach Englisch. Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht // Fremdsprache Deutsch. – 1999. – Nr. 8. – S. 16-21.

Summary: The article deals with the general psycholinguistic patterns that hinder effective learning a foreign language and which is considered in the process of teaching German as a second foreign language based on English as a first foreign language.

Keywords: interference, positive transference, language norm, communication error.

Отримано: 10.08.2010

Підтримка організаційними психологами змін у вищій школі

У статті на основі проведеного емпіричного дослідження аналізується діяльність організаційних психологів у забезпеченні процесів змін у вищій школі. Розглядаються форми психологічної допомоги персоналу вищої школи організаційними психологами у процесі введення змін. Встановлюється, на яких етапах впровадження новацій виникає потреба у наданні висококваліфікованої допомоги.

Ключові слова: персонал, вища школа, зміни, організаційні психологи.

В статье на основе проведенного эмпирического исследования анализируется деятельность организационных психологов в обеспечении процессов изменений в высшей школе. Рассматриваются формы психологической помощи персоналу высшей школы организационными психологами в процессе введения изменений. Устанавливается, на каких этапах внедрения новаций возникает потребность в предоставлении высококвалифицированной помощи.

Ключевые слова: персонал, высшая школа, изменения, организационные психологи.

Постановка проблеми

Дедалі складніші умови функціонування сучасної вищої школи вимагають дієвого втручання організаційних психологів у її діяльність. Психологічна допомога, полягає, насамперед, в експертній оцінці соціально-психологічного становища в організації, здійснення психодіагностичних досліджень, аналізі трудових ситуацій і на їх основі проведення якісної оцінки функціонування всієї установи.

Робота організаційних психологів спрямовується на впорядкування взаємостосунків працівників, які мають наміри ефективно працювати заради досягнення спільної мети організації [11, с. 5]. До діяльності психологів відноситься і сприяння в налагодженні стосунків між працівниками та керівними кадрами організації, робота з оптимізації системи управління, робота з покращення соціально-психологічного клімату в колективі, допомога в адаптації молодих спеціалістів, мотивація їх діяльності.

Неабияку роль робота організаційних психологів має у період соціально-економічних змін у суспільстві. Оскільки саме у цей період

виникають різноманітні проблемні ситуації у функціонуванні освітніх організацій.

Варто зазначити, що питанням надання психологічної допомоги персоналу організації присвячено низку праць закордонних У. Бріджеса, Л. Гудстейна, У. Берка, Дж. Ньюстрома, К. Девіс, Дж. Стюарта, М. Фулана [1; 3; 10; 13; 19] та вітчизняних дослідників: Ю.Н. Гончарова, Л.М. Карамушки, О.С. Огнева, Н.Л. Коломінського, О.А. Філь [4-9; 12; 14; 15] та ін. Проте діяльність організаційних психологів на прикладі освітніх організацій ще повністю не висвітлена. Саме у цьому й полягає актуальність нашого дослідження.

З огляду на актуальність даного дослідження, нами була визначена **мета роботи**: проаналізувати основні напрями діяльності організаційних психологів у забезпеченні процесів введення змін у вищій школі.

Відповідно до мети нами було визначено такі **завдання дослідження**:

- встановлення потреби персоналу вищої школи у психологічному супроводі процесів введення змін;
- виокремлення етапів, на яких є найбільш необхідною потреба у підтримці змін;
- виявлення найбільш доцільних форм роботи організаційних психологів у період введення змін в освітніх організаціях.

Методика та організація дослідження

Дослідження проводилось у низці вищих навчальних закладів західного регіону. Опитування здійснено серед 123 науково-педагогічних працівників. За посадами респонденти розподілилися на дві групи: 36,6 % склали керівники вищих навчальних закладів, 63,4 % – працівники. У віковому співвідношенні сформувався п'ять груп: до 30 років – 55,3 %, від 31 до 40 років – 18,7 %, від 41 до 50 років – 14,6 %, від 50 до 60 років – 10,6 %, більше 60 років – 0,8 %. За статтю учасниками дослідження стали 60,2 % осіб чоловічої та 39,8 % жіночої статі. За рівнем освіти виявилася наступна ситуація: 65,0 % здобули вищу освіту, 30,9 % мали науковий ступінь кандидата наук, 1,6 % – доктора наук, 2,4 % мали незакінчену вищу, середньо-спеціальну або середню освіту.

Для проведення дослідження використовувалася комплексна анкета “Психологічні особливості діяльності організації в умовах соціально-економічних змін” (Л.М.Карамушка, 2006). Участь в опитуванні взяли проректори, завідувачі кафедр, заступники деканів з наукової роботи, науково-педагогічні працівники, керівники низки структурних підрозділів вищих навчальних закладів.

Результати дослідження та їх обговорення

Перш за все, нами було проведено дослідження потреби працівників вищої школи у наданні їм психологічної допомоги організаційними психологами у процесі введення змін. Виявилися такі результати (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Необхідність супроводу введення змін організаційними психологами (у % від загальної кількості опитаних)

Потреба у психологічній допомозі	%
Так	33,6
Важко відповісти	43,4
Ні	23,0

Як видно з таблиці, 33,6 % працівників вищої школи мають потребу у наданні допомоги організаційними психологами у період соціально-економічних змін. Це, на нашу думку, може підтверджувати позитивне ставлення до діяльності психологів у вищій школі та розуміння дієвої підтримки у час змін. Багато працівників вищої школи відвідували різноманітні тренінгові заняття із багатьох проблем функціонування вищої школи й на власному досвіді могли переконатися у їх позитивній спрямованості та практичній віддачі кожного заняття. У таких працівників виникає розуміння того, що з допомогою організаційних психологів можна швидше та якісніше здолати певні перешкоди, які з'являються у період введення соціально-економічних змін.

У 43,4 % не виявлено конкретної потреби у підтримці організаційними психологами змін у вищій школі.

Разом з тим досить велика кількість респондентів, 23 % опитаних працівників вищої школи, вважає, що немає необхідності у наданні їм допомоги організаційними психологами у період соціально-економічних змін. Це, насамперед, пов'язано з тим, що персонал вищої школи має достатній професійний рівень і досить високий рівень власної компетентності. Багато завдань у вищій школі досі виконувалися без допомоги організаційних психологів. Відповідно, не помічаючи реальної допомоги організаційних психологів, науково-педагогічні працівники й не поспішали звертатися до них за допомогою. У викладачів вищої школи наявний досить високий рівень спрямованості на самоосвіту, самовиховання, самоменеджмент [14; 17; 18; 20]. Саме це й дозволяє їм покладатися на власні сили у період введення змін, не отримуючи психологічної допомоги.

Наступним нашим дослідженням стало встановлення, на яких саме етапах введення змін найбільшою є потреба працівників вищої

школи у підтримці організаційних психологів. Отримані результати вказані у таблиці 2. Під час проведення анкетування нами було поставлене таке запитання “На яких етапах введення змін психологічна підтримка організаційних психологів була б найбільш доцільною?”. В анкеті можна було обирати декілька варіантів відповідей.

Таблиця 2

Допомога персоналу вищої школи організаційними психологами на різних етапах введення змін (у % від загальної кількості)

Етапи введення змін	%
На етапі розробки проекту змін	38,2
На всіх етапах введення змін	28,5
На етапі часткової апробації проекту	23,6
На етапі системного впровадження проекту змін	23,6
На етапі внесення необхідних коректив	15,4

Варто зазначити, що майже третина (28,5 %) опитаних працівників вищої школи стверджували, що їм необхідна комплексна допомога на всіх етапах введення змін у організаціях. Це стосується й розробки мети, підготовки персоналу до необхідності у змінах, проведення всебічного аналізу діяльності освітніх організацій, вироблення єдиної концепції, формування команди однодумців, експериментальне впровадження змін, інформування про результати введення змін, аналіз отриманих результатів та їх наступне обговорення, подальше впровадження змін з метою покращення існуючої ситуації тощо. Таких рівнів можна виокремити досить велику кількість, і саме на цих рівнях науково-педагогічні працівники виявили бажання отримувати кваліфіковану допомогу від психологів.

Достатньо велика група працівників вищої школи (38,2 %) виявили потребу в підтримці організаційних психологів лише на етапі розробки проекту змін. Це, на нашу думку, пов’язано з тим, що у свідомості багатьох людей складається думка про те, що можна відразу все прорахувати й досконало продумати наперед усі проблемні ситуації. Потім їх розглянути й знайти конструктивні відповіді на виникаючі запитання. А, відтак, й допомога психологів у подальшому стає не потрібною, оскільки існує конкретний план діяльності, виокремлено шляхи розв’язання певних проблемних ситуацій. Проте, як відомо з практики, нерідко з’являються складнощі безпосередньо у період введення змін, на яких бажаною була б їх оцінка психологами.

Разом з тим, варто зазначити, що етап розробки проекту змін є одним із найскладніших з усіх можливих етапів. Адже необхідно враховувати й кадровий потенціал вищої школи, рівень їх компетентності у питаннях впровадження інновацій, результати впро-

введення подібних змін у інших вищих навчальних закладах (якщо такі були), технічне та економічне забезпечення, вплив зовнішніх і внутрішніх чинників на процес введення змін, психологічний стан працівників у даний період, соціально-психологічний клімат тощо. Саме тому, на нашу думку, й достатньо велика кількість науково-педагогічних працівників обрала необхідною допомогою саме підтримку у час розробки проекту змін.

На думку 23,6 % працівників вищої школи, психологічна підтримка є необхідною на етапі часткової апробації проекту. Така ж кількість працівників (23,6 %) вважає, що необхідною буде допомога на етапі безпосереднього впровадження нововведень. Тобто у період впровадження нововведень постає потреба у кваліфікованій допомозі організаційних психологів. Вона, перш за все, стосується мотивування членів із команди по впровадженню змін, згуртуванню колективу односторонців, допомоги з обробки первинних результатів і виявлення розв'язання найбільш складних ситуацій.

Майже 15 % опитаного персоналу вищої школи дотримується думки, що допомога організаційних психологів буде актуальною на етапі внесення необхідних коректив. У цьому випадку варто стверджувати, що персонал вищої школи бачить у організаційних психологах людей, які можуть здійснити комплексне дослідження професійної ситуації, виявити проблемні ситуації та їх ефективно проаналізувати, розробити план із покращення проекту змін.

Після визначення потреби працівників вищої школи у наданні їм психологічної допомоги на різних етапах введення змін, наступним нашим дослідженням стало з'ясування форм роботи організаційних психологів, які стали б у нагоді в таких умовах. Респондентам було поставлено запитання із можливістю вибору декількох варіантів відповіді "Які форми роботи організаційних психологів Ви вважали б найбільш доцільними для здійснення психологічної підтримки щодо введення змін в організації?". Отримані результати записані в таблиці 3.

Таблиця 3

**Форми роботи організаційних психологів у процесі введення змін
(у % від загальної кількості)**

Форми роботи	%
Проведення індивідуальних консультацій для всіх бажуючих	51,2
Проведення соціально-психологічних тренінгів для підготовки персоналу до введення змін	43,9
Проведення групових консультацій	33,3
Забезпечення психологічною інформацією про особливості введення змін в організації	17,1
Проведення індивідуальних консультацій для менеджерів	13,0

Найбільш прийнятним, на думку 51,2 % опитаних, є проведення індивідуальних консультацій для всіх бажаючих працівників вищої школи. Тобто майже половина педагогів має бажання отримувати окрему допомогу від організаційних психологів. Це, ймовірно, пов'язано з тим, що більшість науково-педагогічних працівників має бажання самостійно вирішувати труднощі, що виникають лише у поодиноких випадках звертаючись за допомогою. І саме у такий момент, на їхню думку, є надзвичайно важливим консультування організаційними психологами. Разом з тим, до недавнього часу у системі вищої освіти було недостатньо психологічних служб. А, відтак, й отримати кваліфіковану допомогу науково-педагогічному персоналу було практично неможливо. У зв'язку з цим і постала потреба в отриманні психологічної допомоги кожним працівником, залежно від його особистих проблем та перешкод.

Досить велика кількість науково-педагогічних працівників (майже 45 %) найефективнішою формою надання допомоги організаційними психологами обрала проведення соціально-психологічних тренінгів. Це пов'язано з тим, що впродовж проведення тренінгу із проблематики введення соціально-економічних змін науково-педагогічні працівники можуть на практиці отримати необхідні знання та навички. Дана форма роботи дозволяє персоналу самостійно формувати власні навички й уміння та проводити глибший аналіз різноманітних ділових ситуацій.

Зокрема, згідно попередніх теоретичних та експериментальних досліджень одного із авторів статті, найбільш доцільними компонентами у структурі тренінгу є такі компоненти: інформаційно-смысловий, діагностичний та корекційно-розвивальний [14; 15]. Інформаційно-смысловий блок полягає у визначенні сутності явища, розгляді його основних складових, систематизації теоретичних відомостей про об'єкт дослідження. У діагностичному блоці аналізуються основні показники досліджуваного явища, обираються відповідні системи діагностичних методів. У корекційно-розвивальному блоці здійснюється корекція необхідних складових у досліджуваного об'єкта, розвиток і формування знань, умінь і навичок.

Третина опитаного персоналу вищих навчальних закладів вважає, що у період впровадження соціально-економічних змін в освітніх організаціях найбільш ефективним було б надання групових консультацій. Групові консультації для всіх бажаючих мають на меті сконцентрувати увагу колективу працівників на актуальних питаннях проблематики введення змін. Зокрема, упродовж групового консультування висловлюються власні міркування щодо існуючих

суперечностей у процесі введення змін, здійснюються їх спільне обговорення, аналізуються та всебічно розглядаються проблемні питання, пояснюються причини того чи іншого рішення, обґрунтовуються обрані методи та шляхи досягнення мети тощо.

Досить низькою (17,1 %) виявилася потреба у забезпеченні психологічною інформацією про особливості введення змін в організації. Це, на нашу думку, пов'язано з тим, що, у першу чергу, в нашому суспільстві спочатку забезпечується процес, а вже потім розглядаються його психологічні складові.

Найнижчою виявилася потреба менеджерів освіти у наданні їм психологічних консультацій. Лише 13 % науково-педагогічних працівників виокремили необхідність у наданні психологічної допомоги керівному персоналу вищої школи. Тут, на нашу думку, першочерговою є проблема підпорядкованості психологічної служби та психологів зокрема, керівному складу освітніх організацій. Не кожен керівник має бажання консультуватися в організаційного психолога, з яким разом співпрацює. Керівний персонал вищої школи самостійно бажає забезпечувати процес введення різноманітних змін та долати виникаючі труднощі.

Висновки

В результаті дослідження нами виявлено низку суттєвих особливостей:

- третина науково-педагогічних працівників вищої школи має потребу у наданні їм психологічної допомоги у період введення змін;
- найбільш доцільною, на думку працівників вищих навчальних закладів, була б допомога на етапі розробки проекту змін;
- формами роботи організаційних психологів у період впровадження змін науково-педагогічні працівники бачать проведення індивідуальних консультацій для всіх бажаючих та проведення соціально-психологічних тренінгів.

Отримані результати можуть бути використані упродовж подальших науково-прикладних досліджень та управління процесами змін у вищій школі.

Список використаних джерел

1. Бريدжес У. Управление компанией в период структурных изменений / Уильям Бريدжес; [пер. с англ. С.В. Ляховка]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Вильямс, 2007. – 208 с.: ил.
2. Вознюк А.В. Особливості психологічних компетенцій працівників освітніх організацій в умовах введення змін // Актуальні проблеми психології. – Т.1: Організаційна психологія. Еконо-

- мічна психологія. Соціальна психологія. – Ч.20 / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Науковий світ, 2008. – С. 3-6.
3. Гудстейн Л. Проведение успешных организационных изменений / Л. Гудстейн, У. Берк // Управление изменением: хрестоматия / Под ред. З.Ш. Атаяна; пер. с англ. МИМ ЛИНК. – 3-е изд., стер. – Жуковский: Издательство МИМ ЛИНК, 2001. – С. 158-166. – (BZR751 “Управление развитием и изменением”).
 4. Карамушка Л.М. Особливості сприйняття працівниками освітніх організацій психологічних умов підвищення ефективності управління змінами в освітніх організаціях / Л.М. Карамушка // Наукові праці Кам’янець-Подільського державного університету. Серія: психологічні науки. – Вип. 1. – Кам’янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2007. – С.58-68.
 5. Карамушка Л.М. Психологічне забезпечення управління змінами в організації: огляд зарубіжних джерел / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. Том І.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки. – К.: Міленіум, 2006. – Ч.18. – С. 3-10.
 6. Карамушка Л.М. Психологічні особливості введення змін в освітніх організаціях / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. – Том І.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки. – К.: Міленіум, 2005. – Ч.16. – С. 43-49.
 7. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: навчальний посібник / Людмила Миколаївна Карамушка. – К.: Либідь, 2004. – 424 с.
 8. Карамушка Л.М. Психологія управління: навчальний посібник / Людмила Миколаївна Карамушка. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
 9. Карамушка Л.М. Теоретико-методологічні основи підготовки організаційних психологів до надання психологічної допомоги управлінському персоналу організацій / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. – Том І.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки. – К.: Міленіум, 2004. – Вип. 13. – С. 103-116.

10. Ньюстром Дж. Организационное поведение. Поведение человека на рабочем месте / Дж. Ньюстром, К. Дэвис; пер. с англ. Е. Бугаева, В. Вольского; под ред. Ю.Н. Каптуревского. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.
11. Огнев А.С. Организационное консультирование в стиле коучинг / Александр Сергеевич Огнев. – СПб.: Речь, 2003. – 192 с.
12. Огнев А.С. Рабочая книга организационного психолога: учебное пособие / А.С. Огнев, Ю.Н. Гончаров. – Воронеж: Издательство Фонда “Центр духовного возрождения Черноземного края”, 2000. – 299 с.
13. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений / Джим Стюарт; [пер. с англ. А. Смирнов]. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с: ил. – (Серия “Эффективный тренинг”).
14. Технології роботи організаційних психологів: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти / [Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова, О.В. Винославська та ін.]; за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Фірма “ІНКОС”, 2005. – 366 с.
15. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій): навчальний посібник / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Науковий світ, 2008. – 230 с.
16. Толков О.С. Дослідження впливу інноваційних змін на діяльність працівників вищих навчальних закладів / О.С. Толков // Актуальні проблеми психології. – Т.1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Ч.20 / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Науковий світ, 2008. – С. 19-22.
17. Толков О.С. Психологічні особливості самоменеджменту персоналу вищих навчальних закладів в умовах інноваційних змін / О.С. Толков // Вісник Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Психологічні науки. – Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2008. – Вип. 1. – С. 188-192.
18. Толков О.С. Формування професійної самоосвіти працівників вищих навчальних закладів в умовах інноваційних змін / О.С. Толков // 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. 1. – Кам’янець-Подільський: Аксіома. – 2008. – С. 301-308.

19. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / Майкл Фуллан; пер. з англ. Г. Шиян, Р. Шиян. – Л.: Літопис, 2000. – 269 с.
20. Шейнис М.Ю. Рабочая книга психолога организации / М.Ю.Шейнис. – Самара: Бахрах-М, 2001. – 224 с.

In the article on the basis of the conducted empiric research activity of organizational psychologists is analysed in providing of processes of changes at higher school. The forms of psychological help of personnel of higher school are examined by organizational psychologists in the process of introduction of changes. Set on what stages of introduction of innovations a requirement is in the grant of highly skilled help.

Keywords: personnel, higher school, changes, organizational psychologists.

Отримано: 25.08.2010

УДК 159.91

Р.І. Карпінська

Психокорекція як засіб діяльності медичного психолога із соматичними хворими

У статті представлено особливості психокорекційної діяльності медичного психолога із соматичними хворими. Запропоновано програму психокорекції соматичних хворих і способи її впровадження у практику медичної психології.

Ключові слова: психокорекція, психодіагностика, медичний психолог, соматичні хворі, психологічний тренінг.

В статье представлены особенности психокоррекционной деятельности медицинского психолога с соматическими больными. Предложена программа психокоррекции соматических больных и способы ее внедрения в практику медицинских психологов.

Ключевые слова: психокоррекция, психодиагностика, медицинский психолог, соматические больные, психологический тренинг.

Розвиток психологічної науки в нашій країні і за її межами супроводжується значним підвищенням інтересу до проблем

психокорекції. Психокорекція є особливим видом психологічної допомоги. Її завдання – здійснювати цілеспрямований вплив на особистісний, поведінковий та інтелектуальний рівні функціонування людини. Психологічна корекція являє собою тактовне втручання у процеси психічного й особистісного розвитку людини з метою виправлення відхилень у цих процесах і часто справляє вплив не лише на особистість, а й на її оточення, організацію життєдіяльності. У зв'язку з цим говорять про зміни радикала чи екзистенціалу, що визначає особистість, про самоактуалізацію (С.Максименко), інтеграцію (З. Фрейд), індивідуацію (К. Г. Юнг), компенсацію (А. Адлер), персоналізацію, обистісне зростання (К. Роджерс), посилення “Я” (біхевіоральна орієнтація) тощо.

Отже, психокорекція займає проміжне місце серед наук, що вивчають психічні явища. Вона являє собою ніби сполучну ланку між загальною і прикладною психологією, а щодо використання методів є основою, яка поєднує всі області їх практичного застосування.

Об'єктом дослідження виступили психологічні особливості емоційно-вольової сфери соматичних хворих.

Предмет дослідження – особливості психокорекційної діяльності медичного психолога із соматичними хворими.

Основна мета роботи полягала у розкритті особливостей діагностики соматичних хворих в контексті застосування методів психокорекції.

Як **гіпотезу** дослідження ми висунули припущення про те, що особливості психокорекції емоційно-вольової сфери психосоматичних хворих залежать від вміння медичного психолога адекватно вибирати методики діагностики і корекції.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: системно-діяльнісна парадигма в дослідженнях психічного (О.Леонтьєв, О.Асмолов), в дослідженнях різних аспектів виховання особистості (С.Максименко, Г.Балл); про роль емоцій в психічній регуляції (П.Анохін); про необхідність комплексного врахування факторів особистості та середовища у психогенезі неврозів (В.М.Мясіщев, Б.Д.Карвасарський).

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що воно дозволяє поглибити розуміння процесу організації психодіагностичного та психокорекційного дослідження соматичних хворих лікувальних закладів, з'ясувати особливості цього процесу та показати його значимість; а також показати залежність цього процесу від професійної діяльності медичного психолога, його вміння вибирати адекватні методики.

Практичне значення дослідження визначається розробкою програми психокорекції соматичних хворих та впровадження у практику медичної психології методичного матеріалу.

Програма констатуючого етапу дослідження включала виявлення показників рівня тривожності та рівня депресивних станів соматичних хворих лікувальних закладів.

У дослідженні прийняли участь соматичні хворі Львівської міської клінічної лікарні швидкої медичної допомоги (45 осіб), віком 20-40 р. На першому етапі психодіагностичного дослідження для діагностики причин проблем соматичних хворих лікувальних закладів, що звертаються до медичного психолога, був використаний метод анкетування. Анкета складалася з блоків питань, які відповідають таким проблемам:

- самопочуття після звертання до лікаря;
- наявності переживання стресу;
- особливостей мотивації поведінки;
- установок, уявлень, очікувань.

В результаті проведеного опитування ми отримали такі дані (табл. 1).

Таблиця 1

Основна проблема	Причини	Процент опитаних, які ствердно відповіли на запитання
Схильність до соматичних захворювань	відчують напруження	20
	відчують велике навантаження	47
	відчують ізолюваність, самотність, брак спілкування	10
	відчують втому	23

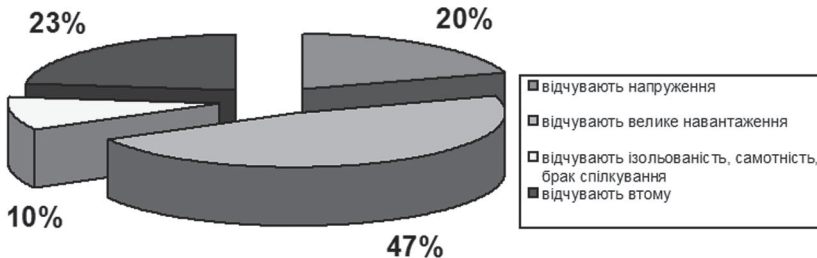


Рис. 1. Схильність до психосоматичних захворювань

На подальшому етапі дослідження ми провели для даної вибірки запитальник Тейлора (1953) для виміру рівня тривожності

(“Особистісна шкала проявів тривоги”). Запитальник складається із 50 тверджень. Досліджувані позначали “+” ті твердження, з якими вони згодні і “-” – з якими не згодні.

Отже, за результатами цього тесту (табл.2) ми можемо ствердити, що у більшості хворих спостерігається середній рівень тривожності з тенденцією до високого (49%). Це ще раз підтверджує результати проєктивних методик.

Для продовження дослідження емоційних станів ми провели тест-шкалу депресії, що розроблена для диференційованої діагностики депресивних станів і станів близьких до депресії. Тест складає двадцять тверджень, на які досліджувані відповідали 1 – ніколи, 2 – інколи, рідко, 3 – часто, 4 – завжди, постійно.

Результати цього тесту показують, що незначна кількість хворих (18,3%) депресії не має, тобто в них діагностується стан без депресії і у 28,7% хворих спостерігається легкий стан депресії ситуативного чи невротичного генезу, а у 17% – субдепресивний і 26% – депресивний стан (табл.2).

Можна констатувати факт, що емоційний стан хворих соматичних лікувальних закладів характеризується високим рівнем підвищеної тривожності і схильністю до депресії.

Таблиця 2

Рівень тривожності	% відношення		
	Соматичні хворі	Стан депресії	Соматичні хворі
високий	27	без депресії	13
середній (з тенденцією до високого)	51	легкий ситуативного чи невротичного генезу	12
середній (з тенденцією до низького)	21	субдепресивний	27
низький	1	депресивний	48

Для продовження дослідження емоційних станів ми провели тест-шкалу депресії, що розроблена для диференційованої діагностики депресивних станів і станів, близьких до депресії. Тест нараховує двадцять тверджень, на які досліджувані відповідали 1 – ніколи, 2 – інколи, рідко, 3 – часто, 4 – завжди, постійно.

Результати цього тесту показують, що незначна кількість хворих (18,3%) депресії не має, тобто в них діагностується стан без депресії і у 28,7% хворих спостерігається легкий стан депресії ситуативного чи невротичного генезу, а у 17% – субдепресивний і 26% – депресивний стан (табл.2).

Можна констатувати факт, що емоційний стан хворих сома-

тичних лікувальних закладів характеризується високим рівнем підвищеної тривожності і схильністю до депресії.

Програма психокорекційної роботи медичного психолога з соматичними хворими лікувальних закладів спрямована на зниження рівня нервово-психічного напруження, регуляцію психічних станів, корекцію психічних станів, а також здійснення підтримки психічної діяльності хворих соматичних лікувальних закладів. Дана програма передбачає створення програми тренінгу. Метою такого тренінгу є зниження рівня нервово-психічного напруження, регуляція психічних станів, підвищення мотивації навчання та праці.

Характеристика специфіки психологічного тренінгу і його учасників: учасники тренінгу – це соматичні хворі лікувальних закладів, що мають проблеми (їхній відбір можна здійснювати за певними методиками, тестами, бесідами, опитувальниками). Для проведення такого тренінгу необхідне обладнане приміщення, що включає в інтер'єр м'які крісла з високими спинками; килимове покриття на підлозі, штори на вікнах; магнітофон, записи спокійної повільної музики. Кольорова гама повинна виключати домінування червоно-оранжевих і темно-синьо-фіолетових тонів. Бажано, щоб приміщення було витримане в світло-зелених чи блакитних тонах. Освітлення не повинно бути надто яскравим. Оптимальний склад групи тренінгу: 5-9 учасників, ведучий.

У тренінговій групі відбуваються обговорення різних питань, а також можливе використання певних вправ та ігор.

Як і будь-який звичайний тренінг, вказаний також передбачає кілька етапів. Основне завдання першої фази – швидко й ефективно вивести групу на той рівень, коли її учасники готові “тут і тепер” працювати над власними проблемами. Перші фрази, сказані ведучим на початку знайомства в групі, відіграють надзвичайно важливу роль в тому, яким чином буде розгортатися тренінг. Передусім ведучий пропонує учасникам познайомитись, назвавши своє ім'я, розповісти про себе.

Завдання діагностичної фази – вивчити особистісні проблеми, які на даний момент є актуальними для учасників тренінгу, а також їх індивідуально-психологічні особливості, які визначають специфіку їхніх реакцій в ході тренінгової взаємодії. Тому на даному етапі тренінгу ведучий ставить запитання типу: “Які у вас були очікування щодо життя, навчання і праці?” Обговоривши ці питання, ведучий запитує у членів тренінгової групи про те, чи співпадають їхні враження з попередніми очікуваннями. Таким чином виявляються типові проблеми, з якими зустрічаються молоді люди. Слід зазначити, що відповідь на ці запитання дають усі члени тренінгової групи. Це дозволяє включитися в таку групу, стати

“своїм”, і всі учасники почувають себе вільно і впевнено, що сприяє виникненню атмосфери довір'я.

Під час корекційної фази розглядають проблеми, які є актуальними для хворих соматичних лікувальних закладів. Саме на цій фазі тренінгу відбувається основний вплив тренінгової взаємодії на членів групи. Тому всі питання необхідно вирішувати саме на цій фазі. Розглянемо найтипівіші проблеми, які виявляються в ході тренінгу. Умовно їх можна поділити на такі блоки:

1. Самопочуття після звертання до лікаря.
2. Наявності переживання стресу.
3. Особливостей мотивації поведінки.
4. Установок, уявлень, очікувань.
5. Питання, що стосуються самоорганізації:
 - що робити з вільним часом;
 - брак часу;
6. Проблема міжособистісних відносин:
 - проблема знайомства в групі;
 - міжособистісні стосунки;
7. Боязнь помилок і невдач.

Розглянемо ці проблеми більш детально.

Дуже важливою й актуальною проблемою для хворих соматичних лікувальних закладів є проблема самопочуття після звертання до лікаря, наявності переживання стресу, проблеми міжособистісних відносин, тому їх слід розглядати як одні з перших на тренінгу. Як можна працювати над цією проблемою у тренінгу?

Пропонуються вправи: вправа “Візуальне відчуття”(ця вправа допомагає вдосконалити перцептивні навички сприйняття й представлення один одного); вправа “Поділися зі мною своїми турботами”(ця вправа виконується в парі: двоє учасників виконують роль приятелів, один з яких прийшов до другого за порадою і підтримкою); вправа “Через скло” (за допомогою цієї вправи встановлюється взаєморозуміння партнерів по спілкуванню на невербальному рівні); вправа “Сигнал!” (учасники стоять в колі, достатньо близько і тримаються за руки. Хтось, легко стискаючи руку, посилає сигнал у вигляді послідовних швидких або більш довгих стискань. Сигнал передається по колу, поки не дійде до автора); вправа “Чи вміємо ми слухати?” (після закінчення вправи перші номери діляться своїми враженнями та обговорюють вміння, якими необхідно оволодіти, щоб стати добрим співрозмовником); вправа “Плечима до плечей” (двоє учасників сідають плечима один до одного і розмовляють на довільну тему протягом 3-5 хвилин. Після цього вони діляться своїми враженнями і відповідають на

питання); вправа “Загальна увага” (всі учасники будь-якими способами, крім фізичної взаємодії, намагаються привернути до себе увагу оточуючих); вправа “Розмова через скло” (група обирає двох учасників, яким ведучий говорить, що їх розділяє скло. Розмовляти заборонено, тому що партнер все одно не чує. Не домовляючись з партнером про зміст розмови, треба передати через скло інформацію і отримати відповідь на неї); вправа “Обмін” (ведучий пропонує учасникам пригадати час, коли вони були маленькими дітьми і любили обмінюватись різними предметами. Він пропонує обмінятися предметами, які вони мають при собі. Виграє той, хто буде мати найбільшу кількість обмінів); вправа “Посмішка по колу” (цією вправою добре починати або закінчувати заняття. Учасники сидять у колі, беруться за руки. Перший учасник повертається до свого сусіда справа або зліва і посміхається йому. При цьому можна «взяти» посмішку в долоні і обережно передати її іншому).

Існує вправа, що називається “Як стати своїм”, метою якої є тренування навичок входження в контакт з незнайомими людьми, подолання невпевненості і страху, отримання зворотного зв'язку щодо свого стилю спілкування.

Вправа “Як стати своїм”.

Мета: вміння входити в контакт з незнайомими людьми, зменшення комунікативних бар'єрів.

Час: 15-20 хв.

Обладнання не потрібне.

Процедура: пропонується ситуація, коли піддослідний нікого не знає з членів своєї групи, але хоче познайомитися з ними і ввійти в контакт. Для цього йому потрібно сказати кілька фраз, щоб на нього звернули увагу, сприйняли як “свого”.

Після вправи необхідне обговорення, а саме: що вдалося, що не вдалося; хто з учасників тренінгу найкраще з цим впорався тощо. Проте всі ми різні, тому є особи, які все ж таки не наважаться підійти першими і познайомитись. Тому можливий другий варіант: члени вже сформованої мікрогрупи підходять до сором'язливого юнака чи дівчини і перші зав'язують розмову. Після вправи знову ж таки проводиться обговорення.

Метою таких вправ є формування у соматичних хворих навичок долати бар'єр, який виникає при спілкуванні, швидко і якісно входити в контакт з незнайомими людьми. Отже, щоб отримати навички поведінки в подібних ситуаціях, необхідно обов'язково в ході тренінгу програти відповідні ситуації знайомства.

Отже, в тренінгу розглядаються типові проблеми, з якими зустрічаються соматичні хворі і шляхи їх вирішення.

Завершальна фаза тренінгу повинна бути періодом інтеграції, емоційної стабілізації всіх учасників тренінгу. В цій фазі тренінгу можливе використання і проведення релаксаційних вправ під музичний супровід.

Вправа “Релаксація” (ця техніка застосовується у тих випадках, коли проблеми досліджуваних викликають надмірне напруження, тривогу, стрес. Використовується з метою розслаблення клієнта, заспокоєння. Клієнт зосереджує увагу на певній темі, образі і починає працювати з ним у своїй уяві. Прикладом релаксаційної вправи може бути прогресивна релаксація Шульца:

Я цілком спокійний...

Серце б'ється ритмічно, спокійно...

Моє серце відпочиває...

Моє серце б'ється рівно і ритмічно...

Прийемне відчуття відпочинку і спокою охопило весь мій організм...

Мій пульс сповільнюється, моє серце відпочиває...

Я цілком спокійний...

Така техніка дає змогу клієнту відчувати розслаблення м'язів, заспокоїтись, навчитись самому використовувати цей прийом у випадку необхідності.

Вправи “Систематична десенсибілізація” (методика застосовується у поєднанні з релаксацією. Метою такої техніки є визначення ієрархії цінностей, життєвих пріоритетів. Це дає можливість критично поставитися до проблеми, оцінити її важливість і самому шукати шлях вирішення); “Тренування впевненої поведінки” (метою такої техніки є програвання клієнтом певних ситуацій, які створювали чи створюватимуть незручності для клієнта. Ця техніка використовується для роботи з клієнтами з комунікативними проблемами, невпевненими у собі) тощо.

Психологічний тренінг як метод медичної психології, реалізований через малу психокорекційну групу, виявився надзвичайно ефективним і тому набув статусу одного з найпопулярніших. Психологічна корекція визначається як направлена психологічна дія на ті або інші психологічні структури з метою забезпечення повноцінного розвитку і функціонування особистості. Психологічний тренінг є сукупністю активних методів медичної психології, які використовуються в рамках клінічної психотерапії при лікуванні неврозів і ряду соматичних захворювань.

Отже, внаслідок використання психокорекційних вправ, спрямованих на подолання стресових і депресивних станів та прискорення процесу позитивних змін емоційної сфери соматичних

хворих лікувальних закладів, рівень тривожності та рівень депресії соматичних хворих лікувальних закладів, які зверталися до медичного психолога, суттєво знизився.

Таблиця 3

Рівень тривожності	до психокорекційних вправ (%)	після психокорекційних вправ (%)	Стан депресії	до психокорекційних вправ (%)	після психокорекційних вправ (%)
1	2	3	4	5	6
високий	27	5	без депресії	13	74
середній (з тенденцією до високого)	51	15	легкий ситуативного чи невротичного генезу	12	16
середній (з тенденцією до низького)	21	18	субдепресивний	27	9
низький	1	62	депресивний	48	1

Змінилися також показники за загальною шкалою:

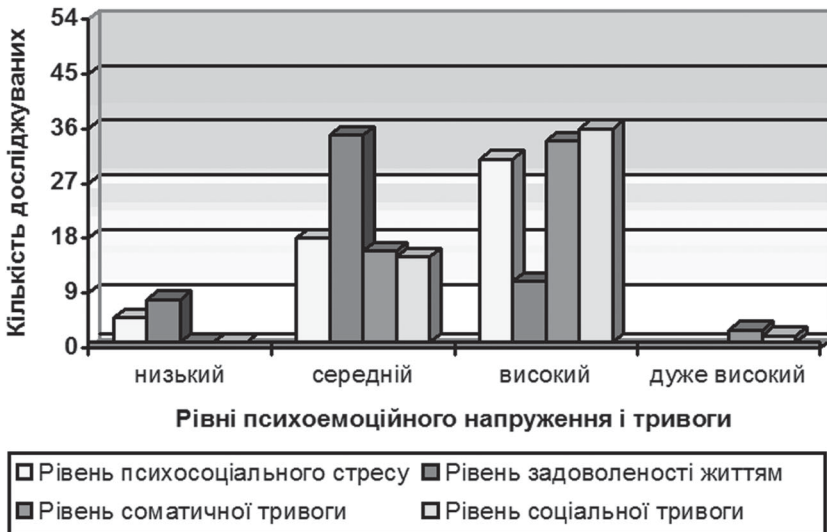


Рис. 2. Показники психоемоційного напруження і тривоги (початковий зріз –до психокорекційних вправ)

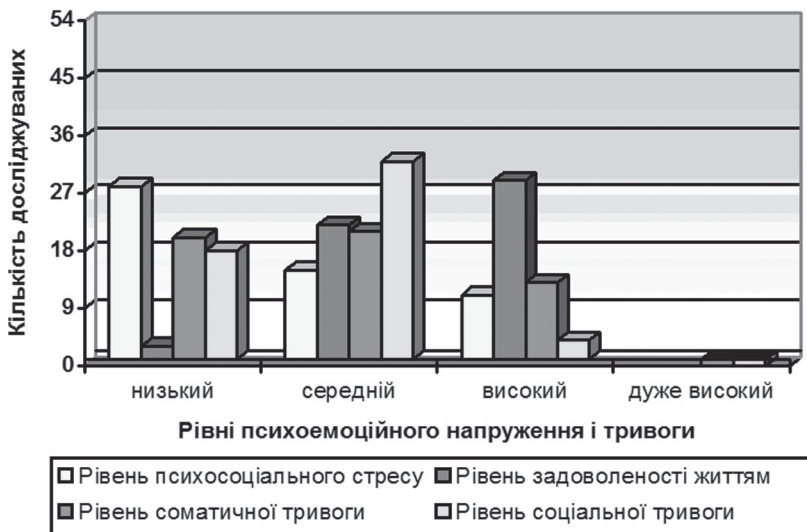


Рис. 3. Показники психоемоційного напруження і тривоги (кінцевий зріз – після психокорекційних вправ)

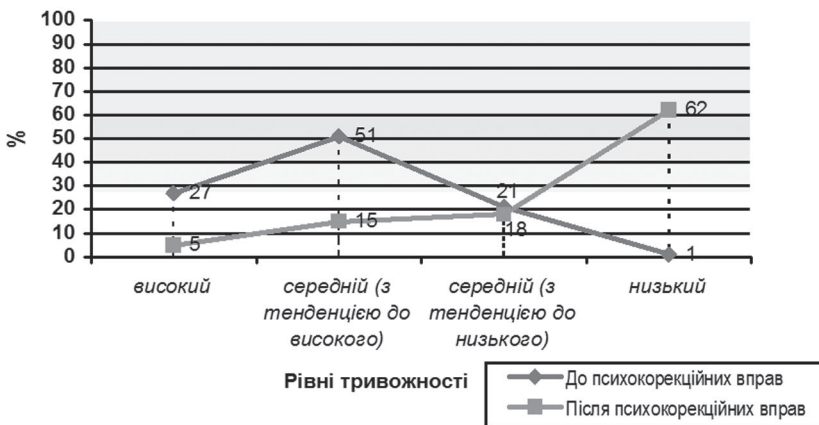


Рис. 4. Рівні тривожності (початковий і кінцевий зріз)

За даними нашого дослідження, можна константувати факт, що емоційний стан соматичних хворих лікувальних закладів характеризується певним рівнем підвищеної тривожності, що зумовлено специфікою їхнього захворювання. Внаслідок використання психокорекційних вправ, спрямованих на подолання стресових і депресивних станів та прискорення процесу позитивних змін

емоційної сфери соматичних хворих, рівень тривожності та рівень депресії соматичних хворих, яка зверталася до медичного психолога суттєво знизився.

Список використаних джерел

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 т. / А. Анастаси. – М., 1982.
2. Бурлачук Л. Ф. Исследование личности в клинической психологии (на основе метода Роршаха) / Л. Ф. Бурлачук. – К.: Вища шк., 1979.
3. Вітенко І.С. Особливості мотивації учбової діяльності студентів медичних вузів України / І.С. Вітенко // Актуальні проблеми вищої освіти в Україні. – Київ – Харків, 1994. – С.78.
4. Зейгарник Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – С. 282.
5. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: Наук. моногр. / С. Д. Максименко. – К.: КММ, 2006. – 255 с.
6. Максименко С. Д. Основи генетичної психології. – К.: НПУ Перспектива, 1998. – 320 с.
7. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Титаренко Т.М. – К., 1998. – 348 с.
8. Фром Э. Душа человека / Э. Фром. – М.: 1992. – С.182.
9. Юнг К.Г. Психология бессознательного / К.Г. Юнг. – М.: Республика, 1995.
10. Яценко Т.С. Психологічні основи психокорекції; Навч. посіб. / Т.С. Яценко. – К.: Либідь, 1996. – 246 с.

The paper presents the features of psychocorrective medical psychologist with somatic patients. A program of functioning somatic patients and ways of its practical psychologists.

Keywords: psychological correction, psychodiagnostic, medical psychologist, somatic patients, psychological training.

Отримано: 21.07.2010

Вплив рівня самооцінки психічних станів пацієнтів з есенціальною гіпертензією на вибір психотерапевтичної тактики

Дослідження впливу розвитку есенціальної гіпертензії на рівень самооцінки психічного стану пацієнта та на особливості вибору психотерапевтичних тактик.

Ключові слова: психотерапія, індивідуально-психологічні особливості особистості, есенціальна гіпертензія, рівень самооцінки психічного стану.

Исследование влияния развития эссенциальной гипертензии на уровень самооценки психического состояния пациента и на особенности выбора психотерапевтических тактик.

Ключевые слова: психотерапия, индивидуально-психологические особенности личности, эссенциальная гипертензия, уровень самооценки психического состояния.

Захворювання серцево-судинної системи в економічно розвинутих країнах є найчастішою причиною смертності. Есенціальна гіпертензія посідає одне з провідних місць серед прогресуючих серцево-судинних захворювань. Останнім часом кардіологи все більше звертають увагу на психогенні фактори ризику та їх зв'язки з соматичними факторами розвитку гіпертензії. Стиль життя, особистісні особливості та становище людини в її професійному і сімейному оточенні є важливими показниками регуляції кровообігу. Психосоматичні аспекти гіпертонічної хвороби складають вагомую частку її клініко-патогенетичної характеристики, а тому потребують більш досконалого вивчення.

Актуальність дослідження полягає в тому, що гіпертонія посідає центральне місце як фактор ризику загальної захворюваності та смертності. Медикаментозна гіпотензивна терапія може знизити такі наслідки, проте важливі проблеми виникнення, розвитку і хроніфікування підвищеного кров'яного тиску залишаються невирішеними і погребують комплексного розширеного дослідження з точки зору медичних, психологічних та соціальних концепцій з метою оптимізації основ методів лікування.

На нашу думку, пацієнти із есенціальною гіпертензією мають низький рівень самооцінки за рахунок високих показників тривожності, агресивності, фрустрованості та ригідності, що, в свою чергу

приводить до появи постійного емоційного напруження. Постійне емоційне напруження внаслідок прихованої агресивності та стримування емоційної розрядки провокує розвиток стійкого підвищення артеріального тиску, що в подальшому породжує хворобливий стан особистості.

Підвищений артеріальний тиск може бути зумовлений порушеннями ряду регуляційних механізмів (периферичних та центральних адреналових впливів, гормональних, ниркових, судинних факторів тощо). Згідно рекомендацій ВООЗ артеріальною гіпертензією вважається стан, коли при багаторазовому вимірюванні артеріального тиску протягом тривалого часу його показники перевищують 140 мм рт.ст. (сistolічний) та 90 мм рт.ст. (діастолічний). Перебіг артеріальної гіпертензії певний час може бути безсимптомним і за відсутності лікування призводить до скорочення тривалості життя внаслідок хвороб серцево-судинної системи, інсультів, патології нирок. Майже у 79,9% пацієнтів із артеріальною гіпертензією провокуючих базових захворювань, в тому числі ниркових, ендокринних, серцево-судинних, неврологічних, не виявлено [12]. Даний симптоматичний хворобливий стан невідомої етіології об'єднують у поняття есенціальна гіпертензія, в основі розвитку, патогенезу та перебігу якої психосоматичний фактор відіграє вагомий роль.

Бернсхаймер [12] встановив частоту і причини різних форм підвищення кров'яного тиску: есенціальна гіпертензія – 79,9 %, ниркова – 14,0 %, ендокринна – 3,5 %, кардіоваскулярна – 2,0 %, неврогенна – 0,6 %.

Саме есенціальна гіпертонія має центральне значення як фактор ризику загальної захворюваності і визначається як схильність до реакцій підвищення тиску внаслідок специфічних умов оточення та внутрішньої індивідуальної готовності організму, які діють як пускові механізми змін артеріального тиску.

Спадковий компонент при есенціальній гіпертензії не викликає сумніву, і все ж, маніфестація артеріальної гіпертензії пов'язана з соматичними умовами, психосоціальними та психологічними факторами, які впливають на периферичну та центральну регуляцію гемодинаміки організму. Спостерігається підйом артеріального тиску та збільшення ОЦК, що залежить від співвідношення між вазодилатацією в судинах м'язів і вазоконстрикцією вісцеральних судин та судин шкіри. Ренальна констрикція з відповідним зворотнім впливом на ренін-ангіотензин-альдостеронову систему пов'язана безпосередньо з емоційним навантаженням та являється своєрідною захисною реакцією на стрес [4]. Це підтверджує той факт, що повторний чи тривалий вплив емоцій провокує розвиток артеріальної гіпертонії.

Інтерпретація патогенезу есенціальної гіпертензії в плані домінуючого значення ендогенно-гуморальних чи неврогенних факторів правомірна, очевидно, лише при симптоматичних формах захворювання. Основними патогенетичними факторами гіпертонічної хвороби стає психічна травматизація і психічне перенапруження тривалими загальмованими емоціями негативного характеру, які викликають при опосередкуванні судинної системи не лише порушення функції, а й органічні зміни органів і тканин. Важливою причиною розвитку захворювання при цьому є не стільки екстраординарні, екстремальні ситуації, як постійна, повсякденна афективна напруженість, тривога та занепокоєння.

Саме емоції як зв'язуюча ланка між психічним та соматичним (результат вихованих соціально-детермінованих потреб, що обумовлюють особистісну мотивацію і поведінку в різних життєвих умовах, з одного боку, і комплекс певних вегетативних порушень – з другого) сприяють становленню артеріальної гіпертензії. Вирішальним патогенетичним фактором виявляється постійна або періодично повторювана афективна напруженість, яка не зникає ні внаслідок «законної» і найбільш природної розрядки в процесі вербальної чи фізичної боротьби, ні за рахунок невротичної симптоматики; неможливість «здолати» супротивника або висловити власну думку про нього тримає систему кровообігу хворих із есенціальною гіпертензією в такому стані, ніби вони «щомиті здатні до атаки» [9].

П.К.Анохін, підкреслюючи патогенетичне значення емоцій для більшості невротичних станів, відзначає, що саме емоційний стрес лежить в основі всіх гіпертензивних станів, а гіпертензія є «“трагічним переходом від нормальної поведінкової емоції до емоції фіксованої, патологічної” [4].

Соматичні розлади в умовах психоемоційного стресу розцінюються як форма захисної реакції особистості, яка має психогенії, психотравмуючі ситуації та міжособистісні конфлікти ще в умовах преморбіді. Внутрішньоособистісні конфлікти та стреси можуть призвести до постійного психоемоційного перенапруження, під час якого відбувається активація вегетативного відділу нервової системи. Артеріальний тиск вважається цілком регульованим показником. Його константність контролюють шляхом вимірювання відхилень від нормальних показників. Центральна нервова система діє як регулятор, оскільки при регуляції артеріального тиску за допомогою спеціальних механізмів він змінюється так, що його середні величини залишаються незмінними. При підвищенні артеріального тиску система регуляції вже не може знизити патологічно підвищений артеріальний тиск за допомогою функціонуючої в нормі системи

регуляції. З часом регуляційна система в гіпертоніка перебудовується, що обумовлено індукованими гіпертонічними реакціями. Рівень збудливості барорецепторів підвищується, внаслідок гіпертрофії гладкої мускулатури середньої оболонки артерій відбувається звуження просвіту судин, результатом чого є стійке підвищення артеріального тиску.

У пацієнтів із есенціальною гіпертензією встановлено високий рівень нейротизму та посилене реагування на стрес, порівняно з групою здорових людей [11]. Тип реагування на стресові ситуації у більшості гіпертоніків характеризується скерованістю на живе або неживе оточення у формі підкреслення ступеня ситуації фрустрації, або ж у формі вимоги розв'язання ситуації однією особистістю.

У доклінічній стадії, тобто тоді, коли діагноз гіпертонічної хвороби ще не встановлено, у більшості випадків відзначають астеничні симптоми: роздратованість, втомлюваність, млявість, порушення сну, головні болі. У початковій стадії захворювання нерідко з'являється тривога, гострі психоорганічні синдроми, неврастенічні симптоми. Характерними є психогенні: фобійні, тривожно-фобійні, рідше – депресивні та депресивно-іпохондричні порушення.

У багатьох хворих на гіпертонію пригнічується сексуальна активність, особливо, коли вони приховують свої сексуальні стосунки від оточення, це супроводжується підвищеною тривогою та почуттям провини, оскільки такі «незаконні» сексуальні дії означають для них бунт і протест. При аналізі таких особистостей виявляється явний конфлікт між пасивно-залежними схильностями та компенсаторними агресивно-ворожими імпульсами. Чим більше вони поступаються своїм залежним нахилам, тим сильніше виражена їх реактивна ворожість щодо тих, кому вони підпорядковуються. Ця ворожість породжує страх і змушує уникати суперництва, надаючи перевагу пасивній залежній поведінці. Це, в свою чергу, ще більше посилює почуття власної неповноцінності та ворожості. Слід зазначити, що хворий гіпертонією не може вільно діяти відповідно до пасивних залежних бажань через породжений конфлікт. Протилежні нахили агресії і підпорядкування одночасно стимулюють і блокують один одного, викликаючи в результаті своєрідний емоційний параліч [10].

При прогресуванні гіпертонічної хвороби наростають психоорганічні розлади, що виявляються у вигляді виснаження, стомлюваності, послаблення пам'яті, коливань настрою. При цьому пацієнти стають надто вразливими, надають великого значення дрібним неприємностям, життєвим невдачам, схильні до надмірної

фіксації на проблемах. Скаржаться на безсоння, втому, неухважність, дратівливість. Різка загострення гіпертонічної хвороби може призвести до виникнення гострого психозу (навіть з ознаками делірію, аменції, депресивно-маніакального розладу).

Тривожність, зниження почуття приязного ставлення до близьких, відвертий егоцентризм зі зсувом інтересів на самого себе, свій організм та його функції, що з роками наростає, посилена тенденція до надмірного спостереження за власним здоров'ям помітно збільшують вірогідність формування іпохондричних станів. Астено-іпохондричний синдром в клініці гіпертонічної хвороби розцінюється як гіпертрофована форма природної, психологічно зрозумілої уваги хворого до свого здоров'я і тривоги за нього, цілком послідовна реакція зміни свого самопочуття. Змінене самопочуття і втрата колишньої працездатності, почуття власної беспорядності і залежності від оточуючих, відчуття "викресленості з життя" внаслідок дійсної чи уявної втрати соціального і навіть сімейного престижу стають непосильним тягарем для таких хворих, не здатних прийняти поступове наближення старості. Навіть незначне підвищення систолічного артеріального тиску може за певних умов спровокувати стан дистимії, чи навіть депресії у хворих із есенціальною гіпертензією, підкреслюючи неадекватність відреаговування стресу.

При наростанні органічних змін змінюється характер психосоматичних співвідношень, все більше втрачається початкова залежність депресивно-іпохондричних розладів від соматичного стану хворого (від ступеня важкості артеріальної гіпертензії та супутніх серцево-судинних розладів). Об'єктивне покращення соматичного статусу хворого зі стабілізацією артеріального тиску при есенціальній гіпертензії чи послабленням астеничних проявів в подальшому вже ніяк не послаблює вираженості іпохондричної симптоматики. Іпохондричні страхи стають більш стійкими й неадекватними. Найменше погіршення самопочуття або відчуття соматичного дискомфорту у зв'язку з коливаннями атмосферного тиску, легкий головний біль чи розлади сну набувають у цих хворих самостійного психотравмуючого стресогенного значення. Неврозоподібна симптоматика, яка на початкових етапах захворювання супроводжує появу гіпертонічного кризу, згасає після його закінчення повільніше і неповністю; більш стійкими і некерованими стають реакції хворих на стресові ситуації, наростає тривожність та відчуття постійного очікування неминучої, швидкої смерті від інфаркту міокарда, інсульту чи виникнення паралічу. Чим самостійнішого характеру набувають іпохондричні переживання в клініці судинної патології, тим вищий рівень їх стабілізації та тим менша вірогідність ремісії.

Вже не реакція на хворобу з чітким депресивним моноідеїзмом, напливами думок тривожного змісту і навіть суїцидальними тенденціями, а заглиблення у хворобу з відвертим страхом за своє життя та здоров'я провокують ситуацію хронічного стресу, визначають кожен крок такого пацієнта, породжуючи відчуття постійного напруження.

Депресивно-іпохондричні та астено-іпохондричні стани з великою кількістю неприємних соматичних відчуттів нерідко сприяють патологічному розвитку особистості з більш-менш стійким та резистентним до терапевтичних втручань сенестопатично-іпохондричним синдромом при артеріальній гіпертензії [7]. Іпохондричний розвиток сприяє різкому звуженню інтересів, які вже не виходять за межі власного тіла, патологічній фіксації пацієнта на функціонуванні своїх внутрішніх органів, неперервній іпохондричній переробці астеничних проявів і різних неприємних відчуттів, до яких постійно прислуховуються такі пацієнти; детальному аналізу найменших нюансів і варіантів свого стану з вишукуванням у себе все нових і нових симптомів як свідчення все більш серйозних порушень життєдіяльності організму. Характерні тривожна реакція на найменші порушення фізичного самопочуття (незначне посилення головного болю, деяке погіршення сну), груба переоцінка важкості свого стану з очікуванням близької смерті; тверда переконаність у підтриманні щадного, а нерідко й напівліжкового режиму з необґрунтованою відмовою від трудової діяльності при збереженій працездатності; постійна зацікавленість медичною літературою; безперервне відвідування лікарень (з масою різноманітних скарг та вимог, які не піддаються об'єктивній оцінці) або ж, навпаки, відмова від будь-якої лікарської допомоги у зв'язку з розробкою власних систем самолікування на підставі джерел народної медицини чи нефармацевтичних порад.

Неадекватні (при наростанні психоорганічного синдрому з втратою критики до власного стану) та нав'язливі скарги пацієнтів, наростаюча роздратованість, збудженість, конфліктність, тотальна незадоволеність (особливо лікуванням), певна схильність до ідей звинувачення на адресу близьких та оточуючих (в першу чергу лікарів) через відсутність належної уваги до «нікому не потрібних людей», через неповагу до їх досягнень та заслуг (нерідко перебільшених); часом неправильна поведінка і, врешті, чітка тенденція до сутяжницької діяльності (особливо при черепно-мозкових травмах в анамнезі) роблять цих хворих нестерпними в побуті і ще більш важкими в процесі терапії [12]. Внаслідок прогресування структурних змін зі стабільним підвищенням артеріального тиску та формуванням психоорганічного синдрому – афект стає все більш

монотонним і недиференційованим; іпохондричні розлади втрачають емоційну насиченість і гостроту. Хворі пригнічені, плаксиві, настійно постійно знижені; нерідко при артеріальній гіпертензії залежність афективних коливань від конкретної ситуації зникає. Втрачають свій попередньо пароксизмальний характер страхи; на зміну фобіям, що виникають приступоподібно та посилюються (з яскравою вегетативною симптоматикою на тлі тривожної депресії) приходять зміни, які не піддаються корекції навіть в періодах між нападами. Все більш стійкі, вони стають нерухомими та монотонним і спостерігаються вже не на висоті тривожно-тужливого афекту, а переважно на світанку, в передранковій години [12].

Водночас пом'якшуються і зникають гіпоталамічні включення (нерідко домінуючі в клінічній картині на ранніх етапах захворювання); згладжуються і ніби нівелюються хвилеподібність та пароксизмальність сенестопатій; все більш стереотипними стають вегетативно-судинні прояви; скарги хворих набувають монотонного характеру (спазми, поколювання, посіпування, озноб, свербіж кінцівок). Показовою є моносимптомність страждань – хворі роками пред'являють ту саму скаргу (на відміну від множинних симптомів при іпохондричних розладах на тлі артеріальної гіпертензії в молодому віці); втрачається лабільність хворобливих відчуттів, які набувають стійкої фіксованої локалізації.

Депресивно-іпохондричний синдром набуває склеротичних змін: психопатологічні прояви іпохондрії набувають стереотипності, мислення – торпідності, афект стає більш монотонним та одноманітним, фіксованим на негативних емоціях. Явні органічні порушення знімають вітальну гостроту, властиву іпохондричним розладам на початковій стадії розвитку артеріальної гіпертензії, особливо в молодому віці. З подальшим наростанням фізичного та інтелектуального виснаження, слабкодухості та погіршення пам'яті на тлі прогресуючих судинних змін поступово стирається й здатність до суб'єктивного оцінювання свого стану, високі вимоги до оточення, що може бути ознакою неадекватної самооцінки. За типом реагування у пацієнтів із есенціальною гіпертензією виявлено переважання пригнічовано-домінантних реакцій – в ситуаціях стресу хворі зосереджуються на ідеях стримування, гальмування, приховування емоційних проявів. Велике значення в патологічному подовженні центрогенного підвищення артеріального тиску має пригнічення чи стримування таких мимовільних виражень емоцій, як міміка, рухи, мова. Зміни психіки призводять до того, що емоційні реакції стають малорухомими, з'являється схильність до “застрягання” на неприємних переживаннях, що створює оптимальні умови для

підвищення артеріального тиску. У такий спосіб формується характерний для даного психосоматичного захворювання неперервний ланцюг: зниження суб'єктивного порогу психоемоційного стресу – ситуація хронічного стресу – стійке підвищення артеріального тиску – вплив соматизованого захворювання на психіку пацієнта.

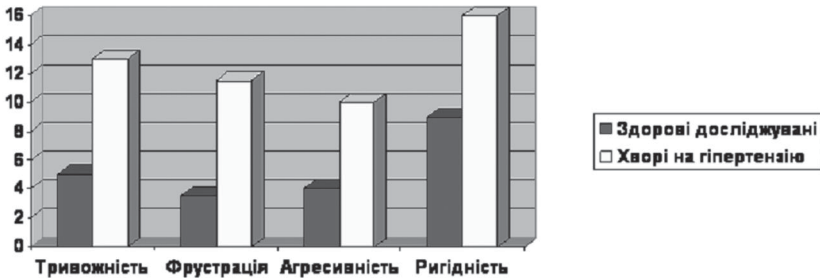
З метою діагностики самооцінки психічних станів було обстежено 50 хворих із артеріальною гіпертензією, а також 25 здорових осіб (контрольна група) за методикою за Г. Айзенка, стандартизованих за віковими показниками (40-50 років).

Показники рівня самооцінки у хворих із есенціальною гіпертензією

Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність
12-16	9-14	9-12	14-17

Показники рівня самооцінки в контрольній групі

Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність
4-8	4-8	1-6	2-6



Мал. 1. Порівняльна характеристика показників самооцінки у пацієнтів із артеріальною гіпертензією та здорових осіб

Надмірна складність взаємодії генетичних, емоційних, соціально-психологічних факторів у розвитку захворювання, з одного боку, і причинно-наслідкові взаємовпливи між емоціями та стійким підвищенням артеріального тиску, з другого, не дозволяють поки що дати чітку відповідь на запитання: чому так багато хворих на артеріальну гіпертензію лікуються неадекватно і що можна зробити, щоб покращити це становище.

Тому, так як і в випадку будь-якого захворювання, профілактика есенціальної гіпертензії краща, ніж лікування, і тому можна передбачити, що найбільш цінний внесок в проблему есенціальної гіпертензії зробить рання діагностика та застосування психотерапевтичних методів на початкових стадіях захворювання.

Слід пам'ятати, що стосунки лікаря і хворого часто характеризуються конфліктом агресивності / залежності з боку хворого. Це відповідає скептичному і відхиляючому ставленню цієї групи хворих до терапевтичних пропозицій лікаря і може призвести до уникання лікарського спостереження і порушень терапевтичного комплексу. Але щодо формування стійких взаємин у системі лікар-пацієнт і прийняття лікарського терапевтичного втручання дієвою виявляється не тільки структура особистості окремого пацієнта, а й поведінка сім'ї в цілому.

Для підтримуючого лікування рекомендується раннє залучення соціального оточення, недирективне ставлення лікаря, яке не посилює конфлікт агресивності / залежності, активне повідомлення інформації лікарем, посилення відповідальності й самостійності пацієнта та самосприйняття і прості схеми лікарських призначень.

У подальшому, в комплексі з медикаментозним лікуванням психотерапевтичний вплив з метою корекції особистості хворого та виробленням адекватної поведінки в умовах стресогенних ситуацій має вагоме значення. Релаксація і поведінкові методи добре зарекомендували себе як засіб потенціювання медикаментозної терапії, за рахунок чого вдається істотно знизити дози ліків. В межах поведінкової терапії слід вимагати власної відповідальності пацієнта при використанні методу біологічного зворотного зв'язку і застосування методик зняття напруження. Пацієнти повинні зрозуміти, які ситуації, труднощі, конфлікти провокують підвищення артеріального тиску, навчитися контролювати свої успіхи та невдачі. Необхідно з'ясувати, чи відповідають ці успіхи канонам класичної рефлексорної теорії та чи йдеться про пряме утворення умовних зв'язків, а не просто про навчання хворих загальним заспокійливим методикам.

Можуть успішно використовуватися методи терапії, сфокусовані на рішеннях, символдрами, арттерапія, креативної візуалізації, транзактного аналізу, сімейної психотерапії, біосинтезу.

Отже, можна зробити висновки:

1. Досліджуючи проблему есенціальної гіпертензії, її етіологічні чинники, патогенетичні механізми та особливості перебігу, слід звернути увагу на те, що не лише соматичний, а й психічний вплив внутрішнього і зовнішнього фактора, вплив оточення і його суб'єктивна переробка у своїй сукупності і взаємодоповненні мають значення як взаємодіючі між собою факторів розвитку даного захворювання.

2. Інтерпретація патогенезу артеріальної гіпертензії з точки зору домінуючого значення ендогенно-гуморальних чи нейрогенних факторів правомірна, але не може бути вирішена без урахування психогенного впливу.

3. Аналізуючи залежність підвищення артеріального тиску від рівня самооцінки пацієнтів, для дослідження була запропонована методика самооцінки психічних станів за Г. Айзенком, за результатами якої було зроблено такі висновки:

- між розвитком артеріальної гіпертензії та рівнем самооцінки пацієнтів існує пряма залежність;
- показники шкал тривожності, фрустрованості, агресивності та ригідності значно вищі у пацієнтів із есенціальною гіпертензією, ніж у контрольній групі;
- низький рівень самооцінки за рахунок високих показників фрустрованості, тривожності, агресивності і ригідності обумовлює психопатологічні зміни особистості хворого, провокуючи стійке підвищення артеріального тиску.

4. Прихована агресивність, безпричинна тривожність, виражена ригідність у викоріненні негативних емоцій та відчуття фрустрації впливають на формування неадекватної самооцінки у таких хворих, що провокує виникнення та розвиток есенціальної гіпертензії. На підставі викладеного матеріалу розробляються методи психологічного втручання для корекції особистості хворих артеріальною гіпертензією та обираються адекватні методи психотерапії.

Список використаних джерел

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и применение / Ф.Александр.– М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2001.– 336 с.
2. Бройтигам В. Психосоматическая медицина / В.Бройтигам. – М., 1999. – 376 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Индивидуально-психологические особенности больных сердечнососудистыми заболеваниями в процессе их социальной адаптации / Л.Ф.Бурлачук, Е.Ю.Коржова// Психол. журн. – 1992. – № 3.
4. Волков В. Т. Личность пациента и болезнь / В. Т.Волков. – Томск, 1995. – 325 с.
5. Гиндикин В. Я. Справочник: соматогенные и соматоформные психические расстройства (Клиника, дифференциальная диагностика, лечение) / В. Я.Гиндикин. – М., 2000.
6. Голькина Е. В. Расстройства мотивационно-эмоционального компонента личности у больных артериальной гипертензией и их психологическая коррекция /Укр. Вісник психоневрології. – 1994. – № 4. – С. 242-244.
7. Горбенко Н. И. Психологические особенности личности больных гипертонической болезнью молодого возраста / Н. И.Горбенко// Лікарська справа. – 2000. – № 5. – С. 25-26.

8. Захаржевский В.Б. Физиологические аспекты невротической и психосоматической патологии: механизмы специфичности психовегетативного эффекта. – СПб.: Наука, 1991. – 177 с.
9. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: Новейший справочник. – М: Изд-во Эксмо, СПб.: Сова, 2003. – С.684-701.
10. Никитин В. Н. Психология телесного сознания / В. Н.Никитин. – М., Алетея, 1998. – С.134-142.
11. Палеев П. Р. Проблемы психосоматики и соматопсихиатрии в клинике внутренних болезней / П. Р.Палеев // Вестн. Рос. Мед. Наук, 1998, № 4.
12. Смулевич А. Б. Психическая патология и ишемическая болезнь сердца. Псих. расстройства и сердечно-сосудистая патология. Под. ред. А. Б. Смулевича и А. Л. Сыркина. М., 1994. – С.2-19.
13. Судаков К. В. Системные механизмы эмоционального стресса / К. В.Судаков // Механизмы развития стресса. – Кишинев, 1987. – С. 59-79

Research on influence of essential hypertension on the level of patient's self-assessment of mental state and on the features selection of psychotherapeutic tactics

Keywords: psychotherapy, individual-psychological features of personality, essential hypertension, the level of self-assessment of mental state

Отримано: 13.07.2010

УДК 159.9:37.015.3

І.В. Коваль

Вплив когнітивних стилів на процес оволодіння іноземною мовою у вищому навчальному закладі

У статті розкривається поняття “когнітивний стиль” та досліджується його внесок у формування індивідуального стилю навчальної діяльності, оскільки основною функцією когнітивних стилів є регулювання пізнавальних процесів.

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

В статье раскрывается понятие “когнитивный стиль” и исследуется его вклад в формирование индивидуального стиля учебной деятельности, поскольку основной функцией когнитивных стилей является регулирование познавательных процессов.

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

Опанування іноземною мовою є однією із складних і актуальних проблем педагогічної психології. Про це свідчить наявність великої кількості різноманітних спецкурсів, що існують у найрізноманітніших формах і видах. Проте всі відео- чи комп'ютерні курси, звичайно, жодним чином не применшують значення традиційного “урочного” способу навчання. Адже якщо певні знання, що стосуються значень слів чи фраз або формальних правил конструювання речень, можна набути через книжки, словники або “технічні” засоби, то організувати взаємодію навчуваних таким чином, щоб навчання іноземній мові не зводилось до діяльності запам'ятовування чи навіть мислення, а щоб це було справжнє учіння і справжня комунікація, може лише викладач, і то приклавши неабиякі зусилля.

Саме викладач і співучні можуть дати якісний зворотний зв'язок, і лише у груповій роботі можна не лише порівняти свій темп прирощення знань з темпом інших, але й подолати так званий психологічний бар'єр, що виникає тільки у реальному спілкуванні. Звернімо увагу на таку обставину. За самою структурою заняття, на відміну від власне змісту заняття, вузівські “групи” з іноземної мови принципово не відрізняються від шкільних, і тому деякі їхні функції збігаються. Зокрема, студентська чи шкільна група являє собою справжню “фантомну” групу на кшталт психотерапевтичних фантомних ситуацій.

Фантомною групою (ситуацією) є така група, у якій моделюється, імітується спілкування реальних носіїв мови. З одного боку, в такій комунікації студент має можливість відпрацьовувати навички слухання іноземного мовлення (хоч і доволі грубо), і набагато краще відпрацьовувати навички говоріння іноземною мовою. З другого боку всі, звичайно, розуміють “несправжність” комунікаційної ситуації, і це зменшує страх опинитися незрозумілим і вчасно скоректувати невправність, при необхідності переходячи на рідну мову. В цьому плані традиційні “урочні” форми навчання неможливо замінити “технічними”, які є, власне кажучи, фактично видами заочного навчання.

Відтак викладач іноземної мови повинен зорганізувати спільну чи сумісну діяльність студентів на занятті. При цьому кожен студент

має неповторні індивідуальні особливості, і кожна академічна група має неповторний “набір” індивідуальностей своїх членів, які викладач більшою або меншою мірою має враховувати у своїй роботі. З цього стає очевидним, що навчання іноземній мові має спиратися на індивідуальні особливості тих, хто навчається. У вузівському навчанні ця проблема має свої специфічні риси.

З одного боку, вузи являють собою своєрідне сито по просіюванню за здібностями та інтересами. Система платного навчання дещо змінює вихідний розподіл вступників до вузів, але це переважно стосується престижних на сьогодні спеціальностей; що ж стосується технічних вузів, то вони стикаються з тим, що бажаючих туди вступити набагато, і тому не завжди можна здійснити належний відсів. З другого боку, значно змінився контингент вступаючих саме до технічних вузів. У ці вузи або відповідні факультети вступають або ті, хто з різних причин не може вступити на більш “популярні” факультети, або ті, хто “не може не йти”, бо відчуває справжню схильність. Тому складається в цілому невтішна картина отримання вузом не надто здібних і мотивованих студентів, яку лише до певної міри “скрашує” наявність серед студентів “технарів” за покликанням.

Водночас, вуз отримує вже досить дорослих людей, з уже, так би мовити, “відпрацьованими” та усталеними індивідуальними особливостями, в тому числі й у стилі навчально-пізнавальної діяльності (і, власне, інших видів діяльності також). Середня школа дає загальну, широку освіту, і започаткована нині спеціалізація шкільного навчання повинна бути такою, що не обмежує з раннього віку вибір дитини свого майбутнього щодо царини діяльності; вона повинна навчати і навчити школярів усього, чому тільки можна навчити. Тому якщо завданням середньої школи стосовно індивідуальних особливостей є формування активної особистості і тому якнайбільший розвиток усього спектра індивідуальних особливостей, то, на відміну від школи, вуз повинен підготувати вже зрілого фахівця, здатного до роботи у певній, інколи досить вузькій спеціальності. Виходячи з цього, вузівське навчання повинно більше спиратися на вже усталені індивідуальні особливості і тому більше враховувати їх і відносно менше розвивати.

Вузівський викладач має визначити, які з індивідуальних особливостей є найбільш інформативними з точки зору міри їх придатності впливу, і наскільки їх визначення може бути прогностичним в аспекті пов’язаності з іншими особливостями навчальної та професійної діяльності; тобто намагатися визначити базові, основні, “системоутворюючі” індивідуальні особливості, на які варто звертати увагу більше всього.

З огляду на це заслуговує на увагу прояв у навчальній діяльності студентів таких індивідуальних особливостей, як стилі. Під стилем будь-якого рівня узагальненості повинна розумітися така характеристика (або характеристики) особистості, яка описує не лише рівень, але і спосіб, манеру поведінки чи діяльності. Причому ці характеристики мають спостерігатися як в експериментально-тестовій ситуації, так і у реальній діяльності. Стиль визначається як набір певних рис, що виконують інструментальну функцію у діяльності, тобто виявляють схильність даної людини використовувати одні операції і не використовувати інші. Передбачається, що самі операції є відносно незалежними від змісту виконуваної діяльності, а уподобання одних чи інших може виявитися або сформуватися тоді, коли у людини є хоча б гіпотетичний вибір. Тобто чим більш жорсткі вимоги ставить до людини ситуація, тим менше проявляється притаманний людині стиль, і тим менш своєрідний стиль у неї формується. Але більш або менш своєрідний стиль, манера, уподобання, схильність діяти так, а не інакше, формується у кожної людини.

Досить тривалі дослідження пізнавальних процесів і пізнавальної діяльності показали, що існують досить стійкі індивідуальні особливості щодо способів переробки інформації і взаємодії з інформаційним полем взагалі. Вони стосуються перш за все і головним чином базових, “довербальних” операцій з упорядкування інформаційного потоку. Такі стійкі індивідуальні відмінності у способах організації та переробки інформації і досвіду одержали назву когнітивних стилів. Ці стилі являють собою постійність способу чи форми пізнання на відміну від змісту пізнання або рівня здібностей, які проявляються у когнітивній активності.

Дослідження процесу психічного розвитку як такого і розвитку окремих психічних процесів, привело дослідників до висновку, що розвитку притаманна тенденція до диференціації та спеціалізації окремих процесів та інших структурних компонентів будь-якої властивості. Це виявляється, зокрема, в тому, що підвищення продуктивності (рівня розвитку) кожної взятої до розгляду риси супроводжується зниженням показників зв'язаності окремих її структурних елементів. Так само знижуються кореляції між різними процесами. Це стосується і пам'яті, і мислення, і багатьох інших процесів та властивостей, оскільки, як вважається, “сутність генезу психічних явищ полягає у прогресивній диференціації, у вдосконаленні психічних функцій та їхній зростаючій централізації” [4, с.20]. Звичайно, вирішальне значення для розвитку будь-якої системи мають інтеграційні процеси, саме вони визначають характер

системності, процесів. Для одних періодів і ситуацій, наприклад, для періоду бурхливого росту, активної експансії і т.д. більш характерне і більш “доречно” переважає диференціація, своєрідної відцентрової тенденції, а інтеграція виступає похідною. Інші фази розвитку супроводжуються переважанням тенденцій до структурування, стабілізації, інтеграції; а інколи певна стагнація, збереження інтегрованості є умовою самого існування системи як такої. Але річ у тім, що процеси диференціації не зводяться до самого лише розділення, роз’єднання.

Диференціація – це не лише дезінтеграція, бо диференціація це також і спеціалізація, виникнення якісних відмінностей і різних способів взаємозв’язків елементів. Тобто утворення високоспеціалізованих підструктур посилює їхню взаємозалежність і потребує централізованості управління, а тому зростання диференціації як таке супроводжується посиленням процесів інтеграції, централізації. В той же час сама по собі інтеграція не має такої зворотної дії, тобто не передбачає і не потребує посилення спеціалізації. Це і дає підстави для висновку про те, що більш важливою ознакою розвитку і водночас його мірилом має бути швидше сила процесу диференціації.

Проте співвідношення інтеграційних та диференційних процесів різне і мінливе. Система може бути зінтегрована у різний спосіб, більш або менш вдало, адекватно. І таким чином, у розвитку систем вирізняються дві невідчужувані одна одній тенденції: тенденція до все більшої диференціації і спеціалізації та тенденція до збереження інтегрованості системи. Положення про існування двох головних способів впорядкування людиною свого “ментального” досвіду – так званого диференційованого способу і так званого глобального лягла в основу однієї з теорій психічного розвитку (теорії психологічної диференціації Х. Уїткіна). Є досить прямих і опосередкованих доказів того, що в основі формування різних когнітивних стилів лежить різне співвідношення процесів диференціації та інтеграції психічного як системи.

Історично термін “когнітивний стиль” застосовувався по-різному: як синонім стилю мислення, стратегії формування понять, стилю пізнавальної діяльності, установок і т.д. На відміну від більшості психологічних категорій, у розумінні сутності когнітивних стилів можна відзначити більш-менш однакову “робочу” трактовку, хоча і тут наявна досить велика кількість власне дефініцій, які пропонують і більш загальне, розширювальне розуміння когнітивного стилю, зокрема, як операційного інтегратора індивідуальності, певного пізнавального атитуда особистості, індивідуально-особистісної стратегії вирішення (будь-яких) задач, і звужене.

Когнітивні стилі розуміються як теоретичні конструкти, що стосуються описання відносно стійких форм мислення, установок, розуміння, набуття знань, що проявляє індивід у сприйнятті оточення та розуміння своїх відносин з цим оточенням. Зустрічаються також більш звужені тлумачення сутності когнітивних стилів, що відносить їх переважно до способу переробки інформації, розуміння стилю як “формально-динамічної характеристики діяльності, що відображує індивідуальні вподобання у способах переробки інформації” [6, с.107] і т.д. Але і тут визнається, що стилі (повинні бути) дотичні до всього спектра інформаційних психологічних подій людини.

Проте незважаючи на це, принципових суперечностей у підходах до розуміння когнітивних стилів немає, і практично у всіх трактовках, незалежно від того, дефініція це чи робоче тлумачення, фіксується “належність” когнітивних стилів до індивідуально-своєрідних або типологічних способів впорядкування інформації, і хоча стилі пов’язані з різноманітними психологічними характеристиками, найбільш рельєфно сутність когнітивних стилів проявляється або у пізнавальній діяльності, або у діяльності, де найбільше навантаження мають пізнавальні процеси. Оскільки когнітивні стилі утворюють певні вироблені людьми у ході розвитку шкали різної міри дробності, то сприйняті і оцінені на основі цих різних шкал одні й ті самі об’єкти стають зовсім різними подіями у психологічному досвіді людини, різними “предметами” для подальшої переробки, оцінки та ін.

Отже, особливості, що позначаються терміном “когнітивні стилі”, характеризують індивідуальні уподобання щодо способів сприйняття, категоризації, селекції та аналізу тих чи інших стимулів середовища; вони визначають різне “бачення” однієї і тієї ж ситуації різними людьми; утворюють різні “ментальні картини”. Але якщо пізнавальні процеси “як такі”, тобто сприйняття, пам’ять, уявлення, мислення та ін. забезпечують правильність і швидкість переробки інформації, то когнітивні стилі головним чином координують діяльність вказаних базових процесів, вони визначають “зручність” способів інформаційного процесингу. Вони визначають вресгті-ресгте, які за структурою знання дана людина може отримати.

Відтак когнітивні стилі концептуалізуються як стійкі атитюди, уподобання або звичні стратегії, що визначають типовий для індивіда спосіб сприйняття, запам’ятовування, мислення, вирішення задач. Когнітивні стилі – це “способи (форми) сприйняття, мислення та дій суб’єкта, що задають індивідуально-стійкі і в цьому розумінні особистісні характеристики вирішення пізнавальних задач у різних

ситуаціях, але переважно в ситуаціях невизначеності” [3, с.142]; “стійкі індивідуальні вподобання у способі організації сприйняття і концептуальної категоризації зовнішнього світу”; сукупність індивідуальних прийомів оперування інформацією, що сформувалися в індивіда і які є досить стабільними.

Згідно з цим розумінням когнітивний стиль термінологічно існує як пара біполярних категорій, що позначають відповідний вимір когнітивного стилю (наприклад, “рефлексивність-імпульсивність”, “аналітичність-синтетичність” тощо). Це означає, що кожна дана ознака змінюється більш-менш плавно, тобто між “ригідністю” і “гнучкістю” немає різкої межі. Для кожного стильового виміру існують специфічні діагностичні процедури, і в результаті тестування кожна людина отримує певне місце на шкалі між протилежними полюсами, тобто екстремальними значеннями даного параметра, а більшість протестованих людей потрапляє в середню частину шкали, і чим більш екстремальні значення показують піддослідні, тим таких піддослідних менше.

Стильових параметрів (власне когнітивних стилів), вирізнено кілька, і кожному людину тестують за кожним параметром окремо: будь-яка людина “володіє” кількома стилями. Інша річ, що можливі найрізноманітніші варіанти міри вираження стильових ознак у цієї людини: один параметр у неї може бути яскраво, сильно виражений, а інші – необов’язково. Таким чином, людину можна описувати з точки зору декількох стилів. Сьогодні найбільш ґрунтовно дослідженими є стилі “залежність-незалежність від поля”, “аналітичність-синтетичність” (“ширина діапазону еквівалентності”), “рефлексивність-імпульсивність”, “ригідність-гнучкість” (“вужкість-гнучкість”), “когнітивна простота-складність”.

Більшість дослідників погоджуються з тим, що когнітивний стиль визначає не ефективність чи продуктивність розвитку пізнавальних процесів як таких, а, відносячись до механізмів, що регулюють перебіг і рівень прояву цих пізнавальних процесів, являє собою “когнітивний” аспект особистості. Тобто стилі відносяться радше до процесів керування пізнавальними процесами, визначаючи їхню напруженість, послідовність, міру використання і т.д. В цьому плані когнітивні стилі не мають прямого відношення до змісту та результативності діяльності, але опосередковано все ж впливають на її успішність, що дає підстави називати їх “іншими” розумовими здібностями.

Сьогодні існує великий масив даних про зв’язки когнітивних стилів з найрізноманітнішими психологічними проявами; особливо багато даних про пов’язаність когнітивних стилів з так званими

особистісними рисами, інтелектом, та власне пізнавальними процесами .

Менше відомостей про вплив когнітивних стилів на формування стратегії у пізнавальній чи навчальній діяльності. Тут відчувається певний дефіцит психологічних знань, оскільки ядром для успішної навчальної діяльності є “якісна” пізнавальна діяльність. Подібних досліджень відносно більше лише стосовно стилю “рефлексивність-імпульсивність”, але вони проводилися переважно на молодших школярах. В той же час є досить аргументована точка зору про те, що стиль “рефлексивність-імпульсивність” є сильною диференціальною відзнакою не лише для пізнавальної діяльності дітей молодшого чи середнього шкільного віку, а і для дорослих, тобто і для студентів також. Щодо студентів взагалі, то існує зовсім мало відповідних досліджень, і ті, в основному, стосуються стилю “залежність-незалежність від поля”.

А проте когнітивний стиль робить значний, а подеколи визначальний внесок у навчальну діяльність студентів. Це не обов’язково виражається винятково у високій навчальній успішності, оскільки мотивація навчання студентів значно відрізняється як від мотивації школярів, так і від мотивації у професійній трудовій діяльності. Навчання, а, точніше, навчання студентів відбувається на основі і у вигляді більш-менш сформованого, усталеного індивідуального стилю діяльності, де різнорівневі індивідуальні особливості скомпоновані і скомпенсовані у певний спосіб. І чи не найбільший внесок у формування індивідуального стилю навчальної діяльності роблять когнітивні стилі, оскільки основною їхньою функцією є регулювання пізнавальних процесів. Наприклад, людина з вираженим аналітичним стилем швидше та точніше бачить і розуміє відмінності між якимисьь об’єктами, краще “розкладає” предмет вивчення на елементи, точніше відділяє основне від другорядного, схильна “занурюватися” вглиб предмету і т.д. Протилежними рисами характеризується когнітивна сфера “синтетика”, яка краще узагальнює, бачить віддалені зв’язки даного предмета (теми) з іншими, краще вибудовує цілісне розуміння суті.

Логічним тому буде припущення, що особи, які показують виражену приналежність до якогось полюса когнітивного стилю, будуть більш успішними (як на рівні оцінок, так і на рівні якості знань) або у різних навчальних дисциплінах, або у різних царинах даної дисципліни. Маємо на увазі те, що, як уже зазначалося, різні навчальні предмети “вимагають” різних здібностей для свого опанування. Приміром, математика, незважаючи на її багатогалузевість, все ж потребує більш однорідних, однопорядкових

здібностей, ядреними для яких є так звані загальний або логічний інтелект. Відповідно краще, легше, швидше вивчати предмети аналітично-дедуктивної структури будуть аналітики, незалежні від поля, рефлексивні. Щодо вивчення іноземної мови, то тут різні стильові уподобання мають впливати не стільки на загальну успішність, а визначати специфіку структури успішності навчання.

Список використаних джерел

1. Дружинин А.Е. Индивидуально-типические особенности познавательных процессов как фактор успешного обучения: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / ЛГУ. – Л., 1986. – С. 15.
2. Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости. Автореф. Дис...канд. психол. наук.:19.00.07 /ЛГУ. – Л, 1976. – С.17.
3. Корнилова Т.В., Григоренко Е.Л., Кудинова О.Г. Познавательная активность и индивидуально-стилевые особенности интеллектуальной деятельности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – М.: 1991. – №1. – С.61-73.
4. Луковников М.М. Нарастание дифференциации как закономерность развития психических процессов // Психологический журнал. – 1985. –Т.6. – №1. – С.20-25.
5. Палей И.А. Модальная структура эмоциональности и когнитивный стиль // Вопросы психологии. – 1982. – №1. – С.118-126.
6. Тихомирова И.В. Силевые и продуктивные характеристики способностей: типологический подход // Вопросы психологии. – 1988. – №3. – С.106-114.

The article deals with the notion “cognitive style” and researches its impact on formation of the individual style of educational activity. The paper states that the main function of the cognitive style is regulation of cognitive processes.

Keywords: mastering foreign language, cognitive style of personality, field-dependence, field-independence, analytical character, synthetical character, personal progress, self determination, motivation.

Отримано: 22.07.2010

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ МЕТОДИКИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОМОТОРНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ–ПЕРШОКУРСНИКІВ У ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ

У статті розглядається теоретично обґрунтована та експериментальним шляхом перевірена комплексна система методик, яка володіє можливостями щодо вивчення і виявлення психомоторної активності студентів – першокурсників в період адаптації до навчання. Визначено найбільш адаптаційно значущі фактори для студентів вузу. Розроблені критерії, показники психомоторної активності студентів. Подано характеристику рівнів сформованості психомоторної активності та успішності навчальної діяльності студентів за критеріями.

Ключові слова: активність; психомоторна активність; критерії, показники, рівні психомоторної активності.

В статье рассматривается теоретически обоснованная и экспериментальным путем проверенная комплексная система методик, которая владеет возможностями относительно изучения и выявления психомоторной активности студентов – первокурсников в период адаптации к обучению. Определено наиболее адаптационно значимые факторы для студентов вуза. Разработанные критерии, показатели психомоторной активности студентов. Подана характеристика уровней сформированности психомоторной активности и успеваемости учебной деятельности студентов за критериями.

Ключевые слова: активность; психомоторная активность; критерии, показатели, ранги психомоторной активности.

Постановка проблеми. Становлення особистості – майбутнього спеціаліста, здійснюється протягом усього терміну навчання у вищому навчальному закладі. З перших днів навчання і впродовж усіх етапів навчально-виховного процесу студенти проявляють та продовжують розвивати свою психомоторну активність. Це можливо завдяки прагненню до розвитку у різних сферах діяльності, виявленні у себе нових якостей та можливостей, здатності ставити перед собою реальні цілі, адаптації до навколишнього світу, усі ці умови сприяють особистісному зростанню людини.

Актуальною проблемою на сьогодні є психомоторний розвиток студента, який розглядається як суб'єкт власної життєвої ак-

тивності, в якій від успішності адаптації залежить активність особистості.

Активність – основна властивість і в той же час постійний стан будь-якого живого організму, у тому числі і людини, що забезпечує життєдіяльність організму, психіки та свідомості, шлях безперервної зміни внутрішніх і зовнішніх функцій індивіда відповідно до ситуації та особистісних диспозицій [1].

Під час навчання психомоторну активність розглядають як здатність студента до свідомої діяльності, в процесі якої здійснюється перетворення себе та навколишнього середовища на основі засвоєння знань.

Л.С.Роговик розуміє під психомоторною активністю інтегровану здатність людини, спрямовану на психічно обумовлені розумові та моторні дії з визначення форми, змісту і способів розв'язання пізнавальних задач. При цьому внутрішніми чинниками регуляції психомоторної активності виступають мовлення, почуття, образи, а зовнішніми – простір, темп і ритм діяльності [6, с.37].

На думку А.І.Шинкаряка, психомоторна активність має забезпечувати відображувальну і регуляторну функції психіки насамперед з метою збільшення свободи суб'єкта як у русійних силах, так і в процесуальних можливостях [7].

Мета статті – представити теоретично обґрунтовану та експериментальним шляхом перевірену комплексну систему методик, яка володіє можливостями щодо вивчення і виявлення психомоторної активності студентів – першокурсників у період адаптації до навчання.

Основний матеріал

Питання адаптації досліджували багато науковців, зокрема Ф.Б. Березін [2], В.П. Казначеев [3], О.М. Кокун [4], М.С. Корольчук [5] вони відзначають, що ефективність адаптації людини залежить від багатьох особливостей, а саме: особистісних, нейродинамічних, психологічних, конституційно-морфологічних, психодинамічних, соціально-психологічних, індивідуально-типологічних та інших.

Розглядаючи особливості психомоторної активності студентів в період адаптації, ми стикнулися із проблемою, що науковці по-різному розглядають дану особливість і немає однозначних критеріїв, показників і рівнів психомоторної активності студентів-першокурсників.

Тому, вважаємо за необхідне дослідити стан адаптованості студентів до навчальної діяльності, як можливість ефективного виконання діяльності на даному етапі розвитку та розробити свої критерії, показники та рівні психомоторної активності студентів.

Визначимо, що загальними найбільш адаптаційно значущими факторами для студентів вузу, в яких проводилися дослідження, є:

- продуктивність у навчальній діяльності;
- особистісні особливості особистості;
- енергетичні характеристики особистості;
- координаційні особливості особистості.
- нейродинамічні характеристики особистості.

Перший фактор «Продуктивність у навчальній діяльності» визначається такими показниками, як:

- усвідомлення ролі студента та оволодіння навичками навчальної діяльності;
- виконання вимог викладача;
- засвоєння матеріалу з різних дисциплін;
- бажання отримати знання в певній галузі;
- зацікавленість, ініціативність у навчальній діяльності;
- впевненість у власних знаннях;
- виконання навчального навантаження;
- великий інтерес до вивчення загальних та спеціальних предметів;
- прояв самостійності в навчальній діяльності;
- організація навчання та відпочинку;
- уміння логічно правильно будувати висловлювання.

Другий фактор “Особистісні особливості особистості” проявляється в таких показниках:

- адекватне сприйняття себе і своїх соціальних зв’язків;
- комунікабельні під час спілкування;
- відчуття емоційного комфорту;
- послідовність у досягненні своїх цілей;
- відсутність внутрішньої напруги та тривоги;
- знаходження необхідних механізмів і форм поведінки при розв’язанні внутрішніх і зовнішніх конфліктів;
- вміння здійснити саморегуляцію поведінки та діяльності;
- низький рівень тривожності;
- здатність до адекватної самооцінки;
- гарні міжособистісні взаємини студентів.

Третій фактор “Енергетичні характеристики особистості” розкривається в таких показниках, як:

- цілеспрямована діяльність;
- концентрація на виконанні завдання;
- переключення з однієї ситуації на іншу;
- зосередженість та спрямованість уваги на об’єкті;
- чіткість і ясність сприймання матеріалу;

- здійснення одразу декількох дій, зберігаючи їх у полі зору;
 - виконання одночасно двох розумових дій з різним змістом;
- Четвертий фактор “Координаційні особливості особистості”

розкривається в таких показниках, як:

- темп і ритмічність роботи;
- високий темп діяльності;
- керування узгодженістю і відповідністю рухів;
- утримання необхідної пози;
- свідоме програмування рухової дії;
- рухи без напруги;
- утворення цілісних координацій;
- подолання надмірних ступенів свободи;
- точність та правильність рухів.

П’ятий фактор “Нейродинамічні характеристики особистості” характеризується такими показниками:

- можливість витримувати тривале або сильне навантаження;
- тривале і концентроване збудження;
- продуктивність за різних умов;
- впевненість у собі;
- пристосування до різких змін обстановки;
- відповідність і завзятість діяльності;
- швидкість переробки інформації;
- тривала працеспроможність;
- пристосування до різких і несподіваних змін обстановки;
- стриманість та витримка в поведінці;
- активність у діяльності.

Для того, щоб реалізувати дані компоненти розробили методiku дослідження адаптації студентів, яка включала: комплекс методик для визначення показників за кожним компонентом; процедуру виявлення зв’язку між показниками кожного компонента з результатами навчальної діяльності; встановлення інтегрального значення рівня сформованості кожного компонента.

Саме тому, що не існує єдиної методики, яка б змогла однозначно діагностувати адаптацію, психомоторну активність, успішність навчання, була запропонована експериментальна комплексна програма. Зазначимо, що дана програма досліджує складові психомоторної активності особистості та рівень успішності навчання.

Аналіз психодіагностичного дослідження представлений у таблиці 1.

Дослідження успішності навчання студентів у вищому навчальному закладі було здійснено на основі аналізу підсумкової атестації студентів-першокурсників.

Таблиця 1

**Схема психодіагностичного дослідження складових
психомоторної активності студентів**

Критерії	Показники	Інструментарій
Особистісні особливості особистості		
Соціально-психологічна адаптація, стан тривожності	Адаптивність, прийняття інших, самоприйняття, емоційна комфортність, інтернальність, прагнення до домінування, ситуативна тривожність, особистісна тривожність	Методика дослідження соціально-психологічної адаптації К.Роджерса-Д.Даймонда. Визначення тривожності за Спілбергом-Ханіна
Нейродинамічні характеристики особистості		
Нервові процеси	Рухливе збудження, інертне збудження, рухливе гальмування, інертне гальмування, збудження, гальмування, сила нервової системи	«Теппінг-тест» та кінематометричні методики Є.П.Льїна
Координаційні особливості особистості		
Координованість	Зміна стереотипності письма дослідження свободи особистості від стереотипів	Методика К.Платонова
Енергетичні характеристики особистості		
Уважність	Розподіл, переключення, обсяг, концентрація уваги	Коректурна проба Бурдона

Методики, які входять до комплексу дослідження, валідні, надійні та об'єктивні. Більшість методик можна застосовувати груповим методом, що дасть можливість за короткий час отримати інформацію про велику кількість досліджуваних. В експериментальній програмі методики підібрані таким чином, що вони взаємодоповнюють одна одну, що дає можливість комплексно дослідити психомоторну активність студента.

Експериментальне вивчення психомоторної активності у студентів-першокурсників у вищому навчальному закладі проводилося у два етапи:

- перший – встановлення рівнів за усіма показниками психомоторної активності та успішності навчання.
- другий – знаходження кореляційних зв'язків між показниками психомоторної активності та успішністю навчання студентів-першокурсників у вищому навчальному закладі.

На основі осмислення й узагальнення ключових положень з проблеми дослідження, ми визначили три рівні сформованості психомоторної активності студентів та продуктивності навчальної

діяльності в процесі адаптації до навчання: високий, середній та низький (таблиця 2). Узагальнюючи теоретичний аналіз методик дослідження, нами була розроблена якісна характеристика оціночних показників психомоторної активності студентів-першокурсників та успішності навчання.

Таблиця 2

Характеристика рівнів сформованості психомоторної активності та успішності навчальної діяльності студентів за критеріями

Високий	Середній	Низький
Продуктивність у навчальній діяльності		
<p>Програмний матеріал студентом засвоюється повністю. Відповідь базується на рівні самостійного мислення з елементами творчості. Дає правильні вичерпні відповіді на питання. Студент вільно володіє категоріями дисципліни, глибоко знає понятійний апарат, добре орієнтується в матеріалі, робить правильні висновки з тих чи інших явищ, бачить різницю між фактами і наслідками, користується набутими знаннями в практичному житті, вміє на папері логічно і послідовно викласти свою думку з тих чи інших питань навчального матеріалу. Виявляє зацікавленість до самостійної роботи, готується до всіх видів навчальної діяльності</p>	<p>Засвоює основний зміст навчальної програми з усіх дисциплін. Відповідь студента базується на рівні самостійного мислення. Проявляє добрі знання з навчальних дисциплін. Виклад матеріалу здійснює по суті. Студенту слід оволодіти навиками практичних оцінок проблем і робити з цього правильні висновки. Разом з тим можливі неістотні неточності у відповіді, не бездоганне вміння орієнтуватись у навчальному матеріалі. Майже завжди виконує додаткові завдання. Ініціативу проявляє інколи. Має бажання самостійно працювати, але не вистачає знань</p>	<p>Матеріал, який пояснюють викладачі, засвоює фрагментарно, під час виконання самостійних завдань не виявляє інтересу. Відповідь студента базується на рівні репродуктивного мислення. Разом з тим, недостатньо знає структуру курсу, допускає неточності, теоретичні помилки. Мають місце порушення послідовності у викладенні матеріалу. Студент засвоїв лише основну частину програмного матеріалу, є невеликі труднощі у застосуванні набутих знань при оцінці фактів і явищ. Невміння логічно правильно побудувати висловлювання, невпевнений у власних знаннях, має низьку мотивацію до навчання</p>
Особистісні особливості особистості		
<p>Оптимальний рівень тривожності. Вони не відчувають серйозних труднощів, справляються з навчальним навантаженням,</p>	<p>Схильні до стресів у певній ситуації. Вони переживають свої успіхи й невдачі, але переживання не зачіпає їх так глибоко. Працездатність не</p>	<p>Відчуття неусвідомленої загрози, відчуття побоювання. Сприйняття негативного до себе відношення, загрози своїй самоповазі. Спостерігаються</p>

<p>комунікабельні при спілкуванні. Переважання позитивно забарвлених емоцій, бажання та уміння працювати самостійно та організовано. Досить легко адаптуються до нових умов діяльності, швидко входять у новий колектив, досить легко і адекватно орієнтуються в будь-якій ситуації, швидко виробляють стратегію своєї поведінки. Як правило, не конфліктні, мають високу емоційну стійкість</p>	<p>можна назвати низькою, однак вона помітно падає впродовж навчального дня. Більшість представників цієї групи мають ознаки різних акцентуацій, що у звичних умовах частково компенсовані і можуть виявлятися при зміні діяльності. Тому успіх адаптації залежить від зовнішніх умов середовища. Мають невисоку емоційну стійкість. Можливі асоціальні зриви, прояв агресії і конфліктності. Вони потребують індивідуального підходу, постійного спостереження, корекційних заходів. В основному відповідають вимогам, що пред'являються як до учасника навчально-виховного процесу</p>	<p>емоційні зриви, які інколи призводять до спалахів конфліктності у міжособистісних стосунках як з однолітками, так і з викладачами та оточенням. Не вірять у свої сили, через виражену тривожу в ситуаціях публічної перевірки знань, постійно очікують негативного ставлення до себе, болісно ставляться до покарань і похвали з боку викладачів та студентів. Можливі нервово-психічні зриви. Це свідчить про недостатній рівень розвитку адаптаційних можливостей особистості. Не відповідають вимогам, які ставляться до студентів в умовах навчальної діяльності</p>
<p>Енергетичні характеристики особистості</p>		
<p>Зосередженість та спрямованість свідомості на об'єкти, здатність утримувати в центрі уваги точне число різномірних об'єктів одночасно. Швидкість переходу з одного об'єкта на інший. Завжди зосереджені на новому змісті інформації. Переважає післядовільна увага</p>	<p>Важко переключається на інше завдання. Певні труднощі виникають при виконванні одночасно двох розумових дій з різним змістом. Важко обмірковувати думку і одночасно слухати роздуми інших. Переважає довільна увага</p>	<p>Проявляє нестійкість, не здатність до розподілу та переключення. Увага людини швидко погіршується. Знаходиться в стані розсіяності. Переважає мимовільна пам'ять</p>
<p>Координаційні особливості особистості</p>		
<p>Узгоджені поєднання рухів, правильність і точність виконання довільних рухів. Подолання надлишкових ступенів волі рухів</p>	<p>Свідоме, але невміле виконання завдання, наявність багатьох зайвих рухів. Через інтенсивну концентрацію довільної уваги не зовсім</p>	<p>Чітке розуміння цілі, але невиразне уявлення способів її досягнення. Неякісне виконання довільних рухів, із допусканням</p>

<p>Спроможність перебудувати моторний стереотип письма. Високий показник часу координації</p>	<p>точне виконання дії. Пошукові спроби ефективних шляхів об'єднання рухів в дію</p>	<p>великої кількості грубих помилок. Не спроможність перебудувати моторний стереотип письма, через загальну м'язову напруженість</p>
<p>Нейродинамічні особливості особистості</p>		
<p>Притаманний високий рівень працеспроможності, стійкості по відношенню до різних впливів. Вони без особливої напруги можуть працювати тривалий час, їх не лякає відповідальна, напружена робота, навіть якщо її треба зробити за обмежений проміжок часу. Протягом навчального дня відсутня втома, спостерігається тривала робота без перерви на відпочинок, їх не збентежують несподівані питання, часте переключення уваги, неспокійна обстановка. Правильність їх відповідей залежить від того, який заданий темп роботи. Вони менш чутливі до зауважень викладачів. Переживають почуття незадоволення, роздратування при одноманітній монотонній роботі, особливо в кінці виникає відволікання на інші завдання, що і приводить до низької продуктивності</p>	<p>Характерна середня захищеність від тривалих нервово-психічних навантажень, стресів і інших сильних дій на психіку</p>	<p>При напруженій роботі вони швидко втомлюються, втрачають працездатність, починають допускати помилки, поволі засвоюють матеріал. Вибирають таку роботу, де рідше виникають несподівані ситуації, що вимагають певної перебудови. Не люблять працювати в дефіциті часу, що викликає дискомфорт, знижується якість роботи. Ефективність роботи різко падає в умовах шумної ситуації, що спричинює появу помилок. Для того, щоб уникнути можливих невдач, вони прагнуть якомога точніше виконувати завдання, складають плани в письмовій формі, багато разів перевіряють свою роботу. Полюбляють виконувати одноманітну роботу легко, практично без помилок, не перестрибують з одної операції на іншу</p>

Методика емпіричного дослідження виявляє ступінь розвитку складових психомоторної активності та успішності навчання. Всі етапи експериментальної програми дослідження взаємодоповнюють один одного, що дає можливість комплексно оцінити студента.

За отриманими результатами проведеного дослідження був проведений кореляційний аналіз психомоторних показників та успішності навчання. В якості міри кореляції нами був обраний коефіцієнт кореляції Пірсона (r_s), обчислення якого здійснювалося за допомогою комп'ютерної програми SPSS 13.0 for Windows [<http://www.spss.com/spss/>].

Аналізуючи характер кореляційних зв'язків ми зробили висновок, що існує кореляційний зв'язок між відповідними показниками, такими як:

– ситуативна тривожність та успішність навчальної діяльності (0,523** при $p \leq 0,01$), особистісна тривожність та успішність навчальної діяльності (-0,395** при $p \leq 0,01$) пов'язані між собою статистично значущими негативними коефіцієнтами кореляції, що дає можливість підтвердити наявність протилежного зв'язку, тобто зменшуючи тривожність будемо підвищувати успішність у навчальній діяльності;

– адаптивність і успішність навчальної діяльності (0,450** при $p \leq 0,01$) передбачає наявність прямого зв'язку: чим вища статистична значущість однієї перемінної, тим вище значення іншої. Таким чином, якщо буде збільшуватися адаптація, то буде покращуватися успішність навчання, і навпаки;

– непрямої взаємозв'язок адаптації та ситуативної (-0,389** при $p \leq 0,01$), особистісної тривожності (-0,433** при $p \leq 0,01$), зокрема, зростання рівня тривожності призводить до зниження рівня соціально-психологічної адаптованості (тобто відсутність тривожності є її показником);

– увага та успішність навчальної діяльності (0,815** при $p \leq 0,01$), увага і адаптація (0,355** при $p \leq 0,01$) пов'язані між собою статистично значущими коефіцієнтами кореляції, що і підтверджує зв'язок між відповідними показниками;

– сила нервової системи та успішність навчальної діяльності (0,533** при $p \leq 0,01$), сила нервової системи та адаптація студентів (0,232* при $p \leq 0,05$).

– координаційні особливості особистості та успішність навчальної діяльності, пов'язані між собою статистично значущими коефіцієнтами кореляції при $p \leq 0,05$, що і підтверджує зв'язок між відповідними показниками.

Висновки та перспективи. Отже, усі зазначені компоненти психомоторної активності взаємопов'язані та впливають один на одного, складають цілісну системну єдність, яка забезпечить ефективність навчальної діяльності. Подальше впровадження методики дослідження дасть змогу констатувати результати

дослідження, виявити сформовані рівні психомоторної активності студентів у період адаптації до навчальної діяльності. Враховуючи результати констатувального експерименту в даному напрямі плануємо розробити тренінгову програму, яка дасть можливість студентам покращити свою психомоторну активність в період адаптації до навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Алексеева Л.Ф. Психология активности личности / Л.Ф.Алексеева. – Новосибирск, 1996. – 260 с.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б.Березин. – Л.:Наука, 1988. – 270 с.
3. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации/В.П.Казначеев. – Новосибирск: Наука,1980. – 92 с.
4. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія / О.М.Кокун. –К.:Міленіум, 2004. – 265 с.
5. Корольчук М.С. Психофізіологія діяльності: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – 3-є вид / М.С.Корольчук. – К.:Ельга, Ніка-Центр, 2008. – 400 с.
6. Роговик Л.С. Психомоторика дитини / Л.С.Роговик. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
7. Шинкарьук А.І. Рівні побудови рухів і смислова структура дії: монографія / А.І.Шинкарьук.– Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. – 200 с.

Theoretically based and checked by experimental way complex system of methodics which has possibilities to study and find psychomotorial activity of students – freshmen in the period of adaptation to study is described in this article. The most important factors of students adaptation are determined. The characteristic of the levels of formation of psychomotorial activity are determined. The criteria indexes of psychomotorial activity of students are determined. Description of levels of formation of psychomotorial activity and progress of educational activity of students is given.

Keywords: activity; psychomotorial activity; criteria, indexes of psihomotornoi activity.

Отримано: 26.08.2010

Порівняльний аналіз розвитку комунікативної компетентності фахівця у період його первинної і вторинної професіоналізації

У статті подано результати дослідження психологічних особливостей розвитку комунікативної компетентності, її основних складових у психологів і педагогів у період їх первинної і вторинної професіоналізації.

Ключові слова: комунікативна компетентність, комунікативна діяльність, комунікативні вміння та навички, первинна професіоналізація, вторинна професіоналізація.

В статье представлены результаты исследования психологических особенностей развития коммуникативной компетентности, ее основных составляющих у психологов и педагогов в период их первичной и вторичной профессионализации.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативная деятельность, коммуникативные умения и навыки, первичная профессионализация, вторичная профессионализация.

У наш час зростає значущість комунікативної компетентності передусім для діяльності фахівця. Адже комунікативна діяльність супроводжує будь-яку діяльність, у тому числі професійну, і потребує компетентності її суб'єкта – тим паче у професіях типу “людина – людина”. У зв'язку з цим комунікативна компетентність, за даними американського дослідника Д. Гоулмена, включається роботодавцями – поряд зі спеціальними знаннями і досвідом – у базову компетентність, потрібну працівникові для виконання дедалі складніших (зумовлених нинішнім суспільством інформаційного різноманіття) професійних завдань. Під тиском нових запитів і емпіричних результатів визріла потреба в науковому аналізі проблеми розвитку комунікативної компетентності особистості на різних етапах становлення фахівця, зокрема в період первинної і вторинної професіоналізації.

Комунікативна компетентність як визначальна складова професійної компетентності (у нашому випадку – це психолого-педагогічна компетентність) опосередковує реалізацію зумовлених фахом функцій. Вона охоплює цілу низку ієрархічно підпорядкованих компетентностей: *інформаційну* компетентність, що виражається у чіткій комунікації і правильному передаванні інформації; *мовленнєву*

компетентність, що включає культуру мови, правильність, виразність й естетичність мовлення; компетентність *соціальної взаємодії*, пов'язану зі встановленням контакту з іншими людьми, здатністю до залагодження конфліктів, умінням діяти злагоджено у спілкуванні; компетентність у *сприйманні та розумінні іншої людини*, невіддільну від рефлексивності й емпатійності суб'єкта спілкування.

Комунікативна компетентність, що являє собою *складно організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань, умінь і навичок суб'єкта комунікативної діяльності*, об'єднує у своїй структурі три головних компоненти: *комунікативно-мовленнєвий, соціально-перцептивний та інтерактивний*, що містять ієрархічно підпорядковані їм здатності (або вміння): вміння вести розмову (спір), вміння сприймати і розуміти іншу людину, вміння соціальної взаємодії, вміння самопрезентації, здатність до володіння інтонацією, мімікою і пантомімікою тощо [Див. докладніше: 6].

Зважаючи на важливість володіння комунікативною компетентністю для досягнення ефективності професійної діяльності, ми поставили за мету дослідження визначення психологічних особливостей розвитку комунікативної компетентності у різних фахівців – педагогів і психологів – на етапах їх первинної і вторинної професіоналізації.

У дослідженні використано такі психодіагностичні засоби: методику вивчення комунікативних і організаторських вмінь (КОВ), методику оцінки способів реагування у конфлікті К. Томаса (адаптовану Н.В. Гришиною), тест “Вміння слухати”, тест “Вміння викладати свої думки”, тест “Взаємини з співрозмовником”, а також експертну оцінку для визначення сформованості характеристик комунікативної компетентності й опитувальник О.М. Кокуна для з'ясування особливостей професійного розвитку [1; 2; 5; 7].

В емпіричному дослідженні, яке проводилося в 2009–2010 рр., статистично опрацьовано дані психодіагностичного обстеження 56 фахівців, що перебувають на етапі первинної професіоналізації (віком від 23 до 30 рр.), і 49 спеціалістів, що перебувають на етапі вторинної професіоналізації (віком від 28 до 40 рр.), – педагогів і психологів Подільського і Печерського районів м. Києва, психологи – викладачі і слухачі факультету перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців Київського університету ім. Б. Грінченка і Переяслав-Хмельницького педагогічного університету імені Г. Сковороди, а до вибірки фахівців-педагогів – вчителі гімназії №117, загальноосвітніх шкіл (І і ІІІ ступенів) №138 і №156 м. Києва, а також слухачі вищеназваного факультету.

Відтак, період *первинної професіоналізації* розкриває перед молодими фахівцями “нові смисли”, нові горизонти у становленні

професіоналізму і розвитку комунікативної компетентності, підґрунтям чого виступає реалізація нагромадженого на попередньому етапі адаптаційного потенціалу. В цей період спеціаліст вже набув базових [4], у тому числі комунікативних, знань і вмінь; він володіє психолого-педагогічною технікою, має певний досвід професійної діяльності і міжособистісної взаємодії (набуття досвіду для самостійного виконання професійної діяльності удвічі довше у педагогів, ніж у психологів – за результатами дослідження). У нього майже сформувався індивідуальний стиль діяльності і спілкування: у 60% психологів і у 52% у педагогів (див.: табл. 1). У період первинної професіоналізації головним мотиваційним чинником стає якомога повніша реалізація своїх можливостей у професійній діяльності і спілкуванні, всебічне освоєння свого фаху через творче самовираження. Як показало дослідження, психологи перевершують педагогів за швидкістю освоєння ролі фахівця, набуття професійних навичок.

У свою чергу, на етапі *вторинної професіоналізації* досить високий рівень розвитку комунікативної компетентності забезпечує невинне зростання професіоналізму. Комунікативна компетентність як інструмент професійної діяльності педагогів і психологів слугує підґрунтям для створення і реалізації нових програм діяльності і спілкування у швидко змінюваних умовах життєдіяльності, сприяє ідентифікації з професійним співтовариством, становленню професійного менталітету. За ступенем вироблення такого менталітету педагоги (91,7%) перевищують психологів (69,5%). У міру зростання професіоналізму у психологів, порівняно з педагогами, більш інтенсивно посилюється інтерес до свого фаху. В цей період періодично і постійно дбають про підвищення власного професійного рівня сто відсотків педагогів і психологів (див.: табл. 1).

Таблиця 1

Результати анкетування педагогів і психологів щодо розвитку характеристик професійної діяльності на етапах первинної і вторинної професіоналізації

№	Параметри	Рівні розвитку	Первинна професіоналізація		Вторинна професіоналізація	
			Педагоги (n=26)	Психологи (n=31)	Педагоги (n=24)	Психологи (n=24)
1	Тривалість освоєння нової соціальної ролі фахівця	Дуже довго	–	–	–	5,9
		Довго	8,3	6,9	–	11,8
		Приблизно як усі	50,0	27,6	38,1	35,3
		Швидко	12,5	31,0	52,4	29,4
		Дуже швидко	29,2	34,5	9,5	17,6
		Усього	100	100	100	100

2	Тривалість набуття досвіду для самостійного виконання професійної діяльності	Дуже довго	–	–	–	–
		Довго	20,8	10,3	14,3	5,6
		Приблизно як усі	58,3	62,1	33,3	50,0
		Швидко	8,3	3,4	9,5	–
		Дуже швидко	12,5	24,1	42,9	44,4
		Усього	100	100	100	100
3	Сформованість індивідуального стилю професійної діяльності	Несформований	4,0	6,7	9,1	4,8
		Частково сформований	44,0	33,3	40,9	14,3
		Майже сформований	32,0	43,3	45,5	28,6
		Сформований	20,0	16,7	4,5	52,4
		Усього	100	100	100	100
4	Оцінка власного професійного рівня	Низький	–	–	–	–
		Нижчий від середнього	–	6,7	–	–
		Середній	60,0	60,0	45,8	39,1
		Вищий від середнього	36,0	30,0	45,8	56,5
		Високий	4,0	3,3	8,3	4,3
		Усього	100	100	100	100
5	Ступінь вироблення професійного менталітету, ідентифікації з професійним співтовариством	Не виробився	–	6,7	–	8,7
		Частково виробився	40,0	23,3	8,3	21,7
		Майже виробився	48,0	50,0	66,7	30,4
		Виробився	12,0	20,0	25,0	39,1
		Усього	100	100	100	100
6	Рівень творчого здійснення професійної діяльності	Не творча	–	16,7	–	11,8
		Частково творча	54,2	43,3	38,1	29,4
		Майже творча	45,8	30,0	57,1	52,9
		Повністю творча	–	10,0	4,8	5,9
		Усього	40	100	100	100
7	Інтерес до своєї професійної діяльності	Неістотний	4,2	–	–	–
		Малий	4,2	–	–	–
		Середній	20,8	36,7	12,5	–
		Сильний	54,2	33,3	75,5	56,5
		Дуже сильний	16,7	30,0	12,5	43,5
		Усього	100	100	100	100

8	Ступінь підвищення власного професійного рівня	Відсутнє	4,0	–	–	–
		Майже відсутнє	8,0	–	–	–
		Періодичне	48,0	55,2	25,0	26,1
		Постійне	40,0	44,8	75,0	73,9
		Усього	100	100	100	100
9	Якість власних взаємин з колегами	Дуже погані	–	–	–	–
		Погані	–	–	–	–
		Посередні	12,5	3,4	–	–
		Добрі	75,0	51,7	70,8	65,2
		Дуже добрі	12,5	44,8	29,2	34,8
Усього	100	100	100	100		
10	Якість власних взаємин з начальством	Дуже погані	–	–	–	–
		Погані	–	–	–	–
		Посередні	12,0	10,0	8,3	5,0
		Добрі	80,0	56,7	66,7	95,0
		Дуже добрі	8,0	33,3	25,0	–
Усього	100	100	100	100		

Узагальнення даних опитування досліджуваних фахівців щодо розвитку у них характеристик, що визначають успішність професійної діяльності, дало такі результати (див.: табл.1):

1. Стосовно показника сформованості професійної діяльності – “тривалість освоєння соціальної ролі фахівця” – на етапі *первинної професіоналізації* психологи перевершують педагогів за високою швидкістю набуття відповідних професійних навичок, а на етапі *вторинної професіоналізації*, навпаки, педагоги перевищують психологів за швидкістю опанування професіоналізму.

2. За такою характеристикою професійної діяльності як “тривалість набуття досвіду для самостійного виконання професійної діяльності”, і на етапі *первинної професіоналізації*, і на етапі *вторинної професіоналізації* більш як удвічі довше цей досвід набувають педагоги, ніж психологи. До того за швидкістю опанування цього досвіду психологи так само перевищують педагогів у період *первинної професіоналізації*.

3. На етапі *первинної професіоналізації* майже сформований і сформований “індивідуальний стиль професійної діяльності” у 60% психологів і у 52% педагогів, а на етапі *вторинної професіоналізації* відповідно: у 81% психолога і 50% педагогів, тобто у педагогів не спостерігається динаміки у формуванні професійного стилю.

4. Згідно з оцінюванням “власного професійного рівня”, на етапі *первинної професіоналізації* вищий від середнього і високий рівень мають 40% педагогів і 33,3 % психологів, натомість на етапі *вторинної професіоналізації* – 54% педагогів і 60,8% психологів.

5. За показником “ступінь вироблення професійного менталітету, ідентифікації з професійним співавторством” психологи (70%) перевершують педагогів (60%) на етапі *первинної професіоналізації*, а на етапі *вторинної професіоналізації*, навпаки, – педагоги (91,7%) перевищують психологів (69,5%): першим вдалося майже виробити і повністю виробити такий менталітет.

6. На етапі *первинної професіоналізації* повністю творчий характер професійної діяльності мають 10% психологів і жодного педагога, а на етапі *вторинної професіоналізації* – відповідно 5,9% психологів і 4,8% педагогів.

7. Тим часом сильний і дуже сильний “інтерес до своєї професійної діяльності” притаманний на етапі *первинної професіоналізації* 71% педагогів і 63% психологів, натомість на етапі *вторинної професіоналізації* такий інтерес спостерігається у 88% педагогів і 100% психологів. Тобто у міру набуття професіоналізму у психологів, порівняно з педагогами, більш інтенсивно посилюється інтерес до свого фаху.

8. Про підвищення власного професійного рівня періодично і постійно дбають 88% педагогів і 100% психологів на етапі *первинної професіоналізації*, а на етапі *вторинної професіоналізації*, як зазначалося, фахівці ним опікуються стовідсотково.

9. Крім того, у міру підвищення професіоналізму стовідсотково зростає вправність у налагодженні взаємин з колегами і у педагогів, і у психологів. Майже такою самою вправністю характеризуються досліджувані фахівці й у налагодженні взаємин з керівниками.

З метою оцінювання відмінностей у розвитку комунікативної компетентності та її характеристик використано t-критерій Стьюдента. Результати оцінювання відмінностей у розвитку комунікативної компетентності та її складових у досліджуваних – психологів і педагогів – на етапі *первинної професіоналізації* свідчать про відсутність таких відмінностей щодо самого феномена та його комунікативно-мовленневих, соціально-перцептивних й інтерактивних складових, крім *вміння самопрезентації* ($pd^*0,031$). Це можна пояснити належністю обох категорій досліджуваних – і психологів, і педагогів – до професій типу “людина-людина”, а відтак – порівняно однаковими вимогами щодо комунікативної компетентності таких фахівців.

На етапі *вторинної професіоналізації* у фахівців-психологів і педагогів так само не зафіксовано відмінностей у розвитку комунікативної компетентності та її соціально-перцептивних й інтерактивних складових. Стосовно ж комунікативно-мовленневого компонента комунікативної компетентності цих фахівців спостерігаються відмінності у розвитку таких його складових: *загальні*

комунікативні вміння ($p \leq 0,005$), мовна компетентність ($p \leq 0,05$) і розумово-комунікативні здібності ($p \leq 0,01$).

Таблиця 2

Розвиток складових комунікативної компетентності у психологів і педагогів на етапах їх первинної і вторинної професіоналізації (у відсотках)

№	Складові	Рівні розвитку	Первинна професіоналізація		Вторинна професіоналізація	
			психологи (n=31)	педагоги (n=26)	психологи (n=24)	педагоги (n=24)
1.	Мовна компетентність	Дуже високий	32,1	33,3	20,8	50,0
		Високий	42,9	52,4	62,5	41,7
		Середній	21,4	14,3	16,7	8,3
		Низький	3,6	–	–	–
		Дуже низький	–	–	–	–
		Усього	100	100	100	100
2.	Комунікативні знання	Дуже високий	57,1	42,9	45,8	50,0
		Високий	17,9	52,4	37,6	45,8
		Середній	21,4	4,8	16,7	–
		Низький	3,6	–	–	4,2
		Дуже низький	–	–	–	–
		Усього	100	100	100	100
3.	Вміння соціальної взаємодії (узгодження дій у спілкуванні, злагодженість дій, улагодження конфлікту)	Дуже високий	42,9	38,1	45,8	29,2
		Високий	35,7	33,3	33,3	33,3
		Середній	17,9	23,8	12,5	29,2
		Низький	3,6	4,8	8,3	8,3
		Дуже низький	–	–	–	–
		Усього	100	100	100	100
4.	Вміння вести розмову (спір)	Дуже високий	42,9	23,8	33,3	45,8
		Високий	42,9	42,9	45,8	41,7
		Середній	7,1	28,6	12,56	8,3
		Низький	7,1	4,8	8,3	4,2
		Дуже низький	–	–	–	–
		Усього	100	100	100	100
5.	Вміння сприймати і розуміти іншу людину (вміння “читати за обличчям”, вміння розуміти психологічний стан співрозмовника)	Дуже високий	50,0	42,9	45,8	54,2
		Високий	32,1	28,6	37,5	29,2
		Середній	7,1	28,6	8,3	12,5
		Низький	10,7	–	8,3	4,2
		Дуже низький	–	–	–	–
		Усього	100	100	100	100

6.	Вміння самопрезентації	Дуже високий	57,1	23,8	37,5	41,7
		Високий	28,6	38,1	41,7	37,5
		Середній	7,1	28,6	16,7	8,3
		Низький	7,1	9,5	4,2	12,5
		Дуже низький	–	–	–	–
		Усього	100	100	100	100
7.	Здатність до володіння інтонацією, мімікою, пантомімікою	Дуже високий	57,1	33,3	33,3	54,2
		Високий	25,0	47,6	45,8	29,2
		Середній	14,3	14,3	16,7	12,3
		Низький	3,6	4,8	4,2	4,2
		Дуже низький	–	–	–	–
		Усього	100	100	100	100
8.	Розумово-комунікативні здібності	Дуже високий	42,9	42,9	37,5	54,2
		Високий	39,3	28,6	45,8	45,8
		Середній	14,3	28,6	16,7	–
		Низький	3,6	–	–	–
		Дуже низький	–	–	–	–
		Усього	100	100	100	100

З таблиці 2 видно, що педагоги перевершують психологів за дуже високим і високим рівнями (у сукупності) розвитку комунікативної компетентності на етапі *первинної професіоналізації*. Водночас у цих представників соціономічних професій немає відмінностей за такими самими рівнями розвитку цього феномена на етапі *вторинної професіоналізації*.

Крім того, педагоги перевершують психологів за дуже високим і високим (у сукупності) рівнями розвитку таких складових *комунікативно-мовленнєвого компонента* комунікативної компетентності, як *мовна компетентність і комунікативні знання* на обох етапах професіоналізації, а на етапі вторинної професіоналізації – і за сформованістю здатності до володіння інтонацією, мімікою і пантомімікою. Водночас на етапі первинної професіоналізації психологи перевершують педагогів за дуже високим і високим рівнями розвитку *вміння вести розмову (спір)*, а на етапі вторинної професіоналізації, навпаки, педагоги перевищують психологів за розвитком цього вміння. Щодо сформованості *соціально-перцептивного компонента* зазначимо: розвиток у психологів *вміння сприймати і розуміти іншу людину* майже не змінюється у міру їх професіоналізації, тоді як у педагогів його розвиток підвищується на етапі вторинної професіоналізації. Тим часом *вміння соціальної взаємодії (інтерактивний компонент)* розвинені більшою мірою у психологів, ніж у педагогів на обох етапах професіоналізації; до того

ж у педагогів на етапі вторинної професіоналізації їх розвиток трохи сповільнюється. Як показало дослідження, підвищення чи зниження рівня розвитку комунікативно-мовленнєвої, соціально-перцептивної й інтерактивної здатностей як структурних компонентів комунікативної компетентності зумовлюються фаховими функціями і тими конкретними педагогічними чи психологічними завданнями, які розв'язуються професіоналами на певному етапі професійного становлення.

Таблиця 3

Міжкореляційні зв'язки у структурі комунікативної компетентності фахівців на етапах їх первинної і вторинної професіоналізації

№	Параметри	Коефіцієнт кореляції, за Пірсоном	
		Первинна професіоналізація	Вторинна професіоналізація
1.	Мовна компетентність	0,229	0,514 (p≤0,000)
2.	Комунікативні знання	0,527**	0,503 (p≤0,000)
3.	Вміння соціальної взаємодії (здатність до узгодження дій у спілкуванні, здатність до злагодженості дій, вміння залагоджувати конфлікт)	0,467**	0,373 (p≤0,009)
4.	Вміння вести розмову (спір)	0,255	0,481 (p≤0,001)
5.	Вміння сприймати і розуміти іншу людину (вміння "читати за обличчям", вміння розуміти психологічний стан співрозмовника)	0,310*	0,469 (p≤0,001)
6.	Вміння слухати	0,029	0,033 (p≤0,823)
7.	Вміння викладати свої думки	-0,024	-0,158 (p≤0,284)
8.	Здатність до налагодження взаємин із співрозмовником	0,018	-0,064 (p≤0,667)
9..	Комунікативні вміння	0,144	0,284 (p≤0,053)
10.	Здатність до самопрезентації	0,329*	0,477 (p≤0,001)
11.	Здатність до володіння інтонацією, мімікою, пантомімікою	0,385**	0,307 (p≤0,034)

Примітки: * – $P \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Кореляційний аналіз (див.: табл. 3) дав можливість визначити взаємозв'язки у структурі комунікативної компетентності фахівців. Відтак, на етапі *первинної професіоналізації* показник комунікативної компетентності поєднаний статистично значущим позитивним кореляційним зв'язком з такими своїми характеристиками, як комунікативні знання, вміння соціальної взаємодії, вміння сприймати і розуміти іншу людину, здатність до самопрезентації і здатність до володіння інтонацією, мімікою і пантомімікою. Проте,

щодо мовної компетентності, вміння вести розмову (спір), вміння слухати, здатності до налагодження взаємин із співрозмовником, комунікативних вмінь (загальний показник) можемо говорити лише про тенденцію до такого взаємозв'язку. Тим часом на етапі *вторинної професіоналізації* всі названі характеристики мають статистично значущий позитивний кореляційний зв'язок (іноді – більш тісний) з комунікативною компетентністю – за винятком вміння слухати. Проте вміння викладати свої думки і здатність до налагодження взаємин із співрозмовником – через свою недостатню сформованість – не визначають розвиток комунікативної компетентності. Отже, всі основні складові: комунікативно-мовленнєва (на етапі первинної професіоналізації – здебільшого на рівні позитивної тенденції), соціально-перцептивна й інтерактивна – визначають розвиток комунікативної компетентності, і навпаки. До того ж зв'язки між ними більш тісні й розгалужені на етапі *вторинної професіоналізації*, що свідчить про підвищення сформованості цих складових у міру набуття педагогами і психологами професіоналізму.

Крім того, нормативність здатності до встановлення взаємин у міжособистісній взаємодії вища у педагогів, ніж у психологів, на етапі *первинної професіоналізації* і майже однакова у цих фахівців на етапі *вторинної професіоналізації*.

Воднораз на етапі *первинної професіоналізації*, зокрема у психологів, такі способи реагування в конфлікті, як *співробітництво, пристосування*, а у педагогів типовими способами поведінки виступають *співробітництво, пристосування і компроміс* – останні виявляються у взаємодії на паритетних началах. Тим часом на етапі *вторинної професіоналізації* педагоги віддають перевагу передусім *пристосуванню* як способу врегулювання конфлікту й – певною мірою – *компромісу*; психологи так само схильні до *пристосування і компромісу* майже однаковою мірою. Але лише співробітництво є продуктивною поведінкою в конфліктній ситуації, бо обидва її учасники досягають успіху в реалізації своїх цілей.

Психологічне дослідження дало змогу дійти таких **висновків**:

1. Усвідомлення особистістю належності до співтовариства професіоналів є результатом тривалого і складного соціокомунікативного процесу, який поєднує фахову соціалізацію і розвиток самосвідомості, спрямований на вдосконалення передусім комунікативної компетентності як інструмента професійного зростання. Вдосконалення комунікативної компетентності ґрунтується на особистісному ставленні до професії та ціннісних орієнтаціях фахівця у сфері професійної і комунікативної діяльності, що виявляється у характері, тих чи тих способах (і засобах) міжособистісної взаємодії.

2. Як показало дослідження, всі основні складові: комунікативно-мовленнєва, соціально-перцептивна й інтерактивна – визначають розвиток комунікативної компетентності педагогів і психологів. Ці зв'язки у структурі комунікативної компетентності більш тісні й розгалужені на етапі вторинної, ніж первинної, професіоналізації, що свідчить про більшу сформованість цих складових у педагогів і психологів у міру набуття ними професіоналізму.

3. Психологічний супровід на етапі *первинної професіоналізації* полягає в допомозі у подальшому розвитку комунікативної компетентності, подоланні розбіжностей у конфліктних ситуаціях, навчанні вмінню повно і логічно викладати свої думки, вмінню слухати, розвитку здатності до налагодження взаємин із співрозмовником.

4. Психологічний супровід на етапі *вторинної професіоналізації* полягає в підтримці подальшого комунікативного зростання, навчанні способам продуктивної поведінки в конфліктній ситуації, сприянні підвищенню нормативності взаємин із співрозмовником, розвитку здатності до взаємоузгодження дій у системі “вихователь-вихованець”.

5. До шляхів досягнення фахівцями потрібних професійних і комунікативних якостей відносимо постійну *рефлексію* професійно-комунікативної діяльності, що забезпечує подолання проблемних ситуацій у діяльності, *корекцію* чи *відмову* від уже неефективного способу діяння, *безперервний творчий пошук* нових прийомів професійного і комунікативного вдосконалення, самокритичність і самоконтроль, розвиток культури спілкування, тренування відповідних якостей і вмінь.

Список використаних джерел

1. Энциклопедия психологических тестов. Общение, лидерство, межличностные отношения. – М.: ООО “Издательство АСТ”, 1997. – 304 с.
2. Женская психология / Составитель к. п. н. Н.А. Литвинцева. – М.: АО Бизнес-школа “Интел-синтез”, 1994.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебн. пособие. – 3-е изд. – М.: Академический Проект; фонд “Мир”, 2005. – 336 с.
4. Иванова Л.А. Інноваційні моделі управління процесом професійної підготовки педагогічних кадрів для роботи в дитячих оздоровчих таборах // Нові технології навчання: Зб. наук. праць. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2009. – Спец. вип. 59. – Ч.2. – С.133–137.

5. Кокун О.М. Теорія і практика обґрунтування вибору методичного забезпечення психологічного дослідження // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ІВЦ Держстандарту України, 2009. – Вип.9. – С.158 – 169.
6. Корняка О.М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – Вип.3. – С.294 – 316.
7. Психология личности: тесты, опросники, методики /Авторы-составители: Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова . – М.: Геликон, 1995. – 220 с.

The article is presented the research results: psychological peculiarities of development of communicative competence, its basic components of psychologists and teachers in the period of their primary and secondary professional formation.

Keywords: communicative competence, communicative activities, communicative abilities and habits, primary professional formation, secondary professional formation.

Отримано: 18.08.2010

УДК 159.99

С.І. Корсун

Ознайомлення підлітків з історичними засадами професійного відбору

Стаття спрямована на розширення уявлення у підлітків про історичні передумови виникнення професійного відбору, про необхідність та практичну значимість професійного відбору до певних професій на сучасному етапі розвитку людства.

Ключові слова: професія, професійний відбір, профорієнтація, підліток, неповнолітній.

Статья направлена на расширение представления у подростков об исторических предпосылках возникновения профессионального отбора, о

необходимости и практической значимости профессионального отбора к определенным профессиям на современном этапе развития человечества.

Ключевые слова: профессия, профессиональный отбор, профориентация, подросток, несовершеннолетний.

Постановка проблеми. У підлітків, у старшому шкільному віці, гостро постає питання професійного самовизначення, пошуку тієї професії, яку учень хотів би освоїти і зробити справою всього свого життя. Якщо звернутись до “Класифікатора професій”, то ми побачимо, що існує понад 8200 найменувань професій. Деякі з професій висувають підвищені вимоги до кандидата і навіть велике бажання оволодіти професією, за наявності протипоказань, може обернутись відмовою і, в кінцевому рахунку, викликати психологічний стрес у кандидата. Дана стаття розглядає історичні аспекти виникнення питання професійного відбору, запровадження елементів та створення системи профвідбору. Це дасть можливість підліткам більш свідомо та раціонально підійти до вирішення проблеми вибору професії.

Аналіз останніх досліджень. На сучасному етапі розвитку прикладної психології, проблему професійного відбору працівників висвітлювали у своїх дослідженнях багато науковців таких, як Д. О. Александров, В. Г. Андросюк, В. І. Барко, В. О. Бодров, А. Г. Грецов, К. М. Гуревич, Л. І. Казміренко, Я. Ю. Кондратьєв, М. С. Корольчук, Ю. Л. Майдіков, М. В. Макаренко, С. А. Тарарухін, О. В. Шаповалов, Г. О. Юхновець, С. І. Яковенко та інші.

Враховуючи сучасний стан розробки даної проблеми ми ставимо перед собою **завдання** проаналізувати, узагальнити та викласти основні засади історичного розвитку професійного відбору з метою розширення уяви підлітків про існування зазначеної проблеми та використання наукових критеріїв і підходів для вирішення питань відбору.

Необхідність у професійному відборі виникла вже тоді, коли відбувся розподіл праці та з'явилась потреба у виявленні та розвитку професійно важливих якостей, тобто на зорі людської цивілізації. Вже перші письмена шумерів (V-VI ст. до нашої ери) фіксують ретельний відбір юнаків перед тим, як допустити їх до участі у військових діях. Причому перевірялись не лише функціональні характеристики (сила, швидкість, влучність), але й емоційно-вольові якості. Наприклад, необхідно було вистрілити з лука у власного коня. Людина, яка проявляла нерішучість, вибраковувалась [1, с.11].

У Давньому Єгипті жорсткому відбору піддавались майбутні жерці. Лише той навчався мистецтву жерця, хто був здатен витримати систему певних випробувань. На початку кандидат проходив співбесіду, у процесі якої з'ясувалися його біографічні

дані, рівень освіченості; оцінювались також зовнішність та уміння вести бесіду. Потім відбувалися перевірки вміння працювати, слухати і мовчати, випробування вогнем, водою, страхом подолання похмурих підземель наодинці тощо. Всі ці жорсткі випробування доповнювались погрозою смерті для тих, хто не був упевнений у тому, що зуміє витримати всі тяготи довгого періоду навчання [2, с.337]. У результаті виявлялись моральні, трудові, вольові та інтелектуальні якості кандидатів. Завершався відбір випробуванням спокусами, і лише тих, хто зумів встояти перед ними, навчали мистецтву жерців [1, с.11].

На початок нашої ери було сформовано свою школу профвідбору на теренах Китаю. Конфуцій та його послідовники створили цілу філософію відбору чиновників, взявши за основу не знатне походження, а особисті заслуги та здібності. Особи, що бажали зайняти посаду урядового чиновника, екзаменувались особисто імператором за шістьма “мистецтвами”: музикою, стрільбою з лука, верховою їздою, вмінням писати, рахувати, знанням ритуалів і церемоній. Система екзаменів була важливим засобом відбору досить здібних чиновників для державної адміністративної служби [1, с.11; 2, с.337].

Такий же суворий підхід використовувався при відборі учнів до релігійних і філософських шкіл Греції, коли оцінювались не лише знання, а й здатність користуватись ними в екстремальних ситуаціях.

Проблемами управління та підбору кадрів займалися давні філософи (Аристотель, Гіппократ, Платон, Піфагор та ін.), систематизуючи якості, що необхідні для конкретної професії. Їх відкриття покладені в основу багатьох сучасних теорій та підходів [1, с.12].

Заслугує уваги той факт, що відбором займались не випадкові люди – жреці, філософи, вчені. В 1575 році іспанський лікар Хуан Уарте досить чітко сформулював значення проблеми профорієнтації в державному масштабі: “Для того, щоб ніхто не помилявся у виборі тієї професії, яка більше всього підходить до його обдарування, государю належить виділити уповноважених людей великого розуму та знання, котрі відкрили б у кожного його обдарування ще в ніжному віці; вони тоді примусили би його обов’язково вивчати ту галузь знання, яка йому підходить, і не подавали б цю справу його вибору” [3, с.19]. Хуан Уарте мріяв про організацію професійного відбору в загальнодержавному масштабі.

На теренах Росії Петром Першим була створена регулярна армія. В його Указі від 20 лютого 1705 року чітко прослідковується намір при наборі до війська оцінювати не лише фізичні, але й психічні якості рекрутів. Звичайно, на той час виявляти психологічні особливості людини було значно складніше, ніж визначити її фізичний стан.

Проте ця прогресивна традиція оцінювати в сукупності фізичні та духовні якості людини стала здійснюватись лікарями в теорії та на практиці. Так, книга військово-морського лікаря А.Бахерата, присвячена, в цілому, “збереженню здоров’я морських служителів”, відкривалась розділом “Про обрання людей”, в якому перераховувались психологічні вимоги до матросів [2, с. 338].

Якщо прослідкувати еволюцію вивчення соматичного та психічного здоров’я в системі військово-лікарської експертизи, закріплену в більш ніж 50-ти наказах, настановах та інструкціях, що постійно змінювалися, то чітко можна прослідкувати зростання інтересу до діагностики психічної діяльності та виявленню здібностей. Проілюструвати це може книга одного з засновників та організаторів російської військової медицини Р.С. Четиркіна, написана в 1820 році, в якій лікарям вказувалось на необхідність не лише відбирати рекрутів, але і “розподіляти їх за родом здібностей, що в одному і тому ж полку буває необхідно. Одне вимагається від гренадера або карабінера, інше – від стрілка або єгеря, третє – від музиканта і т.д.” [4, с.8].

Як тільки повітряні кулі стали застосовуватись для повітроплавання та у військових цілях, одразу на перший план постає питання щодо здібностей пілота, що визначають його придатність до зазначеної діяльності. Перший перелік якостей, необхідних для цієї професії, був визначений академіком М.А. Рикачовим, який і сам здійснив декілька польотів на повітряній кулі в ХІХ ст. В 1873 році він писав: “Управління кулею потребує тих же якостей, які необхідні морякам: швидкість міркування, розпорядливість, цілковите самовладання, обачливість, спритність” [5, с.30; 6, с. 3-5].

У 1895 році вийшла монографія І.І. Ріхтера “Залізнична психологія”, в якій на підставі матеріалів дослідження індивідуальних відмінностей сприйняття сигналів, розпізнавання світлових команд, оцінки швидкості руху і т.п. було обґрунтовано постановку питання про оцінку професійної придатності машиністів паротягів [7, с.46].

Відповідні кваліфікаційні вимоги ставились і до відбору кандидатів на посаду податного інспектора та його помічника. Вони були закріплені в “Положенні про податних інспекторів і їх помічників” від 24 травня 1899 року [8, с. 99]. Стаття 6-та визначала: “На посади податних інспекторів та їх помічників призначаються особи, які закінчили повний курс наук в одному з вищих навчальних закладів імперії, набули заняттями при одній із казенних палат практичну підготовку до виконання обов’язків з податного нагляду і отримали від управляючого цією палатою посвідчення в здатності до зайняття згаданих посад” [9].

Початком наукового етапу профвідбору вважається кінець XIX ст., коли англійський вчений Ф. Гальтон провів масове обстеження 10 тисяч відвідувачів Лондонської міжнародної виставки за сімнадцятьма антропометричними, медичними та психологічними показниками. Отримані дані продемонстрували, наскільки значні відмінності між людьми навіть одного віку [1, с.13].

Якщо ми звернемось до історії профвідбору за здібностями в цивільних професіях, то побачимо, що психолог Г. Мюнстенберг в кінці XIX ст. за завданням страхового товариства США розробив систему відбору вагоновозятих. Страхові компанії сподівались з упродовженням “психотехніки” (термін введений в 1903 році В. Штерном як синонім “індустріальної психології”) зменшити витрати по виплатах постраждалим при аваріях міського транспорту [2, с.339].

Вперше в світі питання спеціального відбору було поставлене Радою всеросійського аероклубу щодо відбору повітроплавців. Це відбулось після трагічного випадку – загибелі в 1905 році поручика Мінкевича, першої жертви російського повітроплавання.

В 1909-1912 роках у Військово-медичній академії (клініка В.М. Бехтерева) В.В. Абрамов першим став проводити клініко-психологічні дослідження пілотів з застосуванням особистісних методик. В першій російській роботі із льотного права А.С. Шор вказував, що “пілот повинен відповідати як певним фізичним, так і розумовим вимогам, окрім досвіду управління апаратом”.

Першим, хто висунув тезу “не всякий може стати льотчиком”, був теоретик авіації М.Є. Жуковський, котрий в 1910 році вказував: “При сучасному стані аеропланів далеко не кожен може літати: потрібна дуже велика увага, узгодженість всіх рухів, спритність і холоднокровність” [10, с. 34-44].

Проблему професійного відбору науково обґрунтував американський вчений Ф. Парсонс, що в 1908 році висунув наступні принципи:

1) людина за своїми індивідуальними якостями, насамперед за професійно значимими здібностями, оптимально підходить до єдиної професії;

2) професійна успішність і задоволення професією обумовлені ступенем відповідності індивідуальних якостей та вимог професії;

3) професійний вибір є свідомим процесом, в якому сама людина або профконсультант визначає комплекс психологічних або фізіологічних якостей і співвідносить їх з вимогами професій.

Серед характеристик професійного вибору Ф. Парсонс виділяв насамперед усвідомленість та раціональність, яку розумів як компроміс між здібностями, інтересами та цінностями індивіда та можливістю їх реалізації в різних професіях [1, с.13].

Найбільш широко відбір почав застосовуватись під час першої світової війни. Так, в Німеччині в 14-ти лабораторіях було обстежено 25 тисяч водіїв. Психологічний відбір пройшли пілоти, радіотелеграфісти, артилерійські навідники та інші військові спеціалісти.

Про те, як виявлялись пілотні здібності в французькій авіації в роки першої світової війни, розповідає Мажо Марсель: “Випробування, якому вони піддавались після закінчення авіаційної школи, полягало в наступному. Молодий пілот, що налітав самостійно декілька годин, повинен був підняти на дві тисячі метрів і вивести машину в штопор. Для того, щоб вийти зі штопора, потрібен був складний маневр – особливо складний для новачка. Якщо пілоту це вдавалось, він потрапляв у винищувальну авіацію. Невдаха відвозили на цвинтар. Якщо ж пілот, піднявшись в небо, боявся вивести машину в штопор і спускався в планерному польоті, його призначали в бомбардувальну або розвідувальну авіацію” [2, с.339].

Згідно даних англійської статистики, в той час 2% льотних аварій були безпосередньо пов’язані з бойовими операціями, 8% стались в результаті дефектів матеріальної частини, і 90% були викликані непридатністю пілотів до льотної справи [6, с.5].

Проте кардинальні зміни в системі професійного відбору відбулися лише в 20-х роках ХХ ст., коли в промисловості почала широко використовуватись “тейлорівська” система організації праці. В основу концепції Тейлора покладено думку про те, що управління людьми – наріжний камінь організації праці та підвищення її продуктивності. Особливу увагу Тейлор приділяв створенню системи пошуку та відбору персоналу, а також оцінці професійної компетенції керівника. США, Німеччина, Франція, спираючись на систему Тейлора, створили власні системи підбору кадрів [1, с.14].

Особливого змісту профвідбір набуває з розвитком державних служб працевлаштування. Їх виникнення в Європі було викликане масовим безробіттям. Біржі праці, агенції, контори з працевлаштування виконували роль посередників між працівником і роботодавцем. У Франції, наприклад, першу державну біржу праці було створено в 1897 році, в Англії закон про організацію урядових бірж праці в містах з кількістю мешканців понад 25 тисяч осіб було прийнято в 1909 році, в Росії – в серпні 1917 року.

Плановий розподіл робочої сили, на території бувшого Радянського Союзу, почався зі створення державної служби працевлаштування, основними ланками якої відповідно до декрету Раднаркому стали біржі праці в містах з населенням понад 20 тисяч осіб. Вони займались реєстрацією всіх громадян, що шукають роботу, вільних робочих місць, виплатою допомоги по безробіттю, наданням

посередницьких послуг по найму, вивченням потреб місцевого ринку праці, виданням інформаційних бюлетенів про його стан. Прийом працівників на роботу підприємства здійснювали лише через біржі праці. Послуги бірж були безкоштовними, як для працівників, так і для роботодавців. Про високий рівень посередницьких послуг свідчить вже той факт, що в 1925 році підприємства Москви не прийняли на роботу лише 3-4% від загальної кількості працівників направлених біржами. Розробкою методів і процедур професійного відбору займались видатні вчені – Гастев, Бехтерев, Дунаєвський, Браїловський. Групою ентузіастів на чолі з І.М. Шпильрейном було створено лабораторію, де проводились перші дослідження в галузі профвідбору.

В 1927 році в Москві відбулась 1-ша Всесоюзна конференція по психофізіології праці та профвідбору. Спеціалісти-психофізіологи, профконсультанти та психотехніки в тому ж році створили Всеросійську спілку психотехніки та прикладної психофізіології під головуванням І.М. Шпильрейна. Спілка видавала журнал “Психотехніка та психофізіологія праці”. Закордонна преса була в захваті від унікальних методів відбору, що розроблялись Центральним інститутом праці. Лідер радянської психотехніки І.М. Шпильрейн у 30-х роках був обраний президентом міжнародної психотехнічної асоціації. Ідеї профдіагностики та профвідбору виглядали настільки переконливими, що в країні почалось масове захоплення тестуванням, яке завершилось повною профанацією, а згодом і остаточним розгромом молодой науки [1, с.14-15; 7, с.47-49].

В збройних силах дослідницькі та практичні роботи з психологічного тестування проводились особливо інтенсивно в зв'язку, по-перше, з наявністю високих вимог до військових спеціалістів, до їх психічних та психофізіологічних якостей, що визначаються великою складністю, небезпечністю та відповідальністю професійної діяльності; по-друге, масовим характером набору та розподілу спеціалістів, необхідністю формування згуртованих, психологічно стійких військових колективів (екіпажі, групи, розрахунки) та, по-третє, з тим, що ідею діагностики та прогнозування професійної придатності військовослужбовців, їх професійного відбору до армії підтримували крупні та авторитетні військові керівники – М.В. Фрунзе, М.М. Тухачевський, І.Е. Якір та інші [7, с.50].

Однак згідно Постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 року робота з профорієнтації та профвідбору в Радянському Союзі на довгі роки була зупинена, чим було завдано значної шкоди психологічній науці, збройним силам та народному господарству [2, с.340].

Інтерес до професійного відбору за кордоном особливо виріс, коли Друга світова війна стала усвідомлюватись як неминуча. Провідні військові спеціалісти та цивільні психологи почали скоординовану програму адаптації досягнень психологічного тестування та управління персоналом для військових цілей. Були розроблені нові тести для кандидатів в офіцери, для визначення “механічних” та канцелярських здібностей, для виміру здібностей до радіотелеграфії, а також “Загальний військовий класифікаційний тест” (AGCT), що поділяє рекрутів на п’ять категорій за швидкістю навчання. До кінця війни більше 9 мільйонів рекрутів США пройшли цей тест, який став основою процедур відбору та класифікації в армії [7, с. 62].

В умовах військового часу активізувався також інтерес до тестування в приватній індустрії, в тому числі і для стабілізації на підприємствах робочої сили.

З урахуванням досвіду, накопиченого в періоди Першої та Другої світових воєн, в кінці 40-х років, в США починають створюватись комплексні батареї тестів для визначення різних здібностей. Серед найбільш відомих – батарея SAT, що використовується для визначення загальної здатності до навчання, TALENT – для старших школярів (застосовується також в ВМС та ВПС США), DATB, яка в різних модифікаціях використовується більш ніж у 50 країнах для професійного відбору в промисловості та армії [11, с. 145-153; 12, с. 231-239; 13, с. 43-54].

Після Другої світової війни однією із помітних тенденцій стало зростання застосування психологічних тестів для відбору управлінського персоналу. В цей час все більшу роль у забезпеченні ефективної роботи корпорацій почали відігравати менеджери. Відповідно зросла потреба в їх відборі. В батареї включались тести на оцінку інтелекту, особистісних відмінностей, професійних інтересів.

Широке розповсюдження отримали психологічні опитувальники, основне призначення яких полягає в визначенні приналежності досліджуваного до певного психологічного типу, виявленні осіб з психіатричною патологією, вивчення інтересів і нахилів.

Найбільш масштабно та організовано психологічне тестування застосовується в збройних силах США. На відміну від періоду після Першої світової війни, по закінченні Другої світової війни роботи з удосконалення системи психологічного відбору військовослужбовців не припинились.

Проблема професійного психологічного відбору та розподілу військовослужбовців вважається в США важливою державною справою. Для наукового її рішення при Міністерстві оборони існує Комітет консультантів з питань тестування новобранців.

Кожен вид військ володіє власним науково-дослідним підрозділом, що займається питаннями психологічного відбору та розподілу персоналу. Свою роботу вони координують з цивільними науково-дослідними установами, що працюють по контракту з Міністерством оборони.

Багаторічний досвід застосування професійного відбору в промисловості та армії США показав, що його ефективність є надзвичайно високою. Зокрема відсів “непридатних” в процесі навчання знижується з 30-40 до 5-8%, аварійність з вини персонала зменшується на 40-70%, надійність систем управління підвищується на 10-25%, витрати на підготовку спеціалістів знижуються на 30-40% [6, с.63-69].

В СРСР наприкінці 50-х років з переходом до реактивної авіації різко зросла кількість катастроф, аварій, що супроводжувались загибеллю пілотів, що і стало причиною введення психологічного відбору при вступі в авіаційні училища. Цій проблемі стали приділяти особливу увагу. З 1962 року професійний психологічний відбір був запроваджений в усіх авіаційних училищах, а з 1982 року став обов’язковим для всіх військових спеціальностей [2, с.341].

У промисловості інтерес до профвідбору відроджується в 80-90-ті роки, коли виникли проблеми, пов’язані з так званим людським фактором – зростанням кількості аварій в енергетиці та на транспорті, низькою продуктивністю праці. За вирішення цих проблем взяли психологи. Служби професійного відбору почали виникати на підприємствах та в галузях промисловості [1, с.15].

Висновки. Отже, багаторічний досвід розробки рекомендацій та проведення професійно-психологічного відбору свідчить про досить високу його соціально-економічну ефективність. Потрібно розуміти, що в сучасних умовах існує певний перелік професій, які пред’являють підвищені вимоги до стану здоров’я кандидата, до його психологічних (психофізіологічних) якостей. Особи, які не володіють необхідними показниками здоров’я або визначеними психологічними якостями не можуть претендувати на зазначені професії. Звичайно це прикро, однак це ще не кінець світу. До того ж робота в професії, яка не відповідає психофізіологічним показникам організму з часом, у кращому випадку, призведе до перевтоми, а у гіршому – і до більш серйозних розладів здоров’я.

Список використаних джерел

1. Резапкіна Г. В. Искусственный отбор: пособие для менеджеров по работе с персоналом / Галина Владимировна Резапкіна. – М.: Генезис, 2004. – 171 с.
2. Лебедев В. И. Экстремальная психология. Психическая деятельность в технических и экологически замкнутых

- системах / Владимир Иванович Лебедев. – М.: Юнити-Дана, 2001. – 431 с.
3. Уарте Х. Исследование способностей к наукам / Хуан Уарте. – М.: Мир, 1960. – 93 с.
 4. Четыркин Р.С. Опыт военно-медицинской полиции, или Правила к сохранению здоровья русских солдат в сухопутной службе / Роман Сергеевич Четыркин. – СПб., 1834. – 114 с.
 5. Рыкачев М. А. Поднятие на воздушном шаре в Санкт-Петербурге 20 мая / М. А. Рыкачев // Записки Император. географ. общества. – 1892. – №8. – С. 7-12.
 6. Бодров В. А. Психологический отбор летчиков и космонавтов / В. А. Бодров, В. Б. Малкин, Б. Л. Покровский, Д. И. Шпаченко // Проблемы космической биологии. – М.: Наука, 1984. – Т.48. – 264 с.
 7. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов / Вячеслав Алексеевич Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 511 с. – (Современное образование).
 8. Жвாலюк В. Р. Податкові органи Російської імперії в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст. Організаційно-правові засади діяльності: монографія / Віктор Романович Жвாலюк. – К.: Атіка, 2001. – 176 с.
 9. Положение о податных инспекторах и их помощниках: Высоч. утв. 24 мая 1899 г. // Полн. собр. законов Рос. империи. – Собр. 3. – Т. 19. – №16939.
 10. К истории отечественной авиационной психологии: Документы и материалы / Под ред. К.К. Платонова. – М.: Наука, 1981.
 11. Решетников М. М. Профессиональный отбор в системе образования, промышленности и армии США / М. М. Решетников // Психологический журнал. – 1987. – № 3. – С. 145-153.
 12. Capmblell J.P. An overview of the army selection and classification project (Project A) // Personnel Psychology. 1990. Vol. 43. № 2. p. 231-239.
 13. Driskell J.E., Olmstead B. Psychology in the military research applications and trends // American Psychologist. 1989. Vol. 44. № 1. p. 43-54.

The article is sent to expansion of presentation for teenagers about historical pre-conditions of origin of professional selection, about a necessity and practical meaningfulness of professional selection to the certain professions on the modern stage of development of humanity.

Key words: profession, professional selection, vocational orientation, teenager, minor.

Отримано: 28.07.2010

Становлення рефлексивної свідомості на етапі подолання підлітком кризи ідентичності

Стаття присвячується дослідженню рефлексії та рефлексивної свідомості особистості на етапі подолання кризи ідентичності в підлітковому віці. Методологічну основу дослідження складають погляди Г.В.Баранова, А.М.Виногородського, Н.І.Гуткіної, О.З.Зака, Т.В.Комар, І.С.Кона, І.Я.Мельничука, Дж.Міда, І.І.Чеснокової, О.В.Хаяйнен.

Рефлексія у статті розглядається в якості механізму самосвідомості, на основі якого відбувається осмислення і переосмислення внутрішньої “Я-концепції” та ідентичності підлітків на етапі подолання ними кризи ідентичності.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивна свідомість, інтелектуальна рефлексія, особистісна рефлексія, саморефлексія, “Я-концепція”, криза ідентичності, самосвідомість, саморозвиток.

Статья посвящается исследованию рефлексии и рефлексивного сознания личности на этапе преодоления кризиса идентичности в подростковом возрасте. Методологическую основу исследования составляют взгляды Г.В.Баранова, А.М.Виногородского, Н.И.Гуткиной, А.З.Зака, Т.В.Комар, И.С.Кона, И.Я. Мельничука, Дж.Міда, И.И.Чесноковой, О.В.Хаяйнен.

Рефлексия в статье рассматривается в качестве механизма самосознания, на основе которого происходит осмысление и переосмысление внутренней “Я-концепции” и идентичности подростков на этапе преодоления ими кризиса идентичности.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивное сознание, интеллектуальная рефлексия, личностная рефлексия, саморефлексия, “Я-концепция”, кризис идентичности, самосознание, саморазвитие.

Актуальність. Зростання особистості сучасного підлітка супроводжується типовими та специфічними властивостями: появою нової мотивації – глобального інтересу до власної особистості та *рефлексії* як здатності до самоаналізу власних якостей. В цей перехідний період, як найбільш суперечливий у розвитку особистості та подоланні кризи ідентичності, проблема рефлексії набуває особливої гостроти.

На важливу роль рефлексії у становленні підростаючої особистості вказували ще класики психологічної науки. Л.С.Виготський

підкреслював, що у перехідному віці нові типи взаємозв'язків психічних функцій утворюються на основі розвитку рефлексії [7].

С.Л.Рубінштейн зазначав, що розвиток волі індивіда також пов'язаний з виникненням у нього здатності до рефлексії та самоусвідомлення, та вказував, що “існують два основних способи існування людини і, відповідно, два відношення до життя. Перший – життя не виходить за межі безпосередніх зв'язків, у яких перебуває людина”; другий – пов'язаний із виникненням рефлексії, яка “ніби зупиняє, перериває неперервний перебіг життя і мислено виводить людину за його межі. Людина наче займає позицію поза нею. Тут починається шлях або до душевної спустошеності або до побудови морального життя людини на повній усвідомленій основі” [12, с. 473].

Б.Г.Ананьев, досліджуючи питання виховання і самовиховання розумових здібностей, великого значення надавав розвитку рефлексії в процесі самостійної роботи учнів.

Як зазначав М.Й.Боришевський, “саме здатність до рефлексії забезпечує індивіду можливість інтегрувати в собі одночасно дві функції: функцію суб'єкта поведінки та функцію об'єкта управління”.

Дослідники О.З.Зак, О.О.Тюков, Г.П.Щедровицький розглядали рефлексію у процесах кооперації та спільної діяльності [6].

У суто психологічних дослідженнях прослідковуємо виділення рефлексії як характеристики мислення – *інтелектуальна рефлексія* і як механізму, що пов'язаний із самосвідомістю – *особистісна рефлексія*. У першому випадку рефлексія розглядається як усвідомлення інтелектуальних засобів і їхнього зв'язку з предметними властивостями (М.В.Алексеев, В.В.Давидов, О.З.Зак, І.М.Семенов, Г.П.Щедровицький). У другому – інтелектуальна діяльність розглядається як уже опосередкована не тільки суто предметними характеристиками діяльності, а в першу чергу особистісними властивостями суб'єкта (Л.О.Абульханова, В.К.Зарецький, О.І.Мотков, І.М.Семенов, Є.К.Сиротина, С.Ю.Степанов).

Проте, попри розмежованість понять інтелектуальна й особистісна рефлексія явища, які вони позначають, тісно пов'язані [7].

Загалом, питання інтелектуальної та особистісної рефлексії розроблялись в дослідженнях В.В.Давидова, Г.О.Голіцина, О.З.Зака, О.О.Тюкова, Б.Д.Ельконіна. [6].

В 90-х роках з'явилися дослідження, де особистісна рефлексія виступає вихідною розумовою операцією, на основі якої розгортається процес розвитку особистості підлітка (Є.М.Бохорський, М.Келесі, Д.А.Леоніду) [3].

У психології у повній мірі склалися три основних підходи до вивчення рефлексії. По-перше, це чисельні праці, присвячені

вивченню самосвідомості людини, оцінювання нею власних вчинків, контроль за власною поведінкою (О.С.Анисимов, Ю.С.Милославський, В.С.Мухіна, С.Р.Пантелеєв, Н.І.Повякель, О.О.Реан, В.Ф.Сафін, І.І.Чеснокова).

У розгляді рефлексії, як способу опредметнення змісту свідомості, де має місце звернення пізнання людини на самого себе, на власний внутрішній світ, психічні якості і стани, ми дотримуємося думки О.З.Зака. Він характеризує рефлексію як “вихід до засобів і умов морального становлення особистості, формування людиною уявлень про себе” як суб’єкта соціально-культурних структур [5, с.8].

Другий підхід пов’язаний з дослідницьким напрямком психології творчості (Ю.М.Кулюткін, В.М.Пушкін, О.К.Тихомиров).

Третій підхід в якості предмета рефлексії розглядає не самого суб’єкта пізнання, а “явища свідомості людей, що оточують суб’єкта – образи – картини зовнішнього світу, їхні переживання, розумова діяльність”. При цьому поняття “рефлексія” включає такі процеси, як “проникнення”, “пізнання” людиною чужої свідомості й “уявлення”, “моделювання” цих явищ у власному внутрішньому світі [1, с.127]. Серед дослідників цього напрямку можна назвати Г.В.Баранова, В.О.Лефєвра, Є.Е.Смирнова та О.П.Сошківа.

Проникнення людини в явища чужої свідомості само потребує рефлексії, аналізу способу такого проникнення” [5, с.8].

У дослідженнях, спрямованих на визначення *особистісного аспекту рефлексії*, робиться акцент на *активізацію принципу саморозвитку особистості*. Згідно з ним культивується рефлексія, що забезпечує самоорганізацію і самообілізацію особистості в різних умовах її існування. Поняття “особистісна рефлексія” у цих дослідженнях розглядається в одному синонімічному ряду з поняттям “*саморефлексія*”. (Н.І.Гуткіна, І.Д.Бех, В.К.Зарецький, О.Р.Новікова, І.М.Семенов, С.Ю.Степанов, А.Б.Холмогорова та ін.).

Отже, *метою* нашої статті є аналіз підходів та поглядів на проблему особистісної рефлексії як механізму самосвідомості, на основі якого відбувається осмислення і переосмислення особистісних змістів підлітків на етапі подолання кризи ідентичності, що ведуть до їх поступальних змін і породжують психічні новоутворення особистості.

Методологічну основу дослідження склали погляди А.М.Виногородського, Н.І.Гуткіної, О.З.Зака, Т.В.Жомар, І.С.Кона, І.Я.Мельничука, Ю.С.Милославського, В.С.Мухіної, С.Р.Пантелеєва, Н.І.Повякель, О.О.Реан, В.Ф.Сафіна, Л.Д.Тодорів, О.О.Тюкова, І.І.Чеснокової.

Вчені-дослідники виділяють декілька положень, які розглядають концептуальні засади існуючих напрямів теоретико-експериментальних досліджень онтогенетичного розвитку рефлексії:

1. Розвиток рефлексивної свідомості обумовлений становленням і зміною форм самосвідомості.

2. Становлення рефлексії в онтогенезі визначається рівнем розвитку мисленнєвої діяльності індивіда [10].

Рефлексія – вирізнявальна риса людини, одна із найважливіших властивостей свідомості та мислення.

У психології проблема *інтелектуальної рефлексії* є розробленішою, аніж *рефлексія особистісна*, яка виступає важливим механізмом самосвідомості, що являє собою форму усвідомлення підлітком як свого внутрішнього світу, так і внутрішнього світу інших людей. Предметом рефлексивного очікування можуть бути, залежно від стадії, на якій знаходиться підліток: окремі вчинки, аналіз рис свого характеру й особливо взаємин з людьми [9].

Явище особистісної рефлексії розкривається як усвідомлення суб'єктом детермінант і засобів власної діяльності.

Особистісна рефлексія, як чинник оптимізації засобів і цілей діяльності, безпосередньо пов'язана із соціальним виявленням суб'єкта. Рефлексивно визначені способи діяльності цілеспрямовано включаються у соціальний контекст. Процес підліткової соціалізації перетворюється із стихійно-самодостатнього на цілеспрямований і визначений особистісними пріоритетами [7].

Залежно від спрямованості в осмисленні і переосмисленні особистісних змістів, у підлітків проявляються різні види особистісної рефлексії:

- ретроспективний вид особистісної рефлексії (осмислення і переосмислення минулого образу “Я”);
- ситуативний вид особистісної рефлексії (осмислення і переосмислення реального “Я”);
- перспективний вид особистісної рефлексії (осмислення і переосмислення майбутнього “Я”) [3].

Цікавим, на наш погляд, є перше дослідження, що розкрило сутність особистісної рефлексії підлітків, виконане Н.І.Гуткіною, котра виокремила *логічну, особистісну та міжособистісну* рефлексію та розглядала даний феномен як механізм самосвідомості – особливий акт самодослідження, при якому індивід вивчає власний внутрішній світ і самого себе як дослідника. Проявом особистісної рефлексії в її дослідженні виступили рефлексивні очікування, а критерієм наявності – самоаналіз, який приводить до нових знань про себе. Підкреслювалося, що підлітковий вік є сензитивним періодом у розвитку особистісної рефлексії [3].

Особистісна рефлексія перебувала в центрі уваги багатьох дослідників (Н.І.Гуткіна, А.І.Ліпкіна, А.М. Виногородський,

Л.Д.Тодорів), що цілком закономірно з огляду на ті зміни, які супроводжують особистісне становлення підлітків та формування їх ідентичності. Мовиться, насамперед, про *самопізнання* (на основі внутрішніх прийомів: самоаналізу та самоосмислення) і *саморегуляцію* як складові їх самосвідомості (Р.Бернс, В.В.Столін, І.І.Чеснокова), що зароджуються ще у молодшому шкільному віці, втім у підлітків вони набувають нової психологічної насиченості.

Такі важливі процеси в підлітковому віці, як самопізнання, саморегулювання, самовиховання – неможливі без участі рефлексії як механізму самосвідомості, котрий забезпечує об'єктивацію внутрішнього світу індивіда.

Саме рефлексія дозволяє особистості подивитися на себе зі сторони, пізнати свої якості і об'єктивно оцінити їх, проаналізувати власну структуру, виділити у ній окремі компоненти, поставити перед собою нові цілі відповідно до своїх потенційних можливостей.

У дослідженні А.М.Виногородського (1999) особистісна рефлексія розглядається як механізм конструктивної *самореалізації та саморозвитку*, спрямований на подолання конфліктних і проблемних ситуацій індивіда [10]. Провідним критерієм існування особистісної рефлексії є "*рефлексивний аналіз*", який приводить індивіда до нових знань про самого себе як суб'єкта життєдіяльності і дозволяє виявити *три рівні розвитку саморефлексії: фіксований, занижений і збалансований*. Найбільш ефективним у самопізнанні, самоствердженні і саморозвитку особистості підлітка є збалансований рівень рефлексії, що базується на достатньо обґрунтованій самокритичності та виділенні якостей, які здатні націлити на особистісне зростання. В якості вихідного критерію існування особистісної рефлексії дослідник пропонує вважати самоаналіз [3].

М.Келесі (1996) розглядає *рефлексію* як механізм активного самопізнання, що сприяє саморозвитку та самовдосконаленню особистості. Особистісна рефлексія підлітків розглядається нами як переосмислення індивідом власних рис, можливостей, здібностей, що приводить до отримання нових знань про себе.

У дисертаційному дослідженні О.В.Хаяйнен [14] вказує на особистісну рефлексію як інтегруюче утворення уявлень підлітка про себе: чотирьох модальностей "Я" (телесного, чуттєвого, інтелектуального, ціннісного). Становлення особистісної рефлексії в підлітковому віці знижує конфліктні характеристики індивіда, оскільки завдяки цій здатності підвищується соціальна адаптивність і знижується внутрішня конфліктність підлітків.

Сучасні дослідження не дозволяють повною мірою говорити про характеристики особистісної рефлексії та її розвиток в онтогенезі,

оскільки дають лише фрагментарні уявлення про даний феномен. Ми пропонуємо дотримуватися розуміння феномена особистісної рефлексії, як *здатності самосвідомості людини*.

Під терміном “*особистісна рефлексія*” розуміємо здатність переосмислення суб’єктом змісту своєї самосвідомості, яка інтегрує та породжує більш цілісний образ “Я”. Це спосіб цілісної реконструкції своїх уявлень про себе, завдяки чому адекватно реорганізуються стосунки з суб’єктивною і об’єктивною реальністю, які, в свою чергу, стають об’єктом особистісної рефлексії більш високого рівня цілісності.

Слід зазначити, що при всій теоретичній і практичній значущості досліджень особистісної рефлексії, аналіз результатів вивчення даного феномена, представлених як у вітчизняній, так і у зарубіжній літературі, показав недостатню експериментальну розробленість цієї проблеми стосовно формування особистості підлітка.

Часто, уявлення про рефлексію явно або неявно співвідноситься із поняттями “Я – образ” або “Я – концепція”. Наприклад, за І.Я. Мельничук, складова “особово-рефлексивного процесу рішення проблемної задачі визначає усвідомлення суб’єктом себе як особистості і виражає ставлення суб’єкта до самого себе” [11].

І.С.Кон [8] виокремлює та розглядає рефлексивне Я як особливу пізнавальну схему, яка опосередковує обмін інформацією. Окрім цього, цілісність рефлексивного Я, на його думку, обумовлена *узгодженістю трьох компонентів*: певного аспекту “самості”, інтерпретації особистістю власної поведінки у даному аспекті та її уявлення про те, як її сприймають інші люди [8, с. 24].

Отже, механізмом ускладнення, диференціації та інтеграції самосвідомості підлітків виступає особистісна рефлексія, що надає їм найбільші можливості осмислювати, аналізувати та пізнавати самих себе.

В підлітковому віці особливого розвитку набуває складова основа особистості, її “Я” – організована система поглядів, установок і мотивів особистості, які обумовлюють її неповторність, незмінність та *самототожність*.

Непростим завданням на даному періоді стає пошук ідентичності, що означає усвідомлення підлітком тотожності самого себе, безперервність у часі власної особистості та виникнення у зв’язку з цим відчуття, що інші також це визнають. Під ідентичністю розуміється стан особистості, а під ідентифікацією – процес її формування. *Ідентичність* – це відчуття внутрішньої послідовності, константності “самості” в потоці постійних тимчасових змін, метаморфоз особистісного розвитку.

Нагадаємо, що під ідентичністю “Селф” (Self) Дж.Мід розумів здатність людини сприймати свою поведінку й життя в цілому як зв’язане, єдине ціле. Розглядаючи проблему співвідношення соціальної детермінації ідентичності й свободи людини, він виділяв усвідомлювану та неусвідомлювану ідентичність. Неусвідомлювана ідентичність базується на неусвідомлено прийнятих нормах, звичках. Це прийнятий людиною комплекс очікувань, котрий вона отримує від соціальної групи, до якої належить. Усвідомлювана ж ідентичність виникає, коли людина починає міркувати про себе, свою поведінку.

Перехід від неусвідомлюваної до усвідомлюваної ідентичності можливий тільки при наявності рефлексії. Людина усвідомлює свою ідентичність, міркуючи про себе за допомогою рефлексії.

Схильність до рефлексії є характерною особливістю підліткового віку, де відбувається пошук власного “Я” у вже освоєному середовищі [6].

Процес становлення ідентичності передбачає високий рівень розвитку особистісної рефлексії, на основі якої в процесі ідентифікації з цінностями формується в індивіда уявлення про своє Я.

Головною особливістю набуття ідентичності у підлітковому віці стає поглиблене вивчення самого себе – особистісна рефлексія. Вивчаючи свої особливості, розмірковуючи про самого себе у минулому, теперішньому і майбутньому, аналізуючи свої домагання у взаємовідносинах і діяльності, підліток реалізує свою потребу в *самоідентифікації*.

Т.В.Комар [7] у своєму дисертаційному дослідженні приходять до висновку, що рівень розвитку особистісної рефлексії підлітків впливає на їхнє соціальне становлення. Підлітковий вік відзначається загальною фрустраційною забарвленістю, що й зумовлює тенденцію до рефлексії на етапі подолання кризи ідентичності.

В індивідуальній свідомості підлітка починають будуватися тонкі рефлексії не тільки на оточуючий світ, але й на самого себе, на свої міркування (“Я думаю про те, що я думаю”).

Особистісна рефлексія може продукувати важливі для підлітка відкриття власної персони. В той же час підліткова рефлексія відрізняється вільною асоціативністю – думки течуть в різних напрямках залежно від зовнішніх подразників і внутрішніх переживань. Цілісність рефлексії надає виключна спрямованість підлітка на самого себе. Куди б він не прагнув у своїх асоціаціях, підліток обов’язково повернеться до самого себе – знайде шлях до власної ідентичності.

А.М.Прихожан, вивчаючи емоційно – ціннісне ставлення підлітків до себе, виявила, що рефлексивний аналіз зумовлює як

позитивне, так і негативне емоційне ставлення до себе, яке залежить від оцінного ставлення оточуючих і, перш за все, від ставлення однолітків [3].

На основі особистісної рефлексії підлітки вперше починають прагнути пізнати власну індивідуальність як таку. Рефлексії на себе та інших відкривають підлітку глибини власної недосконалості. І він може потрапити в нелегке становище – в стан психологічної кризи. В центрі пошуку ідентичності – подолання її кризи шляхом узгодженості позитивних і негативних переживань про самого себе, знаходження відповідей на питання: “Який я? За кого мене приймають? Яким би я хотів бути?” Набуття ідентичності збагачує підлітка такими знаннями і почуттями, про які він навіть і не підозрював у дитинстві.

Підлітки критично ставляться до негативних рис своєї вдачі, які заважають їм у дружбі та стосунках з іншими людьми. Це призводить до афективних спалахів, конфліктів під час подолання ними кризи ідентичності [13].

Вперше криза ідентичності виникає в підлітковому віці, тобто на черговому, винятково значущому етапі соціалізації молодих людей. Вона є віковою і водночас життєвою кризою особистості [4].

Е.Еріксон у своїй концепції визначає кризу підліткового віку як кризу ідентичності, тобто формування ідентичності на тлі рольової невизначеності дитячого “Я” [13].

Криза ідентичності – це несумісність різних сторін Я підлітка, втрата власної цілісності як безперервності, внутрішнє блокування індивідуальності і явний брак соціального визнання. Вона пов’язана з несформованим почуттям своєї ідентичності, котре вказує на наявність внутрішньо-особистісного конфлікту, який супроводжують гнітючі сумніви щодо себе, своїх дій, свого місця у групі.

Важлива умова подолання кризи – глибинна рефлексія процесу ідентифікації в даному віці [4].

Дефініція “*криза ідентичності*” – це нелінійний нерівномірний розвиток переживання цілісності буття, втілення своєї “самості”, реалізованості власної “Я-концепції”. Успішному подоланню кризи ідентичності в підлітковому віці сприятиме глибинна рефлексія на себе, свій внутрішній світ, свою “Я-концепцію”. Проходження через власні душевні страждання і збагачення сфери своїх почуттів і думок у процесі набуття особистісної ідентичності надає підлітку можливості відстоювати своє право бути і вважатися особистістю на етапі подолання ним кризи ідентичності.

На основі розвитку особистісної рефлексії виникає почуття дорослості. Підліток рефлексує на себе та інших, співвідносячи притаманні йому особливості з проявами однолітків і дорослих.

Суб'єктивна сторона почуття дорослості підлітка визначається на основі рефлексивного аналізу самого себе. Як відомо, *само-рефлексія* має дві сторони: *когнітивну та емоційну*. Когнітивна виявляється у суб'єктивному визначенні підлітком особистісних рис, вчинків, поведінки, міжособистісних взаємодій. Когнітивне ставлення до себе – це оцінка багатств внутрішнього світу, якими є власні думки, уявлення, фантазії, вольові якості, а також те, як вони співвідносяться зі світом дорослих. Емоційний бік пов'язаний з оформленням емоцій, переживань, що спрямовані на самого себе.

До когнітивної складової належить моральна саморефлексія підлітка, як психологічний механізм становлення самосвідомості. Активного характеру розвитку вона набуває, починаючи з середнього і особливо старшого підліткового віку. Рефлексуючи власний досвід, особистість підлітка здійснює відкриття морально-духовних потенціалів свого “Я”: ціннісне ставлення до інших і самої себе, права і обов'язки, власні цінності та переконання, особливості своєї поведінки [2].

Отже, рефлексія у підлітковому віці – це нова та дуже важлива стадія становлення, що забезпечує цілісність психічного розвитку та становлення особистості загалом.

Виходячи з описаного в психологічній літературі досвіду, а також здійсненого нами його аналізу, ми можемо сформулювати такі **висновки**:

1. Важливим механізмом самосвідомості виступає *особистісна рефлексія*.

2. Усі важливі процеси в підлітковому віці – самопізнання, саморегулювання, самовиховання – неможливі без участі рефлексії як механізму самосвідомості, котрий забезпечує об'єктивацію внутрішнього світу індивіда.

3. Виокремлюють та вивчають *рефлексію логічну, особистісну, міжособистісну*.

4. Особистісна рефлексія розглядається як механізм конструктивної *самореалізації та саморозвитку*, спрямований на подолання конфліктних і проблемних ситуацій індивіда.

5. У підлітковому віці окреслюються дві основні тенденції у розвитку особистісної рефлексії: *конструктивна та деструктивна*. При цьому перша сприяє саморозвитку, самовдосконаленню особистості, друга, навпаки, гальмує ці процеси, пригнічує особистісний розвиток.

6. Перехід від неусвідомлюваної до усвідомлюваної ідентичності можливий тільки при наявності рефлексії.

7. Вихідним критерієм існування особистісної рефлексії в підлітковому віці прийнято самоаналіз.

8. Важлива умова подолання кризи ідентичності підліткового віку – глибинна рефлексія процесу ідентифікації в даному віці.

Список використаних джерел

1. Баранов Г.В. Рефлексивное управление и рефлексивная структура решения в играх со строгим соперничеством. – В кн. Проблемы приятия решения. – М.: Наука, 1976. – С. 27-34.
2. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків. Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 42 с. – укр.
3. Виногородський А.М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики). Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1999. – 20 с. – укр.
4. Довгань О. Специфіка кризи особистості у юнацькому віці // Психологія і суспільство. – 2004. – №2.
5. Зак А.З. Проблемы психологического изучения рефлексии // Исследование рече-мысли и рефлексии / Ред. М.М.Луканова. – Алма-Ата, 1979. – С.6-13.
6. Комар Т.В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків. Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – 18 с.: табл. – укр.
7. Комар Т. В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків. : Дис... канд. наук: 19.00.07 – 2003.
8. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с..
9. Панасенко Н.М. Психологія підлітка в сучасній ситуації соціального розвитку: пробл. загальн. та пед. психології / Н.М.Панасенко. – К., 2007. – т. 9. – ч. 6.
10. Пеньковська Н.М. Становлення рефлексивної свідомості у підлітковому віці // Наукові записки ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. – 2006. – Вип. 30.
11. Пономаренко І. Л. Розвиток рефлексивності у підлітків з відхиленою поведінкою: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Одеський національний університет ім. І.І. Мечнікова. – О., 2003. – 217 арк.
12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
13. Свіденська Г. М. Психологічні особливості розвитку само-свідомості особистості в період підліткової кризи: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2008. – 217 арк.

14. Хаяйнен Елена Валентиновна. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. – М., 2005. – 206 с. РГБ ОД, 61:05-19/639.

The article is dedicated to researching of reflection and reflective consciousness of personality on the stage of overcoming of crisis of identity of teens. Methodological basis of research is made by looks of G.V.Baranova, A.M.Vinogorodskogo, N.I.Gutkinoy, A.Z.Zaka, T.V.Komar, I.S.Kona, I.Ya.Mel'nichuka, Dzh.Mid, I.I.Chesnokovoy, Khayaynen .E.V.

A reflection in the article is examined as a quality mechanism of consciousness, on the basis of which a comprehension and reconsideration of internal "I-contseption" and identities of teenagers on the stage of overcoming the crises of identity .

Keywords: reflection, reflective consciousness, intellectual reflection, personality reflection, selfreflection, "I-contseption", the crisis of identity, selfconsciousness, self development.

Отримано: 8.06.2010

УДК 378.147.011.3-051:785

В.М. Лабунець

Інтегрований підхід до структурування змісту інструментально-виконавських знань і вмінь майбутнього учителя музики в системі неперервної освіти

У статті розглядається структура професійної підготовки студентів мистецьких навчальних закладів різних рівнів акредитації. Автор стверджує, що в підготовці майбутнього учителя музики необхідно застосовувати інтегративний підхід до структурування змісту інструментально-виконавських знань і вмінь у процесі вивчення дисциплін інструментально-виконавського циклу.

Ключові слова: інтеграція, інтегрований підхід, структура професійної підготовки, інструментально-виконавська діяльність, мотивація, неперервність.

Постановка проблеми. У національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті визначено основні завдання, пов'язані з

духовним становленням особистості, формуванням її творчих здібностей, здатності до сприймання і творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні. Важлива роль у вирішенні цих завдань належить музично-інструментальному мистецтву. У зв'язку з цим перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших є проблема фахової неперервної підготовки майбутнього вчителя у процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін.

В останні роки широкого розповсюдження набуло обговорення проблеми неперервної освіти. У літературі зустрічаються й інші близькі за значенням терміни, такі як «перманентна освіта», «підвищення кваліфікації», «перекваліфікація», «підготовка і передпідготовка кадрів» тощо. Усі вони стосуються освіти, що продовжується після шкільної.

Проблема інтегрованої неперервної освіти особливо актуальна в умовах сьогодення, бо як організаційний принцип розбудови освіти в Україні вона забезпечує можливість використання кожною людиною впродовж усього її життя різноманітних освітніх закладів та дозволяє їй раціонально поєднувати освіту з самоосвітою.

Багаторівнева неперервна професійна підготовка – це інтегрована інтенсивна неперервна система, що забезпечує стадійне формування і навчання фахівця-професіонала різного рівня освіченості і кваліфікації відповідно до об'єктивних потреб науки, виробництва, освіти, економічними і соціальними умовами життєдіяльності суспільства й особистості. Вона обумовлює конкурентоспроможність, високий професіоналізм і запит на випускників на ринку праці [1, 13].

Разом з тим, необхідність підвищення дієвості інструментально-виконавських знань, умінь і навичок, формування здатності у майбутніх фахівців використовувати набуті знання та вміння у практичній діяльності вимагають здійснення інтегрованого підходу до структурування змісту інструментально-виконавських знань і умінь в мистецьких навчальних закладах різних рівнів акредитації. Означена проблема ще недостатньо досліджена як у теоретичному, так і у практичному аспектах. Поза увагою дослідників лишилася проблема структурування змісту інструментально-виконавських знань і умінь як основи для їх інтеграції в процесі неперервної освіти; формування у майбутніх фахівців мотивації до учіння.

Мета статті полягає в обґрунтуванні організаційно-методичних умов здійснення інтегрованого підходу до структурування змісту інструментально-виконавських умінь і знань у процесі неперервної професійної підготовки майбутніх вчителів музики.

Аналіз досліджень і публікацій. Інтеграція – є однією з найперспективніших інновацій, яка здатна вирішити чисельні проблеми освітньої системи. Звичайно, система інтегративного навчання ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма педагогами. Її повне теоретичне обґрунтування та запровадження у практику неперервного навчання – справа майбутнього. Але вже сьогодні є очевидним, що інтегративне навчання як ніяке інше закладає нові умови діяльності вчителів та учнів, є діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання. Інтеграція зобов'язує до використання різноманітних форм викладання, що має вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу. Вона стає для всіх її учасників – і вчителів, і учнів, і батьків, і адміністрації – школою співпраці та взаємодії, що допомагає разом просуватися до спільної мети.

Організація неперервного навчання стала предметом дослідження педагогів, психологів різних країн. Перехід до неперервної освіти – одна з цілей інтеграції країн Європи у галузі вищої освіти. Проблема неперервної освіти, на нашу думку, є особливо актуальною в умовах сьогодення, оскільки дає можливість використання кожною людиною протягом усього її життя різноманітних освітніх закладів і дозволяє раціонально поєднувати освіту з самоосвітою. Неперервна освіта стає вирішальним чинником соціально-економічного прогресу і кардинальною умовою розвитку особистості на всіх етапах її життєвого професійного шляху, внутрішньою потребою, повсякденною справою кожної людини.

Неперервній освіті надається таке велике значення в теперішній час, тому що: по-перше, інформація, знання, прагнення до їх постійного оновлення, а також відповідні навички стають визначальним фактором розвитку суспільства та затребуваними ним; по-друге, вимоги конкурентоспроможності та ефективності працевлаштування зрозумілі громадянам та є потужним мотивом для їх освіти; по-третє, неперервна освіта впливає на формування громадської позиції особистості та на індивідуалізацію її освіти.

Шляхи підвищення ефективності процесу підготовки майбутнього учителя, забезпечення його цілісності на основі інтегрованого підходу в освіті активно досліджуються у сучасній педагогічній теорії за напрямками: методологічні проблеми інтеграції (С. У. Гончаренко, І. М. Козловська, Ю. І. Мальований та інші), інтеграції змісту професійної освіти (Р. С. Гуревич, Я. М. Собко), особливості інтегративних процесів у професійно-технічній школі (Д. І. Коломієць), взаємозв'язки інтеграції та диференціації

(В. Ф. Моргун), структурування інтегрованих знань і цілісність змісту природничо-наукової освіти (В. Р. Ільченко, А. В. Степанюк, Б. Є. Будний), проблеми розробки інтегрованих курсів (К. Ж. Гуз, В. К. Сидоренко, Н. О. Талалуєва, Л. Б. Лук'янова), інтеграція у ступеневій освіті (Ю. Ц. Жидецький), формування системи знань інтегративними методами (О. І. Джулик), ймовірно-статистичні аспекти інтеграції (В. Й. Якиляшек), інтеграція елементів контролю у навчанні (Л. І. Джулай), інтеграція у теоретичному та виробничому навчанні (Т. Д. Якимович), інтегративне навчання з використанням комп'ютерної техніки у професійній підготовці (Р. М. Собко), формування дидактичних комплексів у професійно-технічній освіті інтегративними засобами (Б. Т. Камінський), інтеграція загально-технічних та гуманітарних знань (Л. В. Сліпчишин), використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту знань (Л. В. Дольнікова). Аналіз наукової літератури і практичної діяльності закладів освіти свідчить, що підготовка учителя музики на основі інтегрованого підходу до структурування змісту інструментально-виконавських знань практично не досліджувалася, особливо з точки зору системи неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. Зміст неперервної інструментально-виконавської підготовки являє собою систему узагальнених знань про закономірності розвитку теорії та історії музики, про сутність і специфіку музичного мистецтва як засобу художнього відображення дійсності, його суспільно-історичної зумовленості і соціальної значущості. Крім того, неперервна інструментально-виконавська підготовка забезпечує вчителю знання основних категорій музичного мистецтва і музикознавчих понять, необхідних у його практичній діяльності, а саме: зміст і форма твору, музичний образ і музична мова, музична драматургія, засоби музичної виразності тощо, а також розуміння інтонаційної природи музичного мистецтва, його жанрової основи, художньо-структурних особливостей різних музичних жанрів.

Упродовж усіх років навчання у системі мистецьких навчальних закладів студенти мають можливість активно долучатися до різних видів діяльності, індивідуального, групового та колективного музикування, розкрити свої творчі здібності, що забезпечується в процесі опанування таких музично-виконавських дисциплін, як "Основний музичний інструмент", "Ансамблева гра", "Концертмейстерський клас", "Оркестровий клас", "Додатковий музичний інструмент".

Методика та зміст викладання інструментально-виконавських дисциплін, а також способи, що забезпечують єдність виховання і

творчого розвитку фахівця в класах індивідуальної, групової та колективної виконавської підготовки визначають загальнодидактичні принципи класичної педагогіки: доступність, поступовість та послідовність у навчанні, зв'язок з практикою, науковість, історизм, а також предметну специфіку художньо-дидактичних принципів музично-педагогічного процесу. Основними з них є принципи індивідуального навчання та єдності технічного та художнього у виконанні музики.

Велику увагу потрібно приділяти і формуванню та вдосконаленню протягом усіх років навчання аналітичних навичок. Студенти повинні мати чітке уявлення про основні етапи роботи з науково-методичною, музично-педагогічною літературою, про особливості різноманітних видів досліджень.

Різнманітні вимоги висуваються і до інструментально-виконавської підготовки вчителя музики.

Основне завдання дисциплін “Основний музичний інструмент”, “Ансамблева гра”, “Концертмейстерський клас”, “Оркестровий клас”, “Додатковий музичний інструмент” полягає в розвитку виконавської майстерності, цілісності комплексного музичного мислення, внаслідок чого особливої значущості набувають важливі для виховання універсального музиканта і педагога різні форми музикування: читання з листа, ескізне вивчення музичних творів, транспонування, імпровізація, виконавський аналіз музичного твору, інструментовка та аранжування музичних творів. Майбутній учитель музики має досконало володіти всіма видами інструментально-виконавської діяльності, постійно знаходити нестандартні підходи до вирішення художньо-інтерпретаційних завдань.

Виконання цих завдань обумовлюється комплексною системною підготовкою у мистецьких навчальних закладах різних рівнів акредитації, що забезпечується розвиненим асоціативним мисленням, уміннями цілісного аналізу музично-художніх явищ. Важливим при цьому є розуміння студентами інтеграційних зв'язків теоретичних і музично-практичних дисциплін, розвиток такого важливого аспекту мислення, як історизм. Звідси випливає прагнення до спрямування майбутніх учителів музики до систематизованого опанування різними стилями і жанрами музики і завдяки цьому певною мірою інструментально-виконавською культурою в цілому. Необхідно враховувати просвітницькі можливості музичного мистецтва, його етичну, світоглядну спрямованість.

Змістовність навчального процесу визначають принципи розвивальної педагогіки, що ґрунтуються на системному осягненні студентами музично-композиційних та інтерпретаторських законо-

мірностей. До них належать питання формоутворення, ритмічності нунування, а також пов'язані з ними питання темпоритмічної організації, артикуляції, динаміки тощо. Творче осмислення студентами здобутих ними професійних знань має перетворити процес навчання в школу думки, школу дослідження.

Отже, різноманітність форм педагогічної діяльності учителя музики вимагає фундаментальної методичної підготовки в цій галузі, що є одним із головних її напрямів.

У процесі інтегрованої музично-виконавської підготовки особлива увага приділяється пошуку прийомів, способів організації освітнього процесу, які сприяють підвищенню ефективності у формуванні знань, умінь, навичок, професійно-особистісних якостей студентів в системі інтегрованої музично-виконавської підготовки. Виходячи з цього, переглянуто структуру опанування музичного репертуару. Так, вивчення інструментальних та вокально-хорових творів (а сарпелла) на дисциплінах інтегрованої музично-виконавської підготовки, віднесено до такого виду виконавсько-просвітницької діяльності як сольне виконання. Музичні твори, які визначаються для акомпанементу та гри в ансамблі, складають репертуар наступних дисциплін: концертмейстерський клас, хороведення та хорове аранжування, хоровий клас, хорове диригування, історія музики, новітня історія музичного мистецтва, музичний фольклор України, АМТ, вокальний клас.

Найбільш містким є розділ програми призначений для творчого музикування. В нього входять твори для читання нот з листа, ескізного вивчення музичного твору, транспонування, добору по слуху, аранжування, імпровізації.

В процесі вибудови методики велика увага надається самостійності студентів, їх вмінню та бажанню працювати самим, без контролю з боку педагога. Дослідження вітчизняних і зарубіжних психологів засвідчують, що сама творча діяльність може виникнути тільки там, де присутній самостійний пошук виходу із складної проблемної ситуації. Це знайшло відображення у введених конкретних завдань за поточним репертуаром індивідуального плану студента, впорядкування контролю за процесом самостійного опанування музичних творів, включених у план самостійного вивчення, виконання анотацій та підготовки до колоквиумів.

Одним із основних показників ефективності здійснення інтегрованої інструментально-виконавської підготовки майбутнього учителя музики у навчальних закладах є застосування знань і умінь здійснення науково-дослідної роботи (НДР). При цьому і студент, і його викладач мають можливість проявити не тільки свої психолого-

педагогічні та спеціальні знання, а й розробити і апробувати оригінальні методики творчого проведення занять.

Дослідницький метод у навчанні розглядається, перш за все, як процес залучення студентів до самостійних і безпосередніх спостережень, спираючись на які, вони досягають зв'язки предметів та явищ, встановлюють певні закономірності, роблять узагальнюючі висновки. Введення елементів дослідницької діяльності в процес інтегрованої інструментально-виконавської діяльності сприяють розвитку пізнавальної активності, ініціативи, формуванню потреби в самостійних пошуках. Слід відзначити, що всі завдання повинні виконуватись ретельно, з інтересом, оскільки результати в подальшому будуть впроваджуватись у шкільну практику. Особливий інтерес викликають частково-пошукові і творчі завдання, так як вони вимагають самостійності мислення, уяви, фантазії. Груповий характер діяльності також підтримує творчий інтерес та активне відношення до роботи.

Велика увага надається також позааудиторній діяльності студентів. Для цього кожен викладач інструментально-виконавських дисциплін має проаналізувати можливості студентів «свого» предметного класу і скласти план та графік проведення позааудиторної діяльності з предмета студентами. Така діяльність носить диференційований характер, так як на початкових етапах навчання студенти лише виконують завдання викладача. В подальшому проводиться робота по спрямуванню до все більшої самостійності та активності студентів при все меншій керівній та спрямовуючій ролі викладача. На старших курсах студенти мають продемонструвати можливість самостійної музично-просвітницької та інструментально-виконавської діяльності за запропонованими викладачем видами діяльності.

Особливо важливого значення у становленні майбутнього вчителя музики набуває ефективна система вдосконалення інструментально-виконавської майстерності. Системність знань формується на основі асоціацій, причому їх основою є локальні (елементарно обмежені) елементи знань, які утворюють першу сходинку організованих знань і складають основу розумової діяльності. Вищою сходинкою є міжсистемні зв'язки, які включають різні системи знань, умінь і навичок [2, 19].

Систематизація нових елементів і їх інтеграція, встановлення взаємозв'язків між ними, впорядкування їх у більш узагальнені системи понять є характерними властивостями розумової діяльності людини. Систематизація знань передбачає їх упорядкування за певним принципом. Система знань, що формується, знаходиться у

постійному русі. Динамізм добре організованої системи сприяє творчому застосуванню їх до вирішення теоретичних і практичних завдань. Системність і динамічність тісно переплітаються з основними ланками відображення об'єктивної реальності: спостереженням, збереженням, переробкою, використанням і перевіркою знань у дії.

Розглядаючи мотиваційну теорію мислення [3, 342], можна допустити, що пізнавальна мотивація сприяє ефективному формуванню професійних знань. Існує думка, що мотив-мета виступає в ролі своєрідного стержня, що спрямовує усю систему психологічних процесів і загальний стан особистості на діяльність, яка підтримується пізнавальним інтересом [4, 27].

Аналізуючи загальні уявлення про інтеграцію знань у психолого-педагогічній теорії як цілемотиваційну теорію мислення та на основі положення контекстового підходу до навчального процесу у професійній підготовці майбутніх фахівців, розробленого О.О. Вербицьким, можна зауважити, що цей процес тісно пов'язаний із мотивацією як одного з найважливіших сторін пізнавальної функції психіки людини. У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, за певних психолого-педагогічних умов, спочатку породжується пізнавальна мотивація, яка потім трансформується у професійну [5, 127].

На нашу думку, можна припустити, що мотивація, як один із найважливіших компонентів пізнавальної функції психіки людини зумовлює процес інтеграції знань, який відбувається поступово: спочатку йде оволодіння фундаментальними та загальнопрофесійними знаннями; згодом навчальний процес переходить у практичну площину реальної професійної діяльності з вирішенням тих чи інших практичних завдань і проблем, в якому завдяки відтворенню та осмисленню проходить процес інтеграції професійних знань, який сприяє вдосконаленню професійної підготовки майбутніх фахівців.

Отже, інтеграція розглядається як:

- важливий важіль оптимізації кінцевого результату професійного навчання, умова, засіб підвищення ефективності і скорочення термінів оволодіння основами інструментально-виконавської майстерності майбутніми вчителями музики;
- процес чи стан відбудови, відновлення, поповнення, об'єднання в ціле раніше ізольованих частин музичного матеріалу;
- рух системи до великої органічної цілісності.

Існує також визначення педагогічної інтеграції як створення великих педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних

компонентів навчально-виховного процесу. Інтеграція передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів (принцип єдності, якості та кількості).

Структурування змісту навчального матеріалу у системі неперервної освіти базується на таких фундаментальних положеннях:

- формування та систематизація структур змісту полягає у такому його впорядкуванні, яке пов'язане з виділенням відповідних для даного змісту систем, а в них – складових і зв'язків між ними;
- відбір змісту не є завданням базової науки, а визначається метою навчання, а також рівнем розвитку здібностей студентів-музикантів;
- елементи змісту освіти включають систему знань, систему умінь і навичок, досвід творчої діяльності, досвід і норми емоційно-вольового відношення до світу (І. Я. Лернер та М. М. Скаткін).

Ретроспективний аналіз досліджуваної проблеми показав, що інтеграція є необхідною умовою модернізації змісту неперервної мистецької освіти, сприяє формуванню цілісної системи знань, виконавських умінь і навичок студентів, розвитку музичного мислення, творчих можливостей майбутнього вчителя музики. Оскільки зміст сучасної освіти певною мірою відображає загальнонаукові та суспільні інтегративні процеси, то успішність професійної підготовки (зокрема інструментально-виконавської освіти студентів-музикантів) безпосередньо залежить від упровадження науково обґрунтованої інтеграції теоретичних знань та практичних умінь і навичок, методів їх здобуття, технологій їх професійного застосування.

Висновки. Отже, на підставі дослідження впливу інтегративних тенденцій в науці на структурування змісту інструментально-виконавських знань та умінь майбутнього учителя музики встановлено, що дидактичний складник навчальної дисципліни, в якій віддзеркалюється інтеграція знань, умінь та навичок має здійснювати такі дидактичні процедури: виявлення специфіки кожної навчальної дисципліни, меж застосування її понятійного та методологічного арсеналу; визначення інтеграційного потенціалу кожної навчальної дисципліни; виявлення таких засобів художньо-творчого мислення та діяльності, які здатна формувати дана дисципліна і які необхідні для опанування інших видів мистецтва, теорій тощо.

Отже, інтеграція є необхідною умовою модернізації змісту неперервної мистецької освіти, яка сприяє формуванню цілісної системи інструментально-виконавських знань, умінь і навичок студентів, розвитку музичного мислення, творчих можливостей майбутнього вчителя музики.

Список використаних джерел

1. Методологические и теоретические проблемы многоуровневой подготовки в новых типах профессиональных учебных заведений : сб. науч. тр. Ин-та ПТО РАО. – СПб. : Ин-т ПТО, 1995. – 89 с.
2. Драніщева Е.І. Безперервна правова освіта як одна із умов успішної соціалізації / Е.І. Драніщева // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр.; АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Благодійний фонд ім. А. Макарєнка. – К. : ЕКМО, 2004. – Вип. 2. – С. 338–343.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов ; отв. ред. : Ю.М. Забродин, Е.В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
4. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский ; [сост. : Н.И. Блонская, А.Д. Сергеева ; АПН РСФСР. Ин-т теории педагогики]. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 695 с.
5. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 204 с. : илл.

The article deals with the structure of professional preparation of students of artistic educational establishments of different levels of accreditation. An author asserts that in preparation of future music master it is necessary to apply the integrative approach to structure of maintenance instrumental-performance knowledges and abilities in the process of study of disciplines of instrumental-performance cycle.

Keywords: integration, structure of professional preparation, instrumental-performance activity, motivation, continuity.

Отримано: 9.09.2010

Структурно-функціональна модель професіоналізму вчителя гімназії

Стаття присвячена розробці структурно-функціональної моделі професіоналізму вчителя гімназії. Орієнтація на суб'єктно-діяльнісний підхід при виборі показників професіоналізму вчителя дозволяє вважати найбільш важливими такі: педагогічний потенціал, професійну компетентність, професійну самосвідомість, рефлексію, гнучкість, а його інтеграційним критерієм – суб'єктність.

Ключові слова: вчитель, критерії, показники, професіоналізм, умови та механізми, формування.

Стаття посвящена розробці структурно-функціональної моделі професіоналізму учителя гімназії. Орієнтація на суб'єктно-діяльнісний підхід при виборі показників професіоналізму учителя дозволяє вважати найбільш важливими такі: педагогічний потенціал, професійну компетентність, професійну самосвідомість, рефлексію, гнучкість, а його інтеграційним критерієм – суб'єктність.

Ключевые слова: учитель, критерии, показатели, профессионализм, условия и механизмы, формирования.

Постановка проблеми. У сучасних психолого-педагогічних концепціях та дослідницьких парадигмах професіоналізм розглядається як складне соціально-педагогічне явище, що репрезентує собою багатогранну й багатоаспектну характеристику діяльності вчителя, для вивчення якого застосовують або аналітичний, або комплексний підходи. Характерною рисою першого є аналіз стандартів та еталонів професіоналізму, а також особливостей й факторів, що впливають на нього. Головна своєрідність комплексних досліджень полягає у спробі охопити й вивчити весь процес формування професіоналізму в цілому, у єдності всіх етапів та діючих факторів. Разом із тим, проведений аналіз існуючих концепцій показує, що більшість з них орієнтовано на адаптивну модель поведінки професіонала, яка зумовлює недостатність використання методологічного потенціалу принципу саморозвитку та категорії самодетермінації.

Беручи до уваги цей аспект, вважаємо, що в основу сучасного розуміння професіоналізму вчителя повинні бути покладені: самодетермінація, саморегуляція, самовдосконалення як його ключові

характеристики. У рамках такої концепції кінцевою метою професійного становлення вчителя є самоактуалізація та самореалізація себе в професії, досягнення ним найвищого рівня професіоналізму.

Зазначена проблема аналізується в даній роботі в двох взаємозалежних аспектах – феноменологічному й концептуальному. Відповідно мета і завдання дослідження полягали у 1) побудові структурно-функціональної моделі явища, з'ясування його внутрішніх і зовнішніх зв'язків; 2) виявленні критеріїв, що розкривають механізми формування професіоналізму вчителя в умовах гімназії.

Побудова будь-якої системи або моделі передбачає, насамперед, виділення її структурних й функціональних компонентів. Саме тому вибір критеріїв є найважливішим етапом дослідження структурно-функціональної моделі професіоналізму вчителя. Від його успішності істотною мірою залежать плін і результат вирішення проблеми в цілому.

Критерій – атрибут, на підставі якого дається оцінка, визначення або ж класифікація чого-небудь; мірило судження, зіставлення, він виражає сутнісні характеристики змін у формуванні професіоналізму або усвідомлення меж повноти виявлення його сутності в конкретному вираженні. Критерій об'єктивний, оскільки він постає як виявлена сутність, він є засобом, необхідним інструментом оцінки, хоча сам і не є оцінкою. Найбільш загальний критерій, що називається інтегральним, синтезує в собі сутнісні зміни кількох об'єктів системи, без врахування яких неможливо скласти повне і правильне уявлення про весь сукупний процес формування професіоналізму вчителя. Показники, що синтезовані в інтегральний критерій, по відношенню до нього можна вважати його складовими частками. Для повного розуміння важливо правильно встановити співвідношення понять “показник” і “критерій”. Показник виступає відносно до критерію як частка до загального, тобто критерій включає групу показників, що якісно і кількісно характеризують професіоналізм вчителя. Критерій більш стабільний, хоча і відображає розвиток сутності, показники ж мають більш динамічний характер. Варто наголосити, що критерій і показники виражають закономірності виникнення предмета чи явища, його будову, функціонування і розвиток, а тому їм властива стійкість, саморозвиток і динамічність змін у зовнішніх і внутрішніх контурах взаємодії. Розрізняють якісні та кількісні показники, де перші фіксують наявність чи відсутність вимірюваних властивостей, ознак, сторін тощо, а другі – міру їх розвитку і виразності.

Аналіз наукових доробок, в яких акумульовано результати дослідження феноменології професіоналізму, дозволив встановити, що як його показники виділяють такі: професійну спрямованість

(Ю.К.Бабанський, Р.Л.Болотіна, С.П.Баранов); ціннісні орієнтації (М.Й.Боришевський); педагогічну майстерність (І.А.Зязюн); педагогічну творчість (М.М.Поташник); педагогічну вмільсть (О.А.Дубасенюк); педагогічну культуру (Л.К.Гребенкіна); професійний потенціал (І.П.Підласий); індивідуальний стиль діяльності (Є.Ф.Зеєр); комунікативну майстерність (Л.М.Мітіна); суб'єктність (Г.В.Ложкін, Н.Ю.Волянюк). Втім, неважко помітити, що більшість з них має неопераціоналізований характер, що ускладнює можливість їх експериментального вивчення.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Орієнтація на суб'єктно-діяльнісний підхід при виборі показників професіоналізму вчителя априорі дозволяє вважати найбільш важливими такі: педагогічний потенціал, професійну компетентність, професійну самосвідомість, рефлексію, гнучкість, а його інтегративним критерієм – суб'єктність.

На підставі вивчення природи та показників професіоналізму вчителя гімназії є доцільним побудувати і розглянути його структурно-функціональну модель (рис. 1).

Із рис. 1 видно, що інтегративним критерієм професіоналізму є суб'єктність, що репрезентує собою потенційну спроможність і здатність вчителя бути ініціатором та координатором власного професійного зростання. Розглянемо докладніше структурні компоненти професіоналізму вчителя.

Суб'єктність як змістовно-дієва характеристика підкреслює інтенціональність діяча-суб'єкта, вона пов'язана з ініціативністю, перетворювальними можливостями людини.

Суб'єктність може зосереджуватися у ставленні до речей, знаків, подій, явищ, людей і самого себе й виявлятися в діях, коли людина перетворює їх в об'єкти цілеспрямованих трансформацій: починає аналізувати, комбінувати, використовувати у вигляді засобів. За такої інтерпретації питання про розвиток суб'єктності центрується на розвитку інструментарію та засобів об'єктивізації. До найбільш важливих показників суб'єктності педагога О.М.Волкова [1] віднесла: активність, самосвідомість, усвідомлення власної унікальності, свободу вибору й відповідальність за нього, розуміння та прийняття іншого та саморозвиток. Активність є не лише мірою взаємодії внутрішнього і зовнішнього (за принципом “зовнішнє через внутрішнє”), але й особливим способом взаємодії, що не обмежується тільки діяльністю. При цьому важливо зазначити, що джерелом активності вчителя виступає його система активно-пошукових ставлень до подій, явищ, людей і самого себе. В просторі активного пошукового ставлення-самоставлення розкривається й формується

сміслове поле вчителя, яке містить домінуючу квінтесенцію для його мобілізації та самоорганізації. Специфічність саморозвитку, самоорганізації професіонала в тому й полягає, що в процесі його професійного становлення активність, яка виникає у відповідь на тиск навколишнього середовища, змінюється на власну активність, спрямовану на пошук сенсу її життєдіяльності [3].

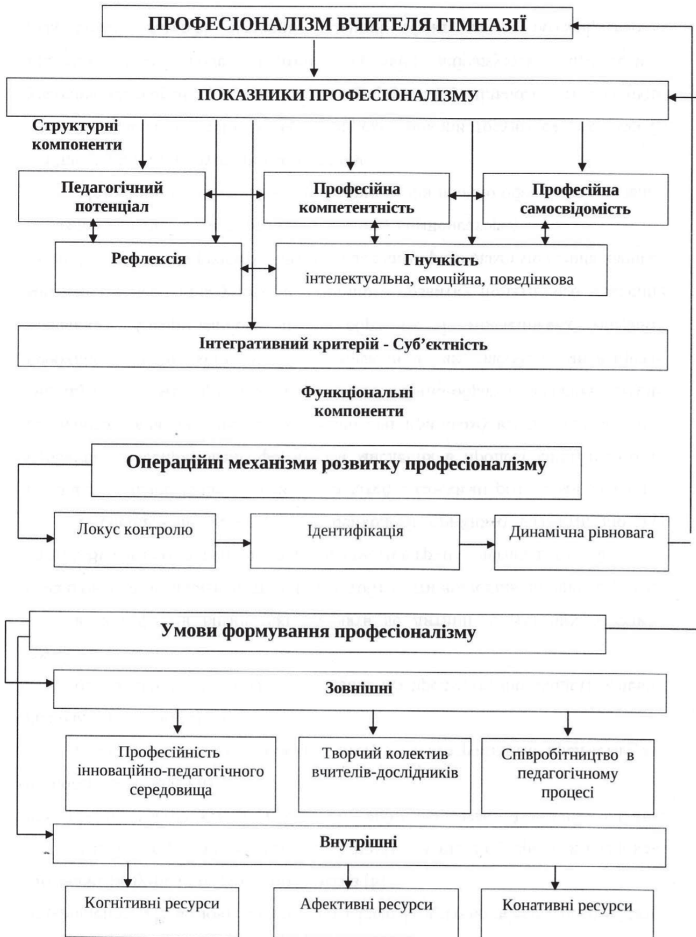


Рис. 1. Структурно-функціональна модель професіоналізму вчителя

Як відомо, особистість професіонала розвивається у двох сферах – потенційній та актуальній. До сфери потенційного належать:

природні особливості, задатки та здібності; соціальні можливості, які можуть бути використані в процесі професійного зростання [2]. До сфери актуального належать: якісні перетворення людини; зовнішні прояви регуляції поведінки. Отже, потенціал це не тільки те, що іманентно властиве професіоналу, але й постійний розвиток його фізичних й психічних якостей.

У процесі накопичення потенціалу фіксується цілісна психічна організація професіонала і одночасно інтегруються численні взаємозв'язки між загальними проявами психіки та її специфічними формами в умовах конкретної діяльності. Інтерес до ресурсних властивостей психіки пов'язаний, по-перше, з їх принциповою обмеженістю, а по-друге, з можливістю гнучкого розподілу і перерозподілу вчителем своїх ресурсів між різними каналами регуляції власної діяльності. Ресурси регуляції поведінки в роботі розглядаються як певний потенціал, що забезпечує стійкий рівень виконання професійно-педагогічної діяльності.

Професійна компетентність як сукупність впорядкованих та структурованих знань, вмінь, навичок, а також способів й прийомів їх реалізації в діяльності, спілкуванні віддзеркалює рівень професіоналізму вчителя. Таке розуміння професійної компетентності дозволяє в її будові виокремити дві підструктури: діяльнісну (знання, уміння, навички і способи виконання професійної діяльності) та комунікативну (знання, уміння, навички та способи організації ділового спілкування) [4].

Професійна самосвідомість є фундаментальною умовою творчої реалізації вчителем власних цілей та цінностей. Цілісні та адекватні уявлення про себе виступають суттєвою передумовою цілеспрямованого планування вчителем стратегії професійного зростання та досягнення найвищого ступеня професіоналізму – суперпрофесіоналізму.

Рефлексія як здатність виокремлювати, аналізувати, оцінювати та усвідомлювати свої можливості, професійно важливі якості, різні аспекти діяльності є однією з найважливіших атрибутивних характеристик професіоналізму вчителя. Змістовий бік рефлексії вчителя обумовлює її предмет, залежно від якого виділяють її два основних типи – внутрішню (інтрапсихічну, ауторефлексію) та зовнішню (інтерпсихічну). Перша співвідноситься з рефлексивністю як здатністю до самосприйняття змісту своєї власної психіки та його аналізу, друга – зі здатністю побудови і відтворення у своїй свідомості напряму думок, почуттів суб'єкта учіння.

Наступним емпіричним референтом (показником) професіоналізму вчителя є гнучкість – інтегральна характеристика особистості,

що репрезентує собою гармонічне поєднання трьох взаємопов'язаних якостей: емоційної, поведінкової та інтелектуальної гнучкості.

Протилежні характеристики належать до ригідності, що охоплює також когнітивну, афективну та конативну сфери особистості. Ригідність в когнітивній сфері (інтелектуальна ригідність) відображає порушення здатності приймати іншу зовнішню оцінку, що призводить до труднощів усвідомлення власних психологічних проблем, актуального стану, мотивів та потреб.

Ригідність в емоційній сфері (емоційна ригідність) знижує можливість гнучкого вираження емоцій й обумовлює появу неадекватних фіксованих емоційних реакцій.

Ригідність в конативній сфері (поведінкова ригідність) призводить до функціонування досить обмеженої кількості стереотипів поведінки, до неадекватного застосування арсеналу поведінкових стратегій та відмови від розширення їх кількості за рахунок нових.

Саме з цих міркувань гнучкість є одним із найважливіших показників професіоналізму вчителя.

Як механізми, що визначають динаміку та своєрідні особливості процесу формування професіоналізму вчителя, виступають локус контролю, ідентифікація та динамічна рівновага.

Локус контролю більшість психологів розглядають як особливий, фундаментальний тип узагальнених очікувань, як ступінь розуміння людиною каузальних взаємозв'язків між власною поведінкою і досягненням бажаного. На думку Дж.Роттера, інтернальність і екстернальність локусу контролю виступають стійкими властивостями особистості, сформованими в процесі соціалізації. Експериментальні дані констатують [5], що інтернали виявляють велику соціальну активність, вони, на відміну від екстерналів, більш послідовні у своїй поведінці. Їх тимчасова перспектива охоплює значно більш далеку зону, як у майбутньому, так і в минулому й насичена великою кількістю подій. Інтернали виявляють неабияку когнітивну активність. Вони більш послідовні, продуктивні в ситуаціях ухвалення рішення і ситуаціях, пов'язаних з ризиком.

Проте необхідно мати на увазі, що особистісні кореляти локусу контролю, хоча і дозволяють створити досить повну картину типового інтернала і екстернала, все ж є дуже приблизними. Введення в психологію поняття локусу контролю дозволяє простежити значущі моменти у перебігу процесу формування професіоналізму вчителя.

Іншим важливим психологічним механізмом є ідентифікація. Якщо виходити з загальноприйнятого розуміння ідентифікації як ототожнення себе з іншою людиною, то можна вважати, що за допомогою ідентифікації відбувається присвоєння почуттів,

відносин, мотивів, властивих тим суб'єктам, які беруться за зразок для наслідування. Механізм ідентифікації в психологічній реальності може виявлятися в різних формах. Це може бути уподібнення у вигляді наслідування, ототожнення себе з іншими, занурення у світ особистісних сенсів іншого, у потенційній здатності реалізувати мотиви іншої людини. В усіх випадках ідентифікація є реально універсальний, супутній всім іншим, психологічний механізм формування професіоналізму вчителя, його когнітивних, емоційних, мотиваційних характеристик, самосвідомості, соціально-значущих особистісних якостей. Необхідною умовою для прояву механізму ідентифікації виступає взаємодія – колективна, групова й індивідуальна.

У механізмі ідентифікації виділяють і ланки вихідного механізму динамічної рівноваги, в якому містяться причинно-наслідкові характеристики спонукання, елементи мотивації, діалектично з'єднані неврівноваженість-урівноваженість у зв'язаних системах.

Ціннісно-вольові аспекти розвитку ідентичності пов'язані із наявністю у професіонала чіткого самовизначення, що передбачає вибір цілей, цінностей, і переконань, яким він слідує у житті та діяльності. Мету, цінності і переконання більшість соціальних психологів розглядають як елементи ідентичності і виділяють чотири найбільш значущих для її формування сфери життя: 1) вибір професії і професійного шляху; 2) прийняття і переоцінка релігійних і моральних переконань; 3) вироблення політичних поглядів; 4) прийняття набору соціальних ролей.

Ідентичність – динамічна структура, вона розвивається впродовж усього життя людини, причому цей розвиток не лінійний. На поведінковому рівні можливий розгляд ідентичності як процесу вирішення життєво важливих проблем, причому кожне прийняте рішення з приводу себе і власного життя (самовизначення) буде вносити вклад у формування структури ідентичності як її елемента. Виділення психологічного механізму ідентифікації є обов'язковою умовою пізнання можливостей мобілізації активності вчителя.

Базовим механізмом формування професіоналізму вчителя виступає механізм динамічної рівноваги, що пов'язаний, як вже відзначалося, із причинно-наслідковими характеристиками динамічних процесів і стійкості психічної діяльності. Порушення рівноваги формує прагнення вчителя до її відновлення і породжує відповідні наслідки, що і є, у кінцевому рахунку, джерелом спонукання, енергетичним елементом процесу формування професіоналізму.

Безперечно, психологічні механізми мають різне функціональне навантаження, різну сферу своєї дії, однак головним є те, що всі вони лежать в основі набуття професіоналізму.

Дослідження умов, що породжують відповідні рівні професіоналізму, дали змогу виділити – внутрішні, до яких належать: когнітивні, афективні та конативні ресурси особистості; та зовнішні: професійність інноваційно-педагогічного середовища, творчий колектив вчителів-дослідників та співробітництво в педагогічному процесі.

З метою якнайповнішого розгляду професіоналізму вчителя звернемося до аналізу професійно-педагогічних функцій, котрі він виконує.

Проведений аналіз переконує в тому, що однією з найважливіших функцій є структурування діяльності, що має на меті, насамперед, визначення контуру активності вчителя. У процесі входження в ситуацію формуються домагання вчителя і диференціюється простір активності, тобто визначається, що буде робити він сам і що він очікує ззовні. Структурування діяльності – це визначення складу дій, операцій і вчинків для реалізації того, що обрано за мету, найбільш прийнятної їх послідовності, підбір засобів для праці та забезпечення зовнішніх умов діяльності. Будь-яка діяльність розглядається як окремий момент у структурі способу життя професіонала і спрямована на вирішення певної життєвої задачі.

Іншою, не менш важливою функцією, яку виконує вчитель, є узгодження активності, що має індивідуальний характер, із соціальними структурами, нормами і формами діяльності. Пролонгованість поведінки означає доведення до відповідності завдань діяльності і життєвих задач особистості. У цьому контексті не менш важливою функцією є саморегуляція діяльності. Саморегуляція виявляється в розподілі вольових зусиль особистості з метою підтримки необхідного темпу і якості роботи. Завдяки саморегуляції долаються негативні психічні стани, дозуються зусилля відповідно до завдань діяльності. Саморегуляція неможлива без розвитку рефлексивних здібностей особистості і якостей, що забезпечують автономність її функціонування.

Наступна функція полягає в здатності вчителя змінювати об'єкт, сприяючи різноманітним способам його організації у порівнянні з існуючими. Найважливішою функцією, на наш погляд, є не лише привнесення нового у навколишній світ, а й зміна власної особистості. Внутрішня детермінація дій вчителя забезпечує вільну діяльність. Свобода у виборі мети, способів і засобів її реалізації, які опановуються у ході розвитку культури – найважливіша характеристика вчителя-професіонала. Свобода надає його діяльності моральний вимір. Вільний вибір є одним із проявів ціннісного ставлення вчителя, тому що лише у випадку, коли можливий вибір одного із шляхів, відбувається усвідомлення цінності об'єкта соціальної дійсності.

Оскільки руйнівною силою усякого розвитку є протиріччя, то не менш важливою функцією вчителя є виявлення та вирішення протиріч. Отже, реалізуючи вище перелічені функції, вчитель створює умови для задоволення найважливіших особистісних потреб: в об'єктивізації, персоналізації і самоактуалізації.

Узагальнення результатів дослідження дозволило зробити низку **висновків**:

1. Дослідження професіоналізму вчителя показало, що професіоналізм це складне соціально-педагогічне явище, що репрезентує собою багатогранну й багатоаспектну характеристику діяльності вчителя, котра відповідає соціальному замовленню суспільства і спрямована на формування вчителя-професіонала.

2. Побудова будь-якої системи або моделі передбачає, насамперед, виділення структурних й функціональних її компонентів. Саме тому, вибір критеріїв є найважливішим етапом дослідження структурно-функціональної моделі професіоналізму вчителя. Від його успішності істотною мірою залежать плин і результат вирішення проблеми в цілому.

3. Орієнтація на суб'єктно-діяльнісний підхід при виборі показників професіоналізму вчителя дозволяє вважати до найбільш важливих такі: педагогічний потенціал, професійну компетентність, професійну самосвідомість, рефлексію, гнучкість, а його інтегративним критерієм – суб'єктність.

4. До механізмів, що забезпечують перебіг процесу формування професіоналізму вчителя слід віднести: ідентичність, динамічну рівновагу та локус контролю. З'ясовано, що психологічні механізми мають різне функціональне навантаження, різну сферу своєї дії, однак головним є те, що всі вони лежать в основі набуття професіоналізму.

5. Дослідження умов, що породжують відповідні рівні професіоналізму, дали змогу виділити внутрішні, до яких належать: когнітивні, афективні та конативні ресурси особистості; та зовнішні: професійність інноваційно-педагогічного середовища, творчий колектив вчителів-дослідників та співробітництво в педагогічному процесі.

Проведене нами дослідження, зрозуміло, не вичерпує усіх аспектів розглядуваної проблеми. Перспективи подальшого дослідження пов'язані із емпіричним дослідженням виокремлених показників та критеріїв професіоналізму вчителя в умовах гімназії.

Список використаних джерел

1. Волкова Е.Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1992. – 205 с.

2. Ложкін Г.В. Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості / Г.В. Ложкін, Н.С.Глуханюк, Н.Ю.Воллянюк // Психологія і суспільство. – 2003. – №2. – С. 97-103.
3. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопр.психологии. – 1996. – №1. – С.32-44.
4. Решетников П.Е. Психолого-педагогические основы субъектного развития специалиста / П.Е. Решетников [Пособие для переподготовки и повышения квалификации преподавателей высших и средних заведений]. – Белгородский юрид. ин-т. – Белгород, 2001. – 137 с.
5. Хайкин В.Л. Активность (характеристика и развитие) / В.Л.Хайкин. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: издательство НПО "МОДЭК", 2000. – 448 с.

The article is devoted to the development of structural-functional model of teacher professional school. Orientation to the subject-active approach in selecting indicators of professionalism of teachers can be attributed to the most important are: pedagogical potential, professional competence, professional self-awareness, reflection, flexibility, and its integrative criterion to consider subjectivity.

Keywords: teacher, criteria, indicators, professionalism, conditions, mechanisms, formation.

Отримано: 23.06.2010

УДК: 376. 2: 616. 89

В.Е. Левицький

Особливості кореляції розвитку особистості підлітка від наявності дизартрії

Стаття містить результати теоретико-експериментального дослідження проєкції дизартрії на особистісний розвиток дитини підліткового віку.

Ключові слова: дизартрія, самооцінка, самоставлення, вади мовлення.

Стаття содержит результати теоретико-експериментального дослідження проєкції дизартрії на личностное развитие ребенка подросткового возраста.

Ключевые слова: дизартрия, самооценка, отношение к себе, дефекты речи.

Політичне, економічне ускладнення умов життя в Україні, погіршення екологічної ситуації негативно позначилось на здоров'ї підростаючого покоління. Зокрема, збільшилась частота психофізичних відхилень у розвитку дітей. Постає питання про організацію навчально-виховного процесу з урахуванням обставин, що склались. Для того, щоб перебування у школі сприяло не лише формуванню у дітей нових знань, умінь, навичок, а й забезпечувало виправлення дефектів і профілактику відхилень в особистісному розвитку, необхідно озброїти педагогів знаннями щодо психологічних особливостей розвитку дітей з вадами психофізичного розвитку.

Дизартрію, причини її виникнення та види розглядали М.Б. Ейдінова, А. Куссмауль, Є.М. Мастюкова, Л.Т. Журба; класифікація дизартрії розроблена М.С. Маргулісом, О.В. Правдіною, С.Н. Винарською, І.І. Панченко, Л.А. Щербаковою; шляхи, прийоми корекційної роботи визначили К.А. Семенова, Є.М. Мастюкова, Л.А. Данілова, М.В. Іполітова, Л.В. Лопатіна, Н.В. Серебрякова; особливості психофізичного розвитку дітей-дизартриків аналізували Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, Є.М. Мастюкова, Р.І. Мартинова.

Аналіз літератури свідчить, що, крім мовленнєвих порушень, структура дефекту при дизартрії включає в себе специфічні відхилення у психічному розвитку.

Фактом є те, що найбільш частим проявом дизартрії є наявність псевдобульбарного синдрому, перші ознаки якого можна відмітити вже у новонароджених. Це: слабкість крику чи його відсутність, порушення смоктання, ковтання, відсутність чи слабкість деяких безумовних рефлексів (смоктального, пошукового). Крик у таких дітей тривалий час залишається тихим, погано модульованим, часто у вигляді окремих схлипувань, які відбуваються у момент виходу.

В міру зростання все більше виявляється недостатня інтонаційна виразність крику, голосових реакцій. Звуки гудіння, лепету відрізняються одноманітністю, появою в більш пізні терміни. Дитина тривалий час не може жувати, кусати, давиться твердою їжею, не може пити з чашки.

Особливості психофізичного розвитку висвітлені в роботах Є.М. Мастюкової, Л.О. Бадалян, Л.Т. Журби, які свідчать про наявність у дітей-дизартриків особливостей пізнавальної діяльності, не різко виражені порушення уваги, пам'яті, інтелектуальної діяльності, емоційно-вольової сфери, легкі рухові розлади та сповільнення формування ряду вищих кіркових функцій [5].

Рухові недоліки зазвичай виявляються у вигляді більш пізніх термінах формування рухових функцій. Порушення загальної моторики – у недостатності координації рухів. Діти незграбні у навичках самообслуговування, відстають від однолітків за спритністю і точністю рухів, відмічається поганий почерк.

Вході психолого-педагогічного дослідження дітей з легкою формою дизартрії Р.І. Мартинова встановила, що у дизартриків порівняно з дітьми, що мають нормальне мовлення, є розлади уваги. Аналіз виконання окремих завдань на увагу дозволив виявити знижений рівень стійкості та переключення уваги. Автор висуває припущення, що порушення механізму стійкості і переключення залежить від недостатньої рухливості основних нервових процесів у корі головного мозку.

Слабкість процесу запам'ятовування слів у дітей з легкою формою дизартрії пов'язана не лише з порушенням їх фонематичного слуху, а й з розладом активної уваги.

При дослідженні мислення Р.І. Мартиною встановлено, що порівняно з дітьми з нормальним мовленням та функціональною дислалією діти-дизартрики дали меншу кількість правильних відповідей, якість їх роботи була нижчою. При виконанні завдань діти були невпевнені, пасивні, швидко втомлювались, проявляли негативізм. Послаблення мисленнєвої діяльності проходило за типом астенізації з виразним зниженням функції уваги і пам'яті, також було виявлено низьку працездатність, порушення пам'яті, уваги, динаміки процесів мислення. Найчастіше зустрічається уповільненість мислення, його інертність, яка поєднується з церебрастенічним синдромом. Для більшості дітей характерним є сповільнене формування просторово-часових уявлень, оптико-просторового гнозису, конструктивного праксису.

Пізній початок мовлення, обмежений мовленнєвий досвід, грубі дефекти вимови призводять до недостатнього накопичення словника і відхилень в розвитку граматичної будови мовлення. Характерним для дітей-дизартриків є досить непогане орієнтування в оточуючій ситуації, запас певних уявлень і знань, але відсутність мовлення чи обмежене використання його викликає значний розрив між активним і пасивним словником, характерним є також недостатнє оволодіння граматичними засобами мовлення.

При дизартрії часто зустрічається затримка психічного розвитку органічного типу, іноді олігофренія. Спостерігається важка поведінка з нестійким настроєм, що супроводжується плачем, часто бувають афективні спалахи.

Емоційні розлади у дизартриків проявляються у вигляді підвищеної емоційної збудливості, підвищеної чутливості до

звичайних подразників з оточуючого середовища, схильності до коливань настрою. Підвищена емоційна лабільність поєднується з інертністю емоційних реакцій [5].

У дітей-дизартриків з ДЦП підвищена збудливість іноді може поєднуватися з радісним, підвищеним настроєм (ейфорією), із зниженням критичності. Досить часто ця збудливість супроводжується страхами.

На першому році життя ці діти неспокійні, багато плачуть, потребують до себе підвищеної уваги. Вони погано пристосовуються до метеорологічних умов, відмічаються порушення сну, апетиту.

У дошкільному і шкільному віці вони схильні до роздратованості, коливання настрою, метушливості, часто виявляють жорстокість, негативізм. Руховий неспокій посилюється при втомі, деякі діти схильні до реакцій істероїдного типу. Інші – лякливі, загальмовані в новій обстановці, уникають труднощів, погано пристосовуються до зміни обставин.

Підвищена емоційна збудливість провокує порушення поведінки у вигляді рухової розгальмованості, афективних вибухів, іноді з агресивними проявами, з реакціями протесту щодо дорослих. Ці прояви посилюються при перевтомі і можуть бути однією з причин шкільної і соціальної дезадаптації. При надмірних фізичних та інтелектуальних навантаженнях, хибному вихованні ці реакції закріплюються, і виникає загроза формування патологічного характеру.

Дослідження мотиваційної сфери особистості дозволило встановити, що у дітей з дизартрією переважають мотиви уникнення невдачі над мотивами досягнення. Це є свідченням того, що підлітки із дизартрією не прагнуть до покращення результатів своєї діяльності, не проявляють наполегливості у досягненні своїх цілей, що викликано страхом зазнати невдачі, зробити щось не так; причиною цього може бути також непевненість у собі. Переживання у поведінці підлітка мотивів уникнення невдач провокує появу таких особистісних якостей, як пасивність, безініціативність. Порівняно з дітьми-дизартриками діти з нормальним психофізичним розвитком володіють вищим рівнем мотивації досягнення і будуть шукати її, більше впевнені в успішному вирішенні цих ситуацій, наполегливі у досягненні цілей, добре почуваються у ситуаціях змагання.

З результатів дослідження мотивації досягнення видно чіткий контраст між характерами мотивів підлітків з дизартрією та підлітків з нормальним психофізичним розвитком. За методикою М.Ш. Магомед-Емінової 30% відсотків вибірки складають досліджувані, які керуються мотивом уникнення невдачі. Дану групу складають лише

діти з дизартрією. Також 30% досліджуваних характеризуються високим рівнем домагань. Цю групу дітей складають лише діти з нормальним психофізичним розвитком, жоден підліток з дизартрією в цю групу не потрапив. Такі результати дають підстави зробити висновок про те, що у дітей з дизартрією рівень домагань неадекватно занижений через те, що дитина не вважає себе здатною досягти цілей певного ступеня складності.

Емоційно-ціннісний компонент “я-концепції” дітей з дизартрією досліджували за допомогою методики непрямого вимірювання системи самооцінок особистості О.Соколової, яка спрямована на виявлення системи цінностей, які дитина використовує як критерії оцінки інших й себе; загального самоствавлення, яке може бути позитивним, негативним, невизначеним: системи самооцінок у різних сферах життєдіяльності.

Визначення коефіцієнта кореляції за критерієм самоствавлення дозволило встановити, що, порівняно з нормою, у дітей-дизартриків діагностується домінування негативного характеру самоствавлення. Такий характер обумовлений усвідомленням свого недоліку і, очевидно, сформований під впливом оцінок з боку інших. Спільним для обох груп є орієнтовно однакова кількість дітей, що мають невизначене самоствавлення. Негативне самоствавлення поряд з перевагою мотивів уникнення невдачі є основними компонентами комплексу неповноцінності.

Досить цінну інформацію про особистісні властивості дітей-дизартриків дали результати дослідження особистості за “Нанд-тестом”. Діти з дизартрією мають високі відсотки за категоріями “агресія” та “директивність”. Це є свідченням вірогідності появи агресії у відкритій поведінці. Середній відсоток відповідей за категорією “афектація”, що відображає прагнення до соціального життя, у дітей з дизартрією складає 3,7% на відміну від дітей з нормальним психофізичним розвитком – 9,6%. Це є доказом того, що діти з дизартрією відчувають дефіцит відвертих емоційних стосунків, у них відсутнє бажання підтримувати емоційний контакт. Досить показовими та інформативними є оцінки за категорією “комунікація”. У дизартриків вони становлять 2,3% у порівнянні з нормальним психофізичним розвитком – 19,1%. Такий розрив пов’язаний з порушенням комунікативної діяльності та спілкування. Про сильне відчуття образи свідчать також показники за категорією “залежність” (дизартрики – 4,6%, з нормальним психофізичним розвитком – 8,0%). Діти з дизартрією, таким чином, потребують допомоги з боку інших людей, вважають, що інші несуть за них відповідальність. Незначний відсоток відповідей за кате-

гор'ями “опис” у порівнянні з нормою виражає відсутність мрійливості, творчості, недорозвиток уяви.

Спільний для обох груп досліджуваних є майже однаковий відсоток відповідей за категорією “напруга”, яка виражає тривожність, невротизм, хоча у дизартриків її розмір на 4,5% більший. Частково це є проявом вікових особливостей даного періоду. У дизартриків та дітей з нормальним психофізичним розвитком спільним є високий рівень агресивності та ризик формування психопатії, але такі явища характерні для імпульсивної та невірноваженої поведінки підліткового віку. Незважаючи на те, що агресивність в обох групах висока, в групі дітей з дизартрією вона є вищою. Це означає, що підлітки-дизартрики виявляються більш схильними до відкритих проявів агресивності.

Аналіз категорії MAL – соціальної дезадаптації, свідчить, що 90% дизартриків у порівнянні з 40% підлітків з нормальним психофізичним розвитком є соціально дезадаптованими. Така соціальна дезадаптація поєднується з високим ризиком формування психопатії особистості. За несприятливих соціальних умов дизартрик може потрапити у категорію дітей з психопатією, тому цей момент необхідно врахувати при вихованні дітей.

Для діагностики афективного компонента особистості дітей з дизартрією було використано кольоровий тест М. Люшера [4]. Результати дослідження дають підставу вважати, що у дітей-дизартриків переважає негативний фон настрою, домінуючими емоційними станами в них є: мрійливість разом з неготовністю активно діяти, меланхолійний настрій, тривожність у поєднанні переживанням фізичного дискомфорту. У дітей з нормальним психофізичним розвитком переважаючими емоційними установками є: енергійність, оптимізм, нестриманість; високий рівень домагань, потреба похвали загалом позитивна емоційна спрямованість.

Під час дослідження особистості за факторним особистісним опитувальником Р. Кеттелла звернено особливу увагу на фактори, що виявляють емоційно-вольові та комунікативні риси особистості. Надійність результатів перевіряли за проєктивною методикою “Дім-Дерево-Людина”. За результатами обстеження було встановлено, що діти-дизартрики у порівнянні з нормою більш тривожні, нестримані, нетерплячі, мають невротичні симптоми, що є свідченням емоційної нестійкості. Також у дітей з дизартрією діагностується схильність до почуття провини, що виявляється у занепокоєнні, боязливості, напруженості, недооцінці себе. Риси ніжності – жорстокості, контролю бажань – імпульсивності мають середнє вираження, хоча група дітей з дизартрією має більшу кількість дітей з низьким

самоконтролем поведінки. Група дітей-дизартриків має вищі оцінки за фрустрованістю, що характерно для неврозу, тривожності: дитина знаходиться у стані напруження, важко заспокоюється, відчувається втомленою, емоційно нестійка, з переважанням поганого настрою.

При дослідженні комунікативних рис особистості було встановлено, що у дітей-дизартриків існує порушення спілкування через існування таких особистісних рис, як відчуженість, конфліктність; підозрілість, занепокоєність, ригідність, мовчазність; сором'язливість, обережність, чутливість до небезпеки, озлобленість. На відміну від дизартриків група дітей з нормальним психофізичним розвитком характеризується легкістю у спілкуванні, відкритістю, адаптованістю; безтурботністю, життєрадісністю, комунікабельністю, балакучістю; сміливістю, чуйністю, товариськістю, бажанням бути на виду.

Про наявність комплексу неповноцінності у підлітків-дизартриків свідчать симптоми, існування яких було встановлено у порівнянні:

- низька самооцінка, негативне самоствавлення;
- низький рівень домагань;
- високий рівень мотивації уникнення невдачі;
- підвищена тривожність;
- перевага негативного емоційного настрою.

Комплекс неповноцінності у підлітків з дизартрією впливає на появу в їхньому характері таких негативних рис, як:

- агресивність;
- пасивність, безініціативність;
- депресивність;
- труднощі у спілкуванні;
- замкнутість.

Крім того, діти з дизартрією через усвідомлення своєї мовленнєвої вади більш соціально дезадаптовані, що визначає виразність ризику формування психопатії особистості.

Практичне застосування інформації про особливості підлітків з дизартрією дозволяє врахувати їх у психологічній роботі та при вихованні цієї категорії дітей. Порушення мовлення підвищують ризик формування відхилень в особистісному розвитку. Тому учні спеціалізованих шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення потребують не лише логопедичної допомоги, а й психологічної. Психолог повинен проводити роз'яснювальну роботу з педагогами про психологічні особливості пізнавальної діяльності та особливості особистості таких дітей [3]. Вчасна психодіагностична робота

дозволить попередити формування та закріплення вторинних відхилень в особистісному розвитку дітей.

Список використаних джерел

1. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Книга для логопеда / Р.И.Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 224 с.
2. Левченко И.Ю. Патопсихология: Теория и практика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / И.Ю.Левченко. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
3. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Под. ред. Л.С.Волковой, С.Н. Шахновской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
4. Люшер М. Цвет вашего характера / М.Люшер; Перевод с английского. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 1997. – 240 с.
5. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии / Е.М.Мастюкова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 124 с.

This article contains the results of theoretiko-experimental research projection of dizarthrii on personality development of childrens of teens.

Keywords: dizarthriya, self-appraisal, relation, broadcasting defects.

Отримано: 13.07.2010

УДК 316.6

А.І. Лучинкіна

МЕХАНІЗМИ ТА ІНСТИТУТИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті йде мова про перевірку надійності та валідності авторського опитувальника «Механізми та інститути соціалізації». Виокремлено 12 субшкал, що описують 5 основних інститутів соціалізації та 7 механізмів, за рахунок яких соціалізація відбувається.

Ключові слова: соціалізація, інститут соціалізації, механізми соціалізації, надійність, валідність.

В статье идет речь о проверке надежности и валидности авторского опросника «Механизмы и институты социализации». Выделены 12 субшкал, описывающих 5 основных институтов социализации и 7 механизмов, за счет которых социализация происходит.

Ключевые слова: социализация, институт социализации, механизмы социализации, надежность, валидность.

Теоретичний огляд. В основу створеного нами опитувальника покладено точку зору на соціалізацію як безперервний процес та враховано відмінності перебігу соціалізації дорослих від перебігу соціалізації дітей (д-ра Орвиля Г. Брим – молодший). Отже, Орвиль Г. Брим вказує на те, що дитяча соціалізація коректує базові ціннісні орієнтації та формує мотивацію поведінки. Доросла соціалізація, на думку дослідника, спрямована на засвоєння визначених навичок, зміну поведінки. М. Мід і Р. Бенедикт вказують на безперервність та стадійність процесу соціалізації, яка пов'язана з віковими стадіями, зміною статусу. У культурологічному напрямку соціалізація є процес засвоєння культурних норм зазначеної групи людей або суспільства у цілому. Мід виділяє три типи культур: постфігуративні, кофігуративні і префігуративні. У постфігуративних культурах дуже цінується досвід людей похилого віку, в яких навчаються молодші. Вкофігуративних культурах виростає значення однолітків, тому що життєвий досвід батьків вже зовсім не підходить для дітей, і основним носієм нових зразків поведінки є молодь. У префігуративних культурах як діти так і дорослі багато чому вчаться в однолітків.

Необхідність у створенні зазначеного опитувальника обумовлена, по-перше, відсутністю аналогічних опитувальників та методик; по-друге, необхідністю визначити вплив різних інститутів соціалізації на процес соціалізації та виявити провідні механізми соціалізації у кожному з них.

Ключовими теоретичними поняттями є:

Соціалізація – безперервний стадійний процес засвоєння та напрацювання соціальних форм поведінки, який розгортається протягом життя та тісно пов'язаний із культурою.

Соціальний інститут – організоване об'єднання людей, що виконує визначені соціально значимі функції, задає соціальні цінності, норми і зразки поведінки. Соціальні інститути гарантують подібне поводження людей; погоджують і направляють в русло їхні певні прагнення; встановлюють способи задоволення їхніх потреб; вирішують конфлікти, що виникають у повсякденному житті; забезпечують стан рівноваги і стабільності в рамках тієї чи іншої соціальної спільності і суспільстві в цілому. Дослідники визначають такі соціальні інститути: сім'я, освіта, неформальні заклади, ЗМІ. Аналіз психологічної літератури та власні дослідження дозволили зробити висновок, що на сучасному етапі розвитку суспільства ще одним інститутом соціалізації особистості стає Інтернет-мережа.

Як основні механізми соціалізації традиційно визначають копіювання, ідентифікацію, наслідування. В останні роки дослідниками визначено ще два механізми: соціальна фасілітація та

конформність, які стають провідними у підлітковому віці. Ми вважаємо, що процес соціалізації відбувається за рахунок як мінімум ще двох механізмів: інтересу та прагнення до самореалізації. Опитувальник «Механізми та інститути соціалізації» розроблено із врахуванням теорії соціалізації, він містить в собі уявлення як про інститути соціалізації, так і механізмів, за рахунок яких соціалізація відбувається.

Оригінальна методика містить 70 стверджень, що скомпоновані у 5 блоків – за інститутами соціалізації. У межах кожного блоку розглядаються 7 визначених нами механізмів соціалізації. Бланк методики складається з тексту опитувальника та бланка відповідей.

Бланк методики містить інструкцію та 70 стверджень.

Інструкція.

Вам пропонується 70 тверджень. Проставте біля кожного з них одну з відповідей. Так – 2 бали, Іноді – 1 бал, Ні – 0 балів.

Далі у бланку наводяться такі твердження.

Сім'я

1. У дитинстві мені хотілося бути схожим на членів своєї сім'ї (батька, маму).

2. У дитячих іграх я часто уявляв себе одним з батьків.

3. Часом мої жести, рухи, слова схожі на жести, рухи, слова когось із членів моєї сім'ї.

4. Мої знайомі часто плутають мене з одним із членів моєї сім'ї під час телефонної розмови.

5. Я найчастіше розумів думки і почуття членів своєї сім'ї, навіть якщо вони їх і не проговорювали вголос.

6. Іноді комусь із членів сім'ї досить було тільки подумати про щось, щоб я почав мислити в тому ж напрямку.

7. Мені легше було виконувати якесь завдання, якщо батьки знаходилися поруч.

8. Вказівки моїх батьків завжди робили виконання будь-якого завдання для мене більш простим.

9. У дитинстві я завжди виконував вимоги сім'ї, навіть якщо був у душі не згоден з ними.

10. Думка батьків для мене – закон.

11. У колі родини мені завжди було цікавіше, ніж в інших місцях.

12. Мені завжди було цікаво слухати розповіді членів сім'ї про їхнє дитинство і молодість.

13. Будь-які мої дії знаходили підтримку у батьків.

14. Я завжди робив такі вчинки, щоб мої батьки мною пишались.

Школа

1. У школі в мене був вчитель, на якого я хотів би бути схожим.
2. Я відчуваю себе частіше вчителем, ніж учнем.
3. У позашкільних ситуаціях я повторюю жести і слова деяких вчителів.
4. Улюблені слова вчителів я вживаю до наступного моменту.
5. Я розумів вчителя з півслова.
6. Я інтуїтивно відчував, про що хоче сказати вчитель.
7. Мені було легше виконати завдання за підтримки вчителя.
8. Будь-яке завдання здавалося більш простим, якщо мої педагоги знаходилися поруч.
9. Вчителі хочуть нам тільки добра.
10. Я виконував усі шкільні вимоги.
11. Мені цікаво ходити до школи.
12. У школі набагато цікавіше, ніж в інших місцях.
13. У школі розкриваються всі мої здібності.
14. Я пишаюся своїми досягненнями у школі.

Неформальні об'єднання

1. Я хочу бути схожим на деяких із своїх знайомих.
2. У важких ситуаціях я уявляю себе кимось із своїх знайомих, в яких є досвід вирішення схожих проблем.
3. Мені подобалося, коли говорили, що ми з другом поведомся однаково.
4. Буває, що мій почерк ставав схожим на почерк моїх знайомих.
5. Друзі повинні розуміти один одного без слів.
6. Друзі мислять однаково.
7. Мені подобається одягатися так само, як і мої друзі.
8. Я роблю те, що прийнято у нашій компанії.
9. З друзями я можу зробити те, що сам зробити б не зміг.
10. З будь-яким завданням впоратися легше, якщо допомагають друзі.
11. Мені цікавіше дізнаватися нове про життя у колі друзів, ніж в інших місцях.
12. Мене цікавлять події у житті моїх друзів.
13. З друзями я можу бути таким, яким я хочу бути.
14. Друзі зазвичай підтримують мої ідеї та пропозиції.

ЗМІ

1. Коли я читаю художню книгу або дивлюся фільм, то уявляю себе одним з героїв.
2. Я прикрашаю свою кімнату постерами улюблених героїв або груп.

3. Трапляється, я повторюю жести, рухи, слова одного з героїв фільмів або художніх творів, що сподобались мені.

4. Буває, я дію в житті також, як хтось – то з сподобавшихся мені героїв фільмів або художніх творів, у подібних ситуаціях.

5. Я здійснюю вчинки під впливом прочитаної книги або переглянутого фільму.

6. Я повторюю стиль одягу або улюблені вирази героїв книг, кліпів або фільмів.

7. Я слухаю ту ж музику, що і мої друзі.

8. Якщо всі вже дивилися цей фільм, то і я повинен його подивитися.

9. Досвід кіно- або літературних героїв допомагає мені у вирішенні власних проблем.

10. Герої фільмів і книг завжди підказують багато варіантів рішень різних ситуацій.

11. Мені більше подобається почитати цікаву книгу або подивитися фільм, ніж займатися іншими справами.

12. Мені подобається читати книжки і дивитись фільми.

13. Я можу додумати сюжет книги або фільму так, як вважаю за потрібне.

14. Я люблю переробляти тексти реклами.

Інтернет

1. Мені подобається, що в Інтернеті я можу назватися будь-яким ім'ям.

2. Я уважно стежу за реакцією на свого персонажа у грі або контакті.

3. Я використовую ніки і статуси своїх знайомих в Інтернеті.

4. Багато моїх друзів знають мене під Інтернетником.

5. Іноді я несвідомо починаю користуватися «албанським мовою».

6. Я використовую Інтернет-сленг в звичайній мові.

7. Я відвідую ті ж сайти, що і мої друзі.

8. Я можу висловлювати на Інтернет-форумах такі думки, які не висловив би, спілкуючись з реальними людьми.

9. Обговорення на Інтернет-форумах дозволяють мені вирішити свої проблеми.

10. Я намагаюся запросити своїх друзів в Інтернеті в ту гру, в яку граю сам.

11. Мені цікаво розширити своє коло друзів в Інтернеті.

12. В Інтернеті можна знайти багато цікавої для мене інформації.

13. В Інтернеті я відчуваю, що здатний на багато що.

14. Я пишаюся своїми досягненнями в Інтернеті.

Кожному механізму соціалізації призначено 2 питання. Як приклад розглянемо інститут соціалізації – сім'я (див. табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл висловлювань за механізмами соціалізації

Інститут соціалізації	Сім'я	
Механізм соціалізації, номера висловлювань		
Ідентифікація, 1-2	У дитинстві мені хотілося бути схожим на членів своєї сім'ї (батька, маму)	У дитячих іграх я часто уявляв себе одним з батьків
Копіювання, 3-4	Часом мої жести, рухи, слова повторюють жести, рухи, слова когось з членів моєї сім'ї	Мої знайомі часто плутають мене з одним з членів моєї сім'ї під час телефонної розмови
Навіювання, 5-6	Я найчастіше розумів думки і почуття членів своєї сім'ї, навіть якщо вони їх і не проговорювали вголос	Іноді комусь з членів сім'ї досить було тільки подумати про щось, щоб я почав мислити в тому ж напрямку
Соціальна фасілітація, 7-8	Мені легше було виконувати якесь завдання, якщо батьки знаходилися поруч	Вказівки моїх батьків завжди робили виконання будь-якого завдання для мене більш простим
Конформність, 9-10	У дитинстві я завжди виконував вимоги сім'ї, навіть якщо був у душі не згоден з ними	Думка батьків для мене – закон
Інтерес, 11-12	У колі родини мені завжди було цікавіше, ніж в інших місцях	Мені завжди було цікаво слухати розповіді членів сім'ї про їхнє дитинство і молодість.
Самореалізація, 13-14	Будь-які мої дії знаходили підтримку у батьків	Я завжди робив такі вчинки, щоб мої батьки мною пишалися

Відповіді на питання визначаються за такими градаціями (див. табл.2):

Таблиця 2

Завжди	Інколи	Ніколи
2	1	0

Випробовуваним було запропоновано визначити відповідну градацію для кожного висловлювання та обвести цифру у бланку. Обробка результатів проводилася шляхом додавання усіх чисельних значень по вертикалі та горизонталі (див. табл.3).

Отже, збираються дані про провідний механізм соціалізації та провідний інститут соціалізації у кожному випадку. Отже, в оригінальній версії опитувальника було виокремлено 12 шкал: п'ять

з них належить до інститутів соціалізації, а сім – до механізмів соціалізації.

Таблиця 3

Бланк обробки результатів

Інститут соціалізації	Родина	Школа	Неформальні об'єднання	ЗМІ	Інтернет - середовище	Усього
Механізм						
Ідентифікація						
Копіювання						
Навіювання						
Соціальна фаслітація						
Конформність						
Інтерес						
Самореалізація						
Усього						

Нами було проведено апробацію опитувальника на 520 досліджуваних.

Наступним нашим кроком була перевірка надійності опитувальника. На першому етапі ми розрахували коефіцієнт лінійної кореляції між частинами опитувальника, на другому етапі вивчили константність опитувальника. Для перевірки стабільності признаку нами було проведено ретестове дослідження через 1 місяць після основного. Статистичні дані по валідазації та визначенню надійності опитувальника наведено у таблиці 4.

Валідація опитувальника проходила у два етапи. На першому етапі валідазації було визначено змістовну валідність опитувальника. За допомогою експертних оцінок було доповнено та змінено шкали “Школа”, “ЗМІ”. Потім опитувальник перевірили на соціально і психологічно однорідній вибірці. Оцінки за методикою було зіставлене з формалізованими оцінками комісії експертів. Експертами виступали психологи-науковці та психологи-практики з досвідом роботи 5 і більше років. За результатами порівняння було розраховано коефіцієнт лінійної кореляції (табл. 4). На другому етапі нами було визначено критеріальну валідність опитувальника. Як зовнішню критерію було обрано експертні оцінки щодо провідних інститутів та механізмів соціалізації особистості.

Отже, як видно з таблиці, $s_{\text{експ}}$ перевищує теоретичне значення коефіцієнта лінійної кореляції для рівня достовірності 0,05 та рівня достовірності 0,01, що свідчить про високу валідність запропонованого опитувальника. Експериментальні коефіцієнти констант-

ності, стабільності та надійності вимірювального інструменту також перевищують теоретичне значення, отже, свідчать про надійність опитувальника.

Таблиця 4

Результати валідації та визначення надійності опитувальника

№	Шкала	Валідність		Надійність			ρ теор. для 0,05	ρ теор. для 0,01
		ρ _{експ- зміс- товна}	ρ _{експ- критеріальна}	інст- румен- тальна	констант- ність	стабіль- ність		
1	Сім'я	0,82	0,82	0,87	0,89	0,9	0,09	0,11
2	Школа	0,85	0,88	0,86	0,87	0,87		0,11
3	Неформальні об'єднання	0,89	0,81	0,9	0,86	0,85		0,11
4	ЗМІ	0,91	0,81	0,87	0,9	0,91		0,11
5	Інтернет – середовище	0,87	0,82	0,85	0,85	0,85		0,11
6	Ідентифікація	0,89	0,87	0,91	0,89	0,89		0,11
7	Копювання	0,81	0,83	0,89	0,94	0,9		0,11
8	Навіювання	0,92	0,90	0,89	0,89	0,87		0,11
9	Соціальна фаслітація	0,89	0,84	0,93	0,89	0,86		0,11
10	Конформність	0,82	0,82	0,96	0,91	0,9		0,11
11	Інтерес	0,82	0,80	0,96	0,87	0,85		0,11
12	Самореалізація	0,84	0,81	0,94	0,92	0,89		0,11

Інтерпретація результатів.

За субшкалами: Сім'я, Школа, Неформальні об'єднання, ЗМІ, Інтернет-середовище:

0-2 бали – зазначений інститут соціалізації практично не впливає на процес соціалізації людини;

3-4 бали – впливи зазначеного інституту соціалізації невеликі;

5-7 балів зазначений інститут соціалізації відіграє важливу роль у житті людини, велика частина норм, правил засвоюється саме в ньому;

8-10 балів – зазначений інститут соціалізації є провідним у процесі засвоєння людиною соціального досвіду.

За субшкалами «механізми соціалізації»: копіювання, ідентифікація, наслідування соціальна фаслітація, конформність, інтерес та прагнення до самореалізації:

0-3 бали – зазначений механізм не є провідним у процесі соціалізації;

4-5 балів – зазначений механізм використовується інколи;

6 – 8 балів – зазначений механізм використовується регулярно разом із іншими механізмами;

9-14 балів – зазначений механізм є провідним.

Список використаних джерел

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А.Анастаси, С.Урбина. – СПб., 2003. – 243 с.
2. Бешелев С.Д. Математико-статистические методы экспертных оценок / С.Д.Бешелев, Ф.Г.Гуреич. – М.: Статистика, 1980. – 263 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика / Л.Ф.Бурлачук. – СПб., 2002.
4. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф.Бурлачук, С.М.Морозов. – СПб., 1999.
5. Москаленко В.В. Социализация личности / В.В.Москаленко. – К.:Вища школа,1986. – С.167.
6. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (форма, механизмы, стратегии) / А.А.Налчаджян. – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР. – 1988. – 263 с.
7. Осорина М.В. Социализация в среде сверстников: традиции детской субкультуры / М.В. Осорина // Психология. – М.: Проспект, 1998. – С.274-282.
8. Mead M. Culture and commitment: The New Relations Between the Generations in the 70's. N.Y., 1987 etc.

The article is about of the reliability and validity of the author questionnaire “Mechanisms and institutions of socialization. Pointed out in 12 subshkal describing the 5 institutions of socialization and 7 of the mechanisms through which socialization occurs.

Key words: socialization, institute of socialization, mechanisms of socialization, reliability and validity.

Отримано: 15.09.2010

Вплив ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів на змістові характеристики життєвих та професійних цілей

У статті розглядаються психологічні особливості впливу ціннісних орієнтацій на змістові характеристики життєвих і професійних цілей майбутніх вчителів в процесі навчання у вузі.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, професійні цінності, життєві цілі, професійні цілі, професійне самовизначення.

В статье рассматриваются психологические особенности влияния ценностных ориентаций на содержательные характеристики основных жизненных и профессиональных целей будущих учителей в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: ценностные ориентации, профессиональные ценности, жизненные цели, профессиональные цели, профессиональное самоопределение.

Актуальність дослідження. В суспільній та індивідуальній свідомості цінності виконують функцію життєвого орієнтира, моральної основи для вибору діяльності і субординації цілей [2]. Отже, аналізуючи ціннісні орієнтації, можна робити висновки про те, яке місце та позицію займає особистість у соціальній структурі суспільства, які соціальні ролі виконує чи хоче виконувати. Такий підхід до вивчення ціннісних орієнтацій призводить до необхідності розгляду їх в контексті більш складних утворень особистості, зокрема, в структурі самосвідомості, життєвих відношень особистості [11], її життєвого світу в цілому [3], особистісного розвитку [10].

Узагальнення результатів вивчення соціально-психологічних (В.В.Водзінська, А.Г.Здравомислов, О.І.Зотова, В.Н.Мясищев, В.О.Ядов та ін.) та психолого-педагогічних (В.Г.Алексеева, М.І.Алексеева, К.А.Абульханова-Славська, І.Д.Бех, Л.І.Божович, М.Й.Борішевський, Т.В.Бутківська, І.В.Дубровіна, В.Т.Лісовський, С.Д.Максименко, В.А.Семіченко, Р.П.Скульський, М.Х.Титма, Н.В.Чепелева та ін.) аспектів ціннісних орієнтацій щодо виховання у майбутніх вчителів пріоритетних цінностей, засвоєння та відбору ціннісних систем через педагогічну взаємодію у невідривному взаємозв'язку з проблемами професіоналізації особистості дозволяють розглядати їх як одне з основних новоутворень юнацького віку.

Дослідження проблеми цінностей, яке допомогло б розкрити механізми впливу на становлення молоді людини і допомоги їй адаптуватися в нових умовах суспільно-економічних відносин, набуває важливого значення ще й тому, що проблеми, пов'язані з людськими цінностями, посідають одне з найважливіших місць в тих науках, які займаються вивченням особистості і суспільства. Саме “цінності виступають інтегративною основою як для окремо взятого індивіда, так і для будь-якої малої або великої соціальної групи, культури, нації, накінець, для людства в цілому” [8, с.15].

Метою статті є аналіз особливостей впливу ціннісних орієнтацій на змістові характеристики життєвих і професійних цілей майбутніх вчителів у процесі навчання у вузі.

Результати. Психологічний аспект ціннісних орієнтацій, як одного зі структурних компонентів спрямованості особистості, тісно пов'язаний з дослідженням її внутрішнього світу, суспільної поведінки, спрямованої на засвоєння і відтворення цінностей життя і культури.

Ціннісне ставлення до матеріальних чи ідеальних предметів – це переживання їх бажаності (чи небажаності) для людини. Саме в такій психологічній формі духовні цінності суспільства стають суб'єктивними надбаннями особистості. А їх спонукально-регулятивна функція можлива завдяки тому, що переживання бажаності трансформується в зацікавлено-дійове ставлення. Відтепер кожний фрагмент буття стає для людини не індиферентною даністю, а складовою їх життя, щодо якої вона має зайняти певну морально-ціннісну позицію і активно практично-перетворювально утверджувати її” [1, с. 10].

М.Й. Боришевський підкреслює, що “певна система цінностей втілюється, опредметнюється у тих чи інших конкретних феноменах, пов'язаних із відповідними формами життєдіяльності, в якій і здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення із явища “зовнішнього” у явище “для себе”, тобто відбувається переведення цінностей суспільних у цінності суб'єктивно значущі для самого індивіда” [4, с. 22].

Вирішення питання про те, як суспільні цінності перетворюються в особисті є актуальним на сучасному етапі розвитку суспільних відносин. “Проблема “закріплення” загальнолюдських цінностей в індивідуальній свідомості належать до фундаментальних проблем людської екзистенції” [2, с. 45].

Отже, “ціннісні орієнтації є важливим компонентом структури особистості, в них ніби резюмується весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку. Це той компонент

структури особистості, який являє собою певну вісь свідомості, навколо якої обертаються помисли і почуття людини і з точки зору якої вирішується багато життєвих питань” [6, с. 199]. Таке розуміння ціннісних орієнтацій дає змогу пояснити і емпірично вивчати спрямованість діяльності особистості в будь-який момент її життя. Ціннісні орієнтації в структурі особистості виступають як своєрідний центр координації, що визначає поведінку й ставлення до соціального середовища. Ціннісні орієнтації – один з важливих критеріїв моральної спрямованості й активності особистості.

А.Г. Здравомислов розглядає ціннісні орієнтації як “відносно стійке, соціально обумовлене, вибіркове відношення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ і ідеалів, які розглядаються як предмети цілі або засоби для задоволення потреб життєдіяльності особистості” [3, с. 237].

Під ціннісними орієнтаціями найчастіше розуміють, як вважає Б.С.Круглов, “соціально-детерміновану і зафіксовану в психіці індивіда спрямованість особистості на цілі і засоби діяльності” [7, с. 81]. Вони відображають ставлення людини до соціальної дійсності і визначають мотивацію її поведінки. В основі функціонування ціннісних орієнтацій лежить ціннісний підхід. Це означає, що всі явища оточуючої дійсності, включаючи вчинки людей, – цінності, які відображаються в свідомості людини з точки зору їх можливості задовольнити її потреби і інтереси. Інтереси і потреби у кожній людини різні. Вони утворюють відповідно індивідуальні системи цінностей, які структуризуються в певну ієрархію. За ступенем сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій можна судити про рівень особистісної зрілості. Зміст ціннісних орієнтацій дає можливість характеризувати змістовну сторону спрямованості особистості [7], а система ціннісних орієнтацій, визначаючи змістовний бік спрямованості особистості, виступає основою її ставлення до оточуючого середовища, людей, до себе, становить основу формування світогляду та мотивації.

При виявленні життєво-значущих цілей найбільш високі ранги, як показали відповіді студентів, займають такі цілі: досягти справжнього професіоналізму; успіхів; найвищого рівня професіоналізму; стати фахівцем; добитися найвищих результатів своєї праці; набути найвищого рівня знань, щоб передати іншим; добитися керівної посади; повного взаєморозуміння з вихованцями; найвищий професійний розвиток для покращення існування людства на землі; повага. Таким чином, як бачимо, в першу десятку ввійшли професійні, статусні цілі та цілі самовдосконалення.

Усі названі студентами цілі можна згрупувати за змістом.

Одним із факторів, які впливають на зміст та характер цілей юнацтва в цілому і майбутніх вчителів особливо, оскільки це в основному діти з малозабезпечених сімей, є матеріальна нестабільність, а тому зустрічаються і такі відповіді (2,4%): “В професії мені б хотілося досягти багато грошей”. Тобто майбутню професію вони пов’язують зі своїм матеріальним забезпеченням, заробітком.

Альтруїстично-романтичний характер цілей проявився у відповідях типу: “В професії мені б хотілося досягти найбільшого професійного розвитку для покращення існування людства на землі”.

Закінчення незавершеного речення: “Хороший вчитель той ...” дало нам можливість також виявити та прорангувати професійно важливі цінності майбутніх вчителів.

У результаті контент-аналізу відповідей студентів ми отримали ієрархію професійних цінностей: вміння пояснити матеріал, зацікавити на уроці; розуміння дітей; взаєморозуміння; любов до дітей; повага до дітей; вміння дати справжні знання учням, вимогливість; врахування індивідуальних особливостей особистості учня; покликання та любов до професії; повага учнів; вміння залишити після себе добру згадку на все життя; терпеливість.

Як бачимо, в особистості вчителя-професіонала студенти першочерговими вважають дидактичні здібності. На нашу думку, такі установки є результатом спрямованості навчально-виховного процесу у ВНПЗ на формування учителя-предметника та недооцінки ролі психолого-педагогічної підготовки. Цей висновок підтверджується і тим, що серед професійних цінностей, які за частотою виборів студентів виявились незначущими, ми виділили: любов до дітей; покликання та любов до професії; повага учнів; відданість професії, бажання залишити після себе згадку на все життя; розуміння учнями вчителя; терпеливість.

Отже, як бачимо, переважна більшість студентів поставила на найвищі щаблі ієрархічної структури професійно-предметні цінності. Це свідчить про те, що у студентів недостатньо сформовані уявлення про пріоритетні ціннісні орієнтації педагогічної професії, що підтверджено і результатами завершення речення “В моїй роботі неможливо обійтися без ...”

Найбільш високі ранги, як показали відповіді студентів, отримали такі ціннісні орієнтації: знання; витримка, терпіння; розуміння; комунікативність, вміння спілкуватися; любов до дітей; доброта.

Таким чином, як бачимо, очолили ієрархію професійних цінностей, перш за все, ті, що стосуються знань, а вже потім стилю поведінки з учнями (витримка, розуміння, вміння спілкуватися) та ставлення до учнів з боку вчителя (любов до дітей, доброта).

Порівняльні результати дослідження життєвої та професійної мети представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика життєвої та професійної мети майбутніх вчителів

№ з/п	Група ЦО	Життєва мета	Частота вибору (%)	Ранг	Професійна мета	Частота вибору (%)	Ранг
1.	Професійні	любити свою роботу, бути спеціалістом; стати вчителем	16.5	3	стати вчителем; передавати досвід майбутньому поколінню; виховати справжніх людей; привити любов до предмета	40.8	1
2.	Самовдосконалення	зробити наукові відкриття; пізнати те, чого не знаю	13.2	5	вдосконалити свої знання; зробити відкриття	20.4	3
3.	Статусні	мати владу; щоб пишалися батьки; бути відомою; визнання	14.3	4	зробити кар'єру; досягти успіху і визнання	30	2
4.	Матеріальні	мати багато грошей; забезпечити своїх дітей; бути багатим	23.1	2	мати гарний зарібок; заробляти гроші; багатство	2.4	4
5.	Альтруїстичні	приносити людям радість; залишити після себе слід на землі	5.5	6	знайти ліки від невиліковних хвороб; бути корисним	1.2	5
6.	Моральні	бути людиною; бути справедливим	3.3	7	стати кращою людиною	1	6
7.	Духовні	досягти гармонії	3.3	7	-	-	-
8.	Особистісні	мати щасливу сім'ю; бути щасливим	27.5	1	-	-	-

При порівняльному аналізі ми помітили, що за професійною метою цінності, пов'язані з майбутньою спеціальністю, займають 1 місце, в той час як за життєвою метою досліджувані помістили їх на 3 місце, віддавши перевагу особистісним та матеріальним ціннісним орієнтаціям.

Статусні ціннісні орієнтації за професійною метою зайняли 2 місце, за життєвою – 4 місце.

Матеріальні цінності з 4 рангу (за професійною метою) перемістилися на друге місце (за життєвою метою).

За професійною метою не виявлено у респондентів в ієрархії духовних та особистісних цінностей.

Позитивним є те, що смисл роботи вчителя студенти пов'язують:

- з навчанням та вихованням дітей (80,0%), тобто професійними ціннісними орієнтаціями. Про це свідчать відповіді: “виховати дітей”, “дати необхідні знання”, “розширити кругозір інших”, “навчити дітей розуму”, “навчити дітей предмета”, “підвищити рівень знань дітей”, “допомогти пізнати світ”;
- альтруїстичними ціннісними орієнтаціями (13,75%): “навчити поважати батьків”, “любов до дітей”, “стати вірним другом для учнів”, “збільшити в країні кількість освічених людей”, “навчити розуміти життя”;
- ціннісними орієнтаціями самовдосконалення: “досягти найвищого рівня знань”, “постійно підвищувати свій рівень”;
- моральними ціннісними орієнтаціями (5,6%): “навчити людяності, дружби”, “у ставленні до дітей”, “в добросовісній праці”, “навчити бути людиною”;
- духовними ціннісними орієнтаціями (3,75%): “виховання духовного світу людини”, “розуміння природи”, “спілкування”;
- статусними ціннісними орієнтаціями (2,5%) та матеріальними ЦО (2,5%): “щоб поважали учні”, “у посаді”, “в заробітній платі”, “в знайомстві з потрібними людьми”, “вчити дітей, щоб було робоче місце”.

Висновки. Отже, як свідчать відповіді студентів на речення (“Смисл роботи вчителя полягає ...”, “Моя головна професійна мета ...”, “Моя головна життєва мета ...”) та результати попередніх методик, серед життєвих цінностей найголовнішими виступають особистісні, матеріальні та професійні ціннісні орієнтації.

Відносно майбутньої професії, тобто серед професійних цінностей, студенти надають пріоритет професійним ціннісним орієнтаціям, ціннісним орієнтаціям самовдосконалення, статусним та альтруїстичним ціннісним орієнтаціям.

І хоча майбутні вчителі розуміють важливість для себе моральних ціннісних орієнтацій, проте смисл роботи вчителя та професійну мету вони недостатньо співвіднесли з моральними та духовними ціннісними орієнтаціями.

Тому ми вважаємо, що слід допомогти студентській молоді визначитись, які професійні ціннісні орієнтації є важливими в роботі вчителя та розширити її уявлення про зміст основних професійних ціннісних орієнтацій.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості / І.Д.Бех // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8-11.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник / І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Бондар Н.Є. Формування особистісної репрезентації життєвого шляху в юнацькому віці: автореферат дис. ... канд. псих. наук. – К., 1998. – 17 с.
4. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М.Й.Боришевський // Цінності освіти і виховання. – К., 1997. – С. 21-25.
5. Здравомыслов А.Г. Человек и его работа // Социологические исследования / А.Г.Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1967. – 276 с.
6. Здравомыслов А.Г. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А.Г.Здравомыслов, В.А.Ядов. – Сб. Социология в СССР. – М.: Мысль, 1995. – Т.2. – С. 196-205.
7. Круглов Б.С. Методика изучения особенностей формирования ценностных ориентаций / Б.С.Круглов // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М.: Издательство АПН СССР, 1987. – С. 80-89.
8. Леонтьев Д.А. Ценностность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А.Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – №4. – С. 15-26.
9. Пичурин В.В. Структура и динамика жизненной позиции личности студента педвуза: дис. ... канд. психол. наук. – К., 1992. – 155 с.
10. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19. 00. 01. – К., 1994. – 48 с.
11. Фролова Н.В. Трансформація системи ціннісних орієнтацій на зламних етапах розвитку суспільства (психологічний аспект): дис. ... канд. психол. наук. – Дніпропетровськ, 1988. – 174 с.

In the article the psychological features of influence of the valued orientations are examined on semantic descriptions of vital and professional aims of future teachers in the process of studies in the institute of higher.

Key words: valued orientations, professional values, vital aims, professional aims, professional self-determination.

Отримано: 3.08.2010

Порівняльна характеристика життєвих та професійних цілей майбутнього вчителя в процесі професіоналізації

У статті розглядаються характеристики життєвих та професійних цілей, встановлено вплив змісту ціннісних орієнтацій на професійне самовизначення майбутніх вчителів у процесі навчання у вузі.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, професійні цінності, життєві цінності, професійно-педагогічна спрямованість, професійне самовизначення.

В статье рассматриваются характеристики жизненных и профессиональных целей, установлено влияние содержания ценностных ориентаций на профессиональное самоопределение будущих учителей в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: ценностные ориентации, профессиональные ценности, жизненные ценности, профессионально-педагогическая направленность, профессиональное самоопределение.

Актуальність дослідження. Узагальнення результатів вивчення соціально-психологічних (В.В.Водзінська, А.Г.Здравомислов, О.І.Зотова, В.Н.Мясищев, В.О.Ядов та ін.) та психолого-педагогічних (В.Г.Алексеева, М.І.Алексеева, К.А.Альбуханова-Славська, І.Д.Бех, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Т.В.Бутківська, І.В.Дубровіна, В.Т.Лісовський, С.Д.Максименко, В.А.Семиченко, Р.П.Скульський, М.Х.Титма, Н.В.Чепелева та ін.) аспектів ціннісних орієнтацій щодо засвоєння та відбору ціннісних систем через педагогічну взаємодію у взаємозв'язку з проблемами професіоналізації особистості дозволяють розглядати їх як одне з основних новоутворень юнацького віку.

Розуміння ціннісно-сислової свідомості особистості як сукупності ціннісних орієнтацій, цінностей та інших смислоутворювальних мотивів діяльності і поведінки підводить нас до визнання особливої значущості процесу її становлення в ході професійної підготовки [5].

Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя підпорядковане як впливу процесу професійного становлення, так і новоутворень юнацького віку. Соціальну адаптацію молодого покоління визначають багатопланові аспекти, серед яких найістот-

нішим виступає психологічний або соціальний вибір цінностей-цілей та шляхів їх реалізації. Згідно з думкою Л.В.Сохань, “життєва програма відображає магістральні життєві цілі, плани та способи їх реалізації в певних видах діяльності” [4, с. 118].

“Життєвий план виникає, з одного боку, в результаті узагальнених цілей, котрі ставить перед собою особистість, як наслідок побудови “піраміди” її мотивів, становлення усталеного ядра ціннісних орієнтацій, які підпорядковують собі поодинокі прагнення, що минають; з іншого боку – це результат конкретизації цілей і мотивів. <...> Безпосередній вплив на життєві цінності особистості справляють цілі та інтереси суспільства, ідеологічні установки, моральні та правові норми, соціальні цінності” [1, с. 141].

Життєві плани також залежать від завдань, які визначаються об’єктивними умовами життя та ціннісними орієнтаціями юнака та умовно поділяються на: професійно-освітні (отримати цікаву улюблену роботу, підвищити свою кваліфікацію, отримати вищу освіту); суспільно-політичні (розширити свій політичний кругозір, брати участь в суспільному житті); романтико-пізнавальні (побувати в інших містах і країнах; набути нових вражень); особистісно-сімейні (знайти вірних друзів, створити сім’ю, виховати дітей справжніми людьми); матеріально-побутові (добитися гарного матеріального становища, створити хороші житлові умови) [3].

За результатами дослідження Н.Є.Бондар, юнаки та дівчата зосереджують увагу переважно на життєвій перспективі. “В усвідомленні ціннісних аспектів життєвого шляху спостерігається тенденція до недиференційованого або слабкодиференційованого відображення ціннісних орієнтацій. У кожного другого юнака або дівчини існує конфлікт у ціннісній сфері між професійними та позапрофесійними цінностями.” [2, с. 79].

Мета дослідження – дати аналіз змісту життєвих та професійних цілей, зробити їх порівняльний аналіз, встановити вплив змісту ціннісних орієнтацій на професійне самовизначення майбутнього вчителя.

Результати. Показником, що вивчався нами в ході експериментального дослідження, було виявлення на підставі результатів методики “Життєво-професійний шлях” цілей, цінностей та ціннісних орієнтацій, що переважають в структурі особистості, виділення особистісних якостей досліджуваних, що виступають для них особливо значущими у досягненні життєвих та професійних цілей, реалізації власних домагань.

Контент-аналіз результатів дослідження показав, що за змістовною інтерпретацією можна виділити декілька груп відповідей.

Так, частина студентів (33,3%) розуміють “професійний шлях” як шлях оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками; самовдосконалення; набуття досвіду; становлення себе як професіонала. Серед відповідей найбільш характерними є: “це шлях, який людина повинна пройти в своєму житті, але пройти вивчившись”, “це шлях вирішення проблем так, як би це зробив професіонал”, “це отримання знань шляхом навчання та практики”, “це шлях вдосконалення знань у галузі професії”, “це підвищення свого професійного рівня, самовдосконалення”.

Інша група респондентів (11,6%) бачить у професії вчителя своє покликання, мету свого життєвого шляху, здійснення мрії. Про це свідчать такі варіанти відповідей: “це суть мого життя”, “це найбільша і найкраща частина мого життя”, “це здійснення мрії”, “всю себе віддавати своїй роботі”.

Аналіз даних висловлювань є прикладом того, що студенти вбачають в професії вчителя смисл свого життєвого шляху, покликання. У них наявні професійні цінності, що визначають професійно-педагогічну спрямованість особистості.

Наступна група студентів (10,4%) трактує професійний шлях, пов’язуючи його з реалізацією духовних цінностей, а саме: надають перевагу таким цінностям, як задоволення, насолода від роботи, радість від роботи з дітьми і т.д. Серед відповідей даних студентів ми виділили такі: “це духовне задоволення”, “це терниста дорога, яка призводить до задоволення від своєї роботи”, “це один з найцікавіших шляхів у житті”.

Дуже важливим є той факт, що студенти (11,6%) визначають професійний шлях невід’ємно від життєвого. Про це свідчать такі висловлювання студентів: “це шлях, який ми обираємо на все життя”, “це шлях твого життя”.

За матеріалами дослідження ми доходимо висновку, що деяка частина студентів (5,8%) бачить свій “професійний шлях” просто як час, який вони будуть тратити на виконання професійних обов’язків. До цього висновку привели такі висловлювання: “це час, протягом якого людина займається своєю професією”, “це час, коли ви працюєте”, “робота, якою я займаюся певний час свого життя”. У студентів, що складають дану групу, не зафіксовано прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, активності та пізнання, відкриття нового, прагнення творчо реалізувати свій особистісний потенціал, не виявлено зацікавленості у своїй майбутній професії. Як бачимо, вже в інтерпритації поняття “професійний шлях” чітко простежуються відмінності в ціннісно-емоційному ставленні до обраної професії.

Останнім часом юнацтво в силу матеріальної нестабільності суспільства орієнтоване на матеріальні цінності. Прагнення будь-що досягти матеріального благополуччя стало масовим явищем в умовах “перехідного періоду”. Дана тенденція відобразилась у студентів (3,6%) в таких інтерпретаціях професійного шляху: “це спосіб існування особистості”, “це забезпечене життя”, “це майбутнє дорослої людини, заробіток на своє власне життя”.

Слід зазначити, що наявність грошей і знань виступають для молоді не стільки як цілі, скільки як засоби реалізації головних життєвих планів – отримання цікавої роботи, створення сім’ї.

Інша група студентів (18,3%) трактує “професійний шлях” як засіб побудови кар’єри, досягнення високих професійних результатів. Цю думку підтверджують такі висловлювання: “це хороша дорога в майбутнє”, “це вдало побудувати свою кар’єру”, “це вихід у велике життя”, “це шлях до успіху”. Тут мають місце цінності, спрямовані на досягнення високого суспільного статусу, визнання, престижу, самореалізації.

Проведене дослідження показало, що лише незначна частина студентів (5,4%) неспроможна визначити цінності, якими вони прагнуть керуватися в своєму житті. Тому слід допомогти даним студентам усвідомити себе в ролі майбутнього вчителя і набути відповідних цінностей (загальнолюдських, професійних, особистісних, духовних, статусних і т.д.).

Усі названі студентами відповіді можна згрупувати за змістом. Виділені групи представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Групи ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів

№ з/п	Групи ЦО	Кількість виборів студентів
1.	Професійні	44,9
2.	Самовдосконалення	33,3
3.	Статусні	18,3
4.	Особисті, життєві	11,6
5.	Духовні	10,4
6.	Матеріальні	3,6
7.	Невизначені	5,4

Отже, як бачимо, трактування “професійного шляху” є опосередкованим відображенням цінностей кожної особистості.

При виявленні життєво значущих цілей найбільш високі ранги, як показали відповіді студентів, займають такі цілі:

- досягти справжнього професіоналізму;

- успіхів;
- найвищого рівня професіоналізму;
- стати фахівцем;
- добитися найвищих результатів своєї праці;
- набутти найвищого рівня знань, щоб передати іншим;
- добитися керівної посади;
- повного взаєморозуміння з вихованцями;
- найвищий професійний розвиток для покращення існування людства на землі;
- повага.

Отже, в першу десятку ввійшли професійні, статусні цілі та цілі самовдосконалення.

Усі названі студентами цілі можна згрупувати за змістом. Виділені нами групи представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Професійні цілі майбутніх вчителів

№ з/п	Групи ЦО	Цілі	(%)
1.	Професійні	Стати фахівцем; Справжній професіоналізм; Знання, щоб передати іншим; Розуміння від дітей; Повне взаєморозуміння з вихованцем	40,8
2.	Матеріальні	Багато грошей	2,4
3.	Самовдосконалення	Найвищого рівня знань; Індивідуальної майстерності; Закінчити аспірантуру; Написати підручник	20,4
4.	Статусні	Успіх і повага колег; Керівна посада; Зробити добру кар'єру; Визнання; Повага	3,0
5.	Альтруїстичні	Найбільшого професійного розвитку; Для покращення людства на землі	1,2
6.	Моральні	Стати кращою людиною	0,9
7.	Невизначені	-	4,8

На першому місці у всіх опитаних студентів (40,8%) знаходяться професійні цілі. Про це свідчать такі відповіді: “В професії мені б хотілося досягти справжнього професіоналізму”, “стати фахівцем”, “отримати знання, щоб передати іншим”, “повного взаєморозуміння з вихованцями”. В даних студентів (30,0%) простежується спрямо-

ваність на цілі, тісно пов'язані з майбутньою професією, які є відображенням статусних ЦО. Про це свідчать такі відповіді студентів: “В професії мені б хотілося досягти успіхів і поваги колег”, “керівної посади”, “зробити добру кар'єру”, “визнання”.

Другий ранг посідають цілі самовдосконалення (20,4%), перш за все, такі: “досягти найвищого рівня знань”, “найбільшого професійного розвитку”, “індивідуальної майстерності”, “закінчити аспірантуру, написати підручник”. Цілі самовдосконалення, як бачимо, пов'язані з майбутньою професією.

Лише незначна частина студентів (4,8%) не в змозі визначити свої професійні цілі, оскільки не пов'язує своє майбутнє з педагогічною професією.

Одним із факторів, які впливають на зміст та характер цілей юнацтва в цілому і майбутніх вчителів особливо, оскільки це в основному діти з малозабезпечених сімей, є матеріальна нестабільність, а тому зустрічаються і такі відповіді (2,4%): “В професії мені б хотілося досягти багато грошей”. Тобто майбутню професію вони пов'язують зі своїм матеріальним забезпеченням, заробітком.

Альтруїстично-романтичний характер цілей проявився у відповідях типу: “В професії мені б хотілося досягти найбільшого професійного розвитку для покращення існування людства на землі”.

Закінчення незавершеного речення: “Хороший вчитель той ...” дало нам можливість також виявити та прорангувати професійно важливі цінності майбутніх вчителів.

В результаті контент-аналізу відповідей студентів ми отримали ієрархію професійних цінностей:

- вміння пояснити матеріал, зацікавити на уроці;
- розуміння дітей;
- взаєморозуміння;
- любов до дітей;
- повага до дітей;
- вміння дати справжні знання учням, вимогливість;
- врахування індивідуальних особливостей особистості учня;
- покликання та любов до професії; повага учнів; вміння залишити після себе добру згадку на все життя;
- терпеливість.

Як бачимо, в особистості вчителя-професіонала студенти першочерговими вважають дидактичні здібності. На нашу думку, такі установки є результатом спрямованості навчально-виховного процесу у ВНПЗ на формування вчителя-предметника та недооцінки ролі психолого-педагогічної підготовки. Цей висновок підтверджується і тим, що серед професійних цінностей, які за частотою

виборів студентів виявились незначущими, ми виділили: любов до дітей; покликання та любов до професії; повага учнів; відданість професії, бажання залишити після себе згадку на все життя; розуміння учнями вчителя; терпеливість.

Отже, як бачимо, переважна більшість студентів поставила на найвищій щаблі ієрархічної структури професійно-предметні цінності. Це свідчить про те, що у студентів недостатньо сформовані уявлення про пріоритетні ЦО педагогічної професії, що підтверджено і результатами завершення речення “В мой роботі неможливо обійтися без ...”

Найбільш високі ранги, як показали відповіді студентів, отримали такі ЦО:

- знання;
- витримка, терпіння;
- розуміння;
- комунікативність, вміння спілкуватися;
- любов до дітей;
- доброта.

Отже, очолили ієрархію професійних цінностей, перш за все, ті, що стосуються знань, а вже потім стилю поведінки з учнями (витримка, розуміння, вміння спілкуватися) та ставлення до учнів з боку вчителя (любов до дітей, доброта).

Порівняльні результати дослідження життєвої та професійної мети представлені в таблиці 3.

При порівняльному аналізі ми помітили, що за професійною метою цінності, пов’язані з майбутньою спеціальністю, займають 1 місце, в той час як за життєвою метою досліджувані помістили їх на 3 місце, віддавши перевагу особистісним та матеріальним ЦО. Статусні ЦО за професійною метою зайняли 2 місце, за життєвою – 4 місце. Матеріальні цінності з 4 рангу (за професійною метою) перемістилися на друге місце (за життєвою метою). За професійною метою не виявлено у респондентів у ієрархії духовних та особистісних цінностей.

Позитивним є те, що смисл роботи вчителя студенти пов’язують:

- з навчанням та вихованням дітей (80,0%), тобто професійними ЦО. Про це свідчать відповіді: “виховати дітей”, “дати необхідні знання”, “розширити кругозір інших”, “навчити дітей розуму”, “навчити дітей предмета”, “підвищити рівень знань дітей”, “допомогти пізнати світ”;
- альтруїстичними ціннісними орієнтаціями (13,75%): “навчити поважати батьків”, “любов до дітей”, “стати вірним другом для учнів”, “збільшити в країні кількість освічених людей”, “навчити розуміти життя”;

Таблиця 3.

**Порівняльна характеристика життєвої та професійної мети
майбутніх вчителів**

№ з/п	Група ЦО	Життєва мета	Частота вибору (%)	Ранг	Професійна мета	Частота вибору (%)	Ранг
1.	Професійні	любити свою роботу, бути спеціалістом; стати вчителем	16,5	3	стати вчителем; передавати досвід майбутньому поколінню; виховати справжніх людей; привити любов учнів до предмета	40,8	1
2.	Самовдосконалення	зробити наукові відкриття; пізнати те, чого не знаю	13,2	5	все знати на «відмінно»; вдосконалити свої знання; зробити відкриття; вивчити	20,4	3
3.	Статусні	мати владу; щоб пишалися батьки; бути відомою; визнання	14,3	4	зробити кар'єру; досягти успіху і визнання	30	2
4.	Матеріальні	мати багато грошей; забезпечити своїх дітей; бути багатим	23,1	2	мати гарний зарібок; заробляти гроші; багатство	2,4	4
5.	Альтруїстичні	приносити людям радість; залишити після себе слід на землі	5,5	6	знайти ліки від невиліковних хвороб; бути корисним	1,2	5
6.	Моральні	бути людиною; бути справедливим	3,3	7	стати кращою людиною	1	6
7.	Духовні	досягти гармонії	3,3	7	-	-	-
8.	Особистісні	мати щасливу сім'ю; бути щасливою людиною	27,5	1	-	-	-

- ціннісними орієнтаціями самовдосконалення: “досягти найвищого рівня знань”, “постійно підвищувати свій рівень”;
- моральними ціннісними орієнтаціями (5,6%): “навчити людяності, дружби”, “у ставленні до дітей”, “в добросовісній праці”, “навчити бути людиною”;

- духовними ціннісними орієнтаціями (3,75%): “виховання духовного світу людини”, “розуміння природи”, “спілкування”;
- статусними ціннісними орієнтаціями (2,5%) та матеріальними ЦО (2,5%): “щоб поважали учні”, “у посаді”, “в заробітній платі”, “в знайомстві з потрібними людьми”, “вчити дітей, щоб було робоче місце”.

Висновки. Отже, як свідчать відповіді студентів на речення (“Смисл роботи вчителя полягає ...”, “Моя головна професійна мета ...”, “Моя головна життєва мета ...”) та результати попередніх методик, серед життєвих цінностей найголовнішими виступають особистісні, матеріальні та професійні ціннісні орієнтації.

Відносно майбутньої професії, тобто серед професійних цінностей, студенти надають пріоритет професійним ціннісним орієнтаціям, ціннісним орієнтаціям самовдосконалення, статусним та альтруїстичним ціннісним орієнтаціям. І хоча майбутні вчителі розуміють важливість для себе моральних ціннісних орієнтацій, проте смисл роботи вчителя та професійну мету вони недостатньо співвіднесли з моральними та духовними ціннісними орієнтаціями. Тому ми вважаємо, що слід допомогти студентській молоді визначитись, які професійні ЦО є важливими в роботі вчителя та розширити її уявлення про зміст основних професійних ціннісних орієнтацій.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник / І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бондар Н.Є. Формування особистісної репрезентації в юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук. – К., 1998. – 207 с.
3. Лисовский В.Т. Личность студента / В.Т.Лисовский. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1974. – 184 с.
4. Сохань Л.В. Жизненная программа личности: структура и динамика жизненных целей / Л.В.Сохань // Жизнь как творчество. – К., 1985. – С.118 – 142.
5. Яремчук С.В. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя: автореф. ...канд. психол. наук: 19.00.07/ Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова – К., 1999. – 18 с.

In the article the differences of becoming of basic vital and professional values of future teachers are examined depending on a floor and basic residence in the process of studies in the institute of higher.

Key words: valued orientations, professional values, vital values, professionally pedagogical orientation, professional self-determination.

Отримано: 26.08.2010

Передумови формування агресивності як основної детермінанти некорисливих насильницьких злочинів

Нерідко некорисливе, або безмотивне, насилля є пов'язаним із певним набором патологічних рис особистості – агресивністю. Метою даної статті є спроба виділити базові чинники, що сприяють появі та розвиткові некорисливої (безмотивної) злочинної агресії.

Ключові слова: некорисливі (безмотивні) насильницькі злочини, агресія, агресивність, детермінанти агресивної поведінки.

Часто “немотивированное” насиліе связано с определенным набором патологических черт личности – агрессивностью. Целью данной статьи является попытка выделить основные факторы, сопутствующие появлению и развитию “немотивированной” преступной агрессии.

Ключевые слова: “немотивированные” насильственные преступления, агрессия, агрессивность, детерминанты агрессивного поведения.

Постановка проблеми. Важливим об'єктом досліджень кримінальної психології вже багато років посідає виступає кримінальна агресія. Немає жодного сумніву, що не усі протизаконні вчинки є вираженням наміру завдати жертві фізичної шкоди або застосувати насильство. Набагато менш контроверсійною є позиція, згідно з якою обидва обговорювані поняття є більше чи менше тотожними. Звідси слідує, що не кожен злочин є проявом агресивної поведінки і не кожен прояв агресивної поведінки призводить до злочину. Дану позицію підкріплюють результати емпіричних досліджень, що вказують на те, наскільки важко говорити про агресивність як про рису особистості злочинця загалом, настільки ж легко підтвердити тезу, що бувають злочинці як із агресивною структурою особистості, так і такі, яких можна охарактеризувати як неагресивних. Сумнівів не викликає також твердження, що певні форми злочинної поведінки цілкомовито підпадають під критерії поведінки агресивної. Проте навіть вони не конче повинні бути наслідком приписуваної злочинцеві агресивності, а, наприклад, є результатом впливу ситуаційних чинників.

Родовим по відношенню до поняття “кримінальна агресія”, виступає поняття “насильницька злочинність” в межах якої відокремилась категорія, що може бути умовно названою “без-

мотивною“ насильницькою злочинністю. У даному випадку під безмотивністю розуміється, як зазначав Д.О.Александров, не відсутність мотиву взагалі, а повне або часткове його витіснення в сферу неусвідомленого.

На день сьогоднішній в юридичній психології та кримінології зазвичай вживається поняття “насильницька злочинність”, без розмежування її на корисливу й некорисливу. Проте дотепер не зрозуміло, що вважати насильницьким злочином. Частина авторів розглядає так званий “самостійний у кримінологічному відношенні блок насильницьких злочинів”, до якого відносять лише навмисні вбивства, навмисні тяжкі тілесні ушкодження та хуліганство. Виникає питання: чому сюди не включені менш тяжкі тілесні ушкодження?

Нерозв’язана частина проблеми. Відсутність послідовної наукової розробки цих понять у юридичній психології та кримінології породжує розбіжності в розмежуванні ненасильницьких та насильницьких злочинів. О. Яра [12, с.23-24] виділяє такі структурні елементи злочинності, як корисливу, корисливо-насильницьку і некорисливо-насильницьку, на відміну від традиційних: корисливо-насильницької та насильницької.

В основі некорисливих насильницьких злочинів, як правило, лежить аномальна особистість злочинця. Ця категорія злочинів характеризується внутрішньою єдністю, насамперед єдністю етології, що часто виражається у вигляді спроб виявлення свого “я” всупереч інтересам оточуючих і в результаті призводить до конфліктів із оточенням. Отож, в подальшому під некорисливими (або “немотивованими”) насильницькими злочинами ми матимемо на увазі злочини, що скоюються без чітко усвідомленого злочинцем мотиву і є перш за все проявами аномальної особистості злочинця.

Лише виокремивши окрему категорію некорисливо-насильницьких (або “немотивованих”) злочинів, психологові представляється можливість досліджувати надзвичайно широко представлений тип насильницьких злочинів, що скоюються без очевидного мотиву. Подібні злочини здебільшого є пов’язаними із агресивністю або ж із відхиленнями у контролі над проявами агресії.

Аналіз стану дослідження проблеми. Останнє десятиліття немотивована злочинна поведінка привертає до себе усе більшу увагу вітчизняних науковців багатьох галузей, зокрема спеціалістів із юридичної психології. Вагомий внесок у дослідження психології кримінальної немотивованої поведінки та агресії належить Ю.М. Антоняну, А. Г. Асмолову, В. Н. Бурлакову, Н. Д. Гомонову, В. В. Гульдрану, А. А. Ткаченко, Б. В. Шостаковичу та іншим.

При написанні даної статті були використані, як праці вітчизняних дослідників (Т.Р. Морозової, О.С. Ярої Е), так і зарубіжні розробки у зазначеній сфері (Д. М. Басса, М.В. Власової, К. Лоренца, та інших).

Метою нашої статті є вивчення передумов, що формують схильність особистості до скоєння некорисливих насильницьких злочинів – агресивності. **Завданням** статті є визначення основних чинників, що можуть передувати появі агресивності та призводити до скоєння агресивною особистістю некорисливих насильницьких злочинів. Слід зазначити, що у межах даної статті ми охопимо лише загальні підстави, біологічний фундамент, або передумови формування агресивної злочинної особистості, свідомо залишивши поза увагою більш пізні рівні формування такої поведінки – соціально-психологічні чинники.

Схильність людини до агресії значною мірою обумовлена **біологічними чинниками**. Агресивна поведінка є невід’ємною властивістю для цілого царства тварин і є регулятором успішного функціонування двох основних дарвінівських механізмів еволюції: природного та статевого доборів. Успішна агресивна поведінка, скерована на представників свого виду, надає можливість повніше використовувати ресурси середовища, такі, як їжа, вода або безпечна криївка [7]. Така поведінка часто виражається у формі захисту власної території. Особливим випадком агресивної поведінки є захист потомства матір’ю. Загалом у тваринному світі можна виділити два типи агресії: агресія хижака, проявляється у хижих тварин по відношенню до певних інших видів, що має на меті здобуття здобичі, а також агресія жертви (афективна агресія), що являє собою захисну поведінку і наявна однаковою мірою як в хижих тварин, так і в їх потенційних жертв. У людини агресія хижака проявляється зазвичай у формі організованої діяльності агресивного характеру (війська, міліція, організовані злочинні угруповання).

Дослідження агресії тварин дозволили виявити деякі **нейрофізіологічні кореляти** агресивної поведінки, властиві також й людині. Агресивна поведінка є типовою однаковою як для безхребетних, так і для хребетних тварин, починаючи від риб та закінчуючи ссавцями. Така поведінка є, однак, часто ритуалізованою й характерною лише для даного виду, в наслідок чого можливість її інтерпретації “мовою людини” є обмеженою. З іншого боку, біоетичні вимоги значно обмежують можливості дослідження агресивної поведінки на ссавцях. Інше важливе джерело інформації в області нейробіології агресії являють випадки уражень головного мозку людини.

Центри агресії в головному мозку ссавців, включають мигдалеподібне тіло (amygdala), гіпоталамус (hypothalamus), префронтальний відділ кори головного мозку (prefrontal cortex), передню частину кори поясної звивини (cingulate cortex), гіпокамп (hippocampus), а також навколотоводопровідну сіру речовину середнього мозку (*periaqueductal gray of the midbrain*).

Гіпоталамус та навколотоводопровідна сіра речовина середнього мозку – найважливіші області, які відповідають за агресію у ссавців, що було виявлено за допомогою досліджень, проведених на котках, щурах та мавпах. Ці мозкові області керують вираженням усіх динамічних компонентів агресії, у тому числі й вокалізацією. Вони безпосередньо пов'язані як зі стоволом головного мозку, що керує цими функціями, так і з такими областями, як, наприклад, мигдалевидне тіло та префронтальний відділ кори головного мозку.

Доведено, що агресивну поведінку викликає стимуляція електричними імпульсами гіпоталамусу [17]. Гіпоталамус відповідає за рівень вираження агресії, який, в свою чергу, залежать від взаємодії із медіаторами серотоніном та вазопресинном. Інший важливий центр агресії – це мигдалеподібне тіло. Так, стимуляція мигдалеподібного тіла призводить до яскраво вираженої агресивної поведінки у хом'ячків [18]. Інша група експериментів із золотими сирійськими хом'ячками підтвердила те, що мигдалеподібне тіло є безпосередньо задіяним у процес контролю над агресією.

Агресія хижака модулюється у гіпокампі, тоді як афективна агресія – у мигдалеподібному тілі, в перегородці ж модулюються обидва типи агресії. Дослідження, що проводились на людях з використанням методу енцефалографії, показали, що агресивні злочинці проявляють зменшену активність у лобній зоні кори головного мозку, в той час як у сексуальних злочинців наявні патології у скроневої зоні [23].

Регуляція агресивної поведінки залежить від рівня **нейромедіаторів, гормонів і метаболітів**. Ціла низка проведених досліджень вказує, що агресивність, а також і аутоагресія, безпосередньо пов'язані із зниженням активності серотонінової системи мозку [15, с. 97-103].

Основний чоловічий гормон, тестостерон, є гормоном агресії. Так в гієні рівень тестостерону дуже високий в обох статей, високий у них і рівень агресивності, в результаті чого на волі зазвичай виживає лише одне щеня з цілого приплоду, загризаючи інших. Високий рівень тестостерону наявний у агресивних злочинців, а також відомо, що застосування андрогенів (наприклад, культуристами) також підвищує рівень їх агресивності. При дослідженні пізнодорожників

хлопців й дівчат, яким з метою досягнення статевої зрілості призначали гормональні препарати, виявилось, що тестостерон збільшує агресивність в хлопців, але – і це виявилось несподіванкою – естроген також викликає зростання агресивності у дівчат [21, с. 353-397].

На агресивність впливають й ті системи організму, які відповідають за *метаболізм*. Наприклад, істотну роль відіграє рівень глюкози в крові, який зазвичай є пониженим у агресивних злочинців. Доведено, що знижений рівень холестерину в крові також збільшує вірогідність появи агресивної поведінки [23].

Серед біологічних детермінант агресії не менш важливою є **генетична складова**. Важливий етап у вивченні молекулярно-генетичних основ регуляції агресивної поведінки має дослідження, проведене у 2006-му році на мушках-дрозофілах генетиками із Гарвардського медичного факультету та інституту молекулярної патології у Відні. В результаті проведених експериментів вдалося встановити, що гендерні особливості агресивної поведінки кодуються певним геном – так званим “безплідним” (fruitless) геном [22, с. 869-880].

Так, в межах даного дослідження було встановлено, що ген “fruitless” у самців бере участь у регуляції поведінки, пов’язаної із залицянням до самиць. Цей ген запускає продукцію специфічних білків, які зустрічаються виключно у нервовій системі мушок. Саме ці протеїни є необхідними для регуляції поведінки залицяння, та при їх відсутності самці або не виявляють цікавості до самиць, або інколи залицяються до самців. Якщо ж “чоловіча” версія цього гена присутня у самиць, вони починають залицятись до своїх “подруг”.

Як показало дане дослідження, однаковий ген визначає характер статевої специфіки агресивної поведінки, що виявляється в “бійках”, специфічних для самців і самиць. У самиць бойові прийоми включають головним чином “буцання” й поштовхи, а самці роблять випадю у бік суперника, присідають на задніх лапках і швидко ударяють суперника передніми, інколи роблячи захвати, якщо супротивник виявився не дуже розторопним і не зміг вчасно відступити. Якщо у різних генетичних ліній мушок, виведених в ході селекції особин мутантів, чоловічі й жіночі гени міняються місцями, характер боїв кардинально змінюється: самці переймають тактику самиць і починають “буцатися” й штовхатися, в той час як самиці роблять випадю замість своїх типових гендерних бойових прийомів.

Можливість народження дітей із однаковим генетичним кодом – однояйцевих *близнюків* – дає можливість визначити, чи впливають генетичні особливості людини на прояви злочинної агресії. Генетик

В. П. Ефроїмсон проаналізував дані про частоту здійснення злочинів близнятами в США, Японії і декількох країнах Західної Європи за 40 років, де з цією метою було відібрано декілька сотень пар близнюків. Встановлено, що обидва однояйцеві близнюки виявлялись злочинцями в 63 відсотках, а обидва різнояйцеві – лише в 25 відсотках випадків [9, с. 23].

Дані цих досліджень істотно зміцнили позиції прибічників біологічних теорій особистості злочинця. Проте при повторних дослідженнях було отримано результати, що суперечать вищевказаним. Супротивники біологічних теорій особистості злочинця вказують, що дане пояснення не є єдиним можливим. Вказується, що генетично задається не схильність до здійснення протиправних вчинків, а певний тип реакції на соціальні чинники, які формують особистість. Так, німецький психолог і соціолог Вальтер Фрідріх за підсумками досліджень поведінки великої кількості близнюків дійшов висновку, що “інтереси і установки визначаються суспільним середовищем і розвиваються в соціальній діяльності людини” [11, с. 172].

Інші відомі дослідження пов’язані із вивченням *хромосомних аномалій* і їх зв’язком із злочинами. Статі людини і пов’язані із нею біологічні ознаки визначаються набором статевих хромосом: у чоловіків присутній набір ХУ хромосом, у жінок – ХХ. Спостерігаються також випадки, коли в результаті певних аномалій на ранній стадії зародкового розвитку відбувається подвоєння “чоловічої” статевої хромосоми У – ХУУ-синдром. Фенотипічно люди, що мають це відхилення, відрізняються доволі високим зростом.

Дослідження, проведені в США, Англії, Австралії та інших країнах, показали, що каріотип ХУУ частіше зустрічається серед обстежених злочинців, аніж в контрольній групі. У спеціально підібраних групах правопорушників (з розумовими аномаліями або високим ростом) ця ознака зустрічалася в 10 разів частіше. Була навіть висунута гіпотеза про те, що подвоєння у-хромосоми спричиняє формування “понадчоловічого” типу особистості, схильного до агресивної та жорсткої поведінки. Проте ця гіпотеза не знайшла підтвердження: вивчення поведінки осіб з ХУУ-синдромом не виявило у них підвищеної жорстокості. Крім того, дана хромосомна аномалія не може пояснити походження не лише злочинності в цілому, але й навіть будь-якої її складової: в нормі вона зустрічається приблизно в 0,1–0,2% населення [5, с. 328].

Наявність кореляції між хромосомною аномалією і злочинною поведінкою не означає наявності між ними причинного зв’язку. Наприклад, першим засудженим, в якого було виявлено наявність

такої аномалії, в Європі став Даніель Югон. Згадується, що він “у віці 4 років переніс енцефаліт і страждав нервовими припадками, народився з деформацією ступні, що спричинило порушення рухових функцій, і був предметом кепкувань братів, сестер, товаришів; у пубертатному віці отримав глибоку травму, яка не згладилася з його пам’яті і була навіть причиною спроби самогубства; не мав можливості набути професійних навичок і отримати певну постійну роботу, працював з 15 років і з цього ж часу вживав спиртні напої” [5, с. 329]. У такій ситуації неможливо визначити точно, які аспекти злочинної поведінки визначаються хромосомною аномалією, а які – соціальною деформацією особи.

Як свідчить наведений вище приклад агресивної поведінки в популяції мушок-дрозофіл, прояви агресії зазвичай суттєво відрізняються у особин чоловічої та жіночої статей. Загалом самці агресивніші, аніж самиці [20]. Самці здійснюють переважну більшість вбивств [16, с. 278-279]. Загалом хлопчики агресивніші за дівчат, а чоловіки агресивніші за жінок. У жінок агресивні дії гальмуються сильніше – проявивши агресію, вони радше реагуватимуть на неї відчуттям провини й страху [19, с. 56–82]. Є свідчення про те, що чоловіки швидше проявляють агресію і частіше, ніж жінки, виражають свою агресію фізично. Однак, якщо мова йде про непрямі форми агресії, то жінки й чоловіки тут однаково агресивні [13].

Жінки різних культур володіють різноманітними нефізичними методами нанесення шкоди своєму чоловікові. Культура острова Белона (Bellona island) оснований на беззаперечному авторитеті чоловіків із частими випадками застосування фізичного насильства щодо жінок. За таких умов жінки вступають у конфлікти із іншими жінками значно частіше, ніж з чоловіками. Коли ж має місце конфлікт із чоловіком, жінка рідко використовує фізичні засоби. Замість того жінка складає пісню, де висміює чоловіка – така пісня швидко розповсюджується й певним чином принижує його. Якщо жінка прагне вбити чоловіка, вона або переконає своїх родичів зробити це, або наймає вбивцю. Для обох зазначених випадків непрямой агресії характерним є те, що агресор (жінка) намагається нанести шкоду кому-небудь не піддаючи себе безпосередній небезпеці [14].

Чоловіки скоюють злочини частіше, ніж жінки. Так, наприклад, у 2007 році в Росії частка жінок серед виявлених осіб, що скоїли злочини, склала 15,2% [10]. Некорисливі насильницькі злочини ще більшою мірою властиві чоловікам. На противагу чоловікам, велика частина злочинів, що здійснюються жінками, як корисливий характер та здійснюється у сфері торгівлі й обслуговування

населення. Менш значна доля жіночої агресивної злочинності полягає, зокрема, виконуваними жінками професійними посяганнями, ставевими відмінностями у вихованні, уявленнях про рамки допустимої поведінки і т.ін. [4, с. 126].

У російському ГНЦ ім. В.П. Сербського було проведено дослідження 200 жінок віком 18-70 років із різноманітними формами психічної патології, що скоїли агресивні вчинки, в більшості випадків – вбивства (62%). 56,5% з них були визнані осудними, з них 7% – обмежено осудними. Жінки, в яких було діагностовано шизофренічні порушення, в 100% випадків визнавались неосудними, з органічними порушеннями – в 38,6%, з особистісними – лише в 9,1% [1, с. 68-69].

Дослідження, проведене Т.Р. Морозовою, показало, що агресивні засуджені жінки є орієнтованими на пошук причини своїх негараздів і шляхів їхнього вирішення у зовнішньому середовищі. Такі жінки не ідентифікують себе зі здійсненими протиправними агресивними вчинками. Серед чоловіків подібне явище спостерігається не так часто [8].

Ще одним **важливим чинником є вік**. Некорисливі злочини агресивного характеру, як правило, скоюють особи у віці до 30 років. В той час, як особи старшої вікової категорії – задалегідь продумані злочини, що часто вимагають спеціальних навичок (шахрайство) або особливого соціального положення (посадові злочини) [6, с. 156].

Цікаві данні про насильницькі злочини, представлено науковими працівниками ГНЦ ім. В.П. Сербського. Серед досліджених ними осіб переважали молоді люди. До моменту останнього правопорушення віком від 19 до 35 років було 62% досліджуваних. Приблизно по 5% складали особи 17-18 років і старше 55 років. Відносно більшою виявилась вікова група 36-45 років (19,6%); віком 46-55 було 7,9% [1, с. 68-69].

Слід зауважити, що переважна більшість усіх злочинів (до 70–75%) здійснюється особами у віці від 18 до 40 років, а в межах цієї вікової групи в порядку зменшення кримінальної активності виділяються категорії осіб у віці 25–29 років, 18–24 роки, 14–17 років, 30–40 років. Частка неповнолітніх злочинців складає 10% [10]. Серед неповнолітніх особливо велика частка осіб із аномаліями психічного розвитку (приблизно в двічі більше, ніж в інших вікових групах) [4, с. 126]. Із віком також знижується відсоток осіб із рівнем фізичної, вербальної та непрямой агресії. Це відбувається паралельно зі збільшенням відсотка респондентів із екстернальним локусом контролю [3].

Дослідження, проведені Антоняном та Власовою у середовищі злочинців, що здійснили агресивні злочини у підлітковому віці, показали, що структура їх психічних розладів суттєво відрізняється від дорослих тим, що серед перших практично відсутній алкоголізм. Частіше в групі підлітків зустрічаються психопатії (30%), залишкові прояви черепно-мозкових травм (21%), органічні захворювання центральної нервової системи (18%). Серед досліджених вбивць віком до 24 років провідною патологією є психопатія, а серед осіб старшого віку – алкоголізм [2].

Висновки. Отже, основними передумовами, або “чинниками ризику”, що можуть передувати появі агресивності та призводити до скоєння такою агресивною особистістю некорисливих насильницьких злочинів, є:

1. Несприятлива спадковість – якщо один із сиблінгів скоює злочин, то й другий з великою достовірністю також скоїть злочин. Встановлено, що обидва однояйцеві близнюки виявлялись злочинцями у 63 відсотках, а обидва різнояйцеві – в 25 відсотках випадків.

2. Певні фізіологічні зміни в організмі – в основному у нервовій та гормональній системах. І хоч у даному випадку неможливо стверджувати: подібні зміни є причиною чи наслідком підвищеної агресивності, проте достовірно відомо, що прояви агресії безпосередньо пов’язані, наприклад, із такими фізіологічними змінами, як пониженням активності серотонінової системи мозку, зниженням рівня глюкози та рівня холестерину в крові тощо.

3. Стать – чоловіки скоюють злочини частіше, аніж жінки. Частка жінок серед виявлених осіб, що скоїли злочини, складає лише 15,2%. Некорисливі насильницькі злочини ще більшою мірою є властивими чоловікам, оскільки значна частина злочинів, що скоюються жінками, мають корисливий характер.

Перспективи подальших досліджень у зазначеному напрямі полягають, на нашу думку, насамперед у проведенні комплексного факторного аналізу з метою виділення основних чинників, що зумовлюють немотивовану злочинну поведінку, а також у подальшій розробці системи запобігання формування агресивності на основі виділених чинників ризику. Подібна система запобіжних заходів могла б суттєво призупинити зростання некорисливої злочинності в українському суспільстві.

Отримані результати створили б умови для діагностики і раннього виявлення осіб, обтяжених негативними синдромами делінквентного характеру; розробки рекомендацій щодо попередження схильності таких осіб до криміналізації соціальними, педагогічними, психологічними, а при необхідності – навіть психофармакологічними засобами.

Також, це дозволить більш ефективно організувати правоохоронні заходи по викриттю та ресоціалізації таких осіб на основі розуміння їхньої психологічної природи.

Список використаних джерел

1. Агрессия и психическое здоровье / Под ред. Т. Б. Дмитриевой, Б. В. Шостаковича. – СПб: Юридический центр “Пресс”, 2002. – 464 с.
2. Власова М.В. Предупреждение убийств, совершаемых лицами с психическими аномалиями/М. В. Власова. – М.: ВНИИ МВД России, 2005. – 30 с.
3. И. Э. Секоян. “Локус контроля” Джулиана Роттера с позиций психометрии; Ереванский государственный медицинский университет им. Мхитаря Гераца, Ереван, Армения // Независимый психиатрический журнал, Вестник НПА. – 2008 (3); Москва: ООО “Фолиум”, 2008. – С.18-26.
4. Криминология: Учебник / Под ред. проф. Н.Ф. Кузнецовой, проф. В.В. Лунева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Волтерс Клувер, 2005. – 640 с.
5. Криминология: учебник для вузов / Под общ.ред. док.юр.наук, проф. Долговой А.И. – Изд. 2-е, перераб., доп. – М.: Издательский дом “Инфра-М”, 2001. – 848 с.
6. Криминология: Учебник/Под ред. акад. В.Н. Кудрявцева, проф. В.Е. Эминова. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.
7. Лоренц К. Агрессия (так называемое “зло”): / К. Лоренц Пер. с нем. – М.: Издательская группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 272 с.
8. Морозова Т.Р. Причины, динамика та способи реалізації агресії у засуджених: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.06 / Т.Р. Морозова; Нац. акад. внутр. справ України МВС України. – К., 2001. – 21 с.
9. Свирич Ю. Биологический (генетический) фактор как одно из условий преступного поведения / Ю.Свирич // Российская юстиция. – 1996. – № 12. – С. 23.
10. Состояние преступности в Российской Федерации за январь–декабрь 2007 г. : <http://www.mvd.ru/stats/10000033/10000147>
11. Фридрих, Вальтер. Близнецы: пер. с нем. / В. Фридрих; Общ. ред. и предисл. Б. К. Лисина, Д. Н. Крылова. – М. : Прогресс, 1985. – 215.
12. Яра О.С. Поняття некорисливої насильницької злочинності / О.С.Яра// Підприємництво, господарство і право. – 2004. – № 10. – С. 23–25.
13. Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence:

- A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229.
14. Bjorkqvist, Kaj, Kirsti M. Lagerspetz, and Karin Osterman. "Sex Differences in Covert Aggression." *Aggressive Behavior* 202 (1994): 27-33. 6 Dec. 2006
 15. Cherek, D. R., D. Collins, C. M. Davis, D M. Dougherty, F G. Moeller, and A C. Swann. "Tryptophan Depletion and Aggressive Responding in Healthy Males." *Psychopharmacology* 126 (1996): 97-103
 16. David M. Buss (2005). Sex differences in the design features of socially contingent mating adaptations. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, pp 278-279
 17. Delville, Yvon, Craig F. Ferris, Ray W. Fuller, Gary Koppel, Richard H. Melloni Jr, and Kenneth W. Perry. "Vasopressin/Serotonin Interactions in the Anterior Hypothalamus Control Aggressive Behavior in Golden Hamsters." *The Journal of Neuroscience* 17 (1997): 4331-4340. 7 Dec. 2006
 18. Ferris, C F., M Herbert, J Meyerhoff, M Potegal, and L Skaredoff. "Attack Priming in Female Syrian Golden Hamsters is Associated with a C-Fos-Coupled Process Within the Corticomедial Amygdala." *Neuroscience* 75 (1996): 869-880. 7 Dec. 2006
 19. Maccoby E. E. Role taking in childhood and its consequences for social learning. – The development of sex differences. Stanford, 1966, p. 56–82.
 20. Maccoby E., Jacklin C. (1974) *The Psychology of Sex Difference*. Stanford
 21. Mazur, Allan, Booth, Allan. "Testosterone and dominance in men." *Behavioral and Brain Sciences*. 1998. Vol. 21, pp. 353-397
 22. Potegal, M, Ferris, CF, Herbert, M, Meyerhoff, J, and Skaredoff, L. "Attack Priming In Female Syrian Golden Hamsters is Associated with a c-fos-coupled Process within the Corticomедial Amygdala." *Neuroscience*. 1996. Vol. 75, pp. 869-880
 23. Vetulani J. (2001). Uzaleńnienia lekowe: mechanizmy neurobiologiczne i podstawy farmakoterapii. *Alkoholizm i Narkomania*, 1 (14). s. 15-26.

Quite often unmotivated violence is related to the pathological features of personality – aggressiveness. The aim of the article is to define main factors connected to unmotivated violent crimes.

Keywords: unmotivated violent crimes, aggression, aggressiveness, determinants of aggressive behaviour.

Отримано: 20.09.2010

Нервова анорексія як наслідок соціалізації особистості

У статті аналізуються причини виникнення нервової анорексії і наслідки до яких вона призводить. Крім того, висвітлюється вплив родини на особливості протікання нервової анорексії.

Ключові слова: нервова анорексія, особистість, психічний стан, соціум.

В статтю аналізуються причини виникнення нервової анорексії і наслідки, до яких вона приводить. Крім того, освітлюється вплив родини на особливості протікання нервової анорексії.

Ключевые слова: нервная анорексия, личность, психическое состояние, социум.

Постановка проблеми. Сучасний бурхливий розвиток суспільства так чи інакше відбивається на становленні особистості, яка прагне збагнути себе у швидкому плині життя. Особливо це стосується переживання людиною травматичних соціальних ситуацій. Причиною звернення науковців до проблеми нервової анорексії є зростання значної кількості хворих серед населення планети, і ці цифри щороку зростають. Вагомою причиною є те, що переважна більшість людей, зокрема жінок, страждають розладами харчової поведінки. Всередині минулого століття співвідношення хворих чоловіків і жінок було 1:20, але в цей час показник становить 1:4 і в половині з хворих чоловіків виявляється гомосексуальність, бісексуальність. При відсутності лікування смертність досягає майже 20 відсотків. Зокрема, останні десятиліття дослідники схильні називати анорексичним вибухом у популяції. Соціальна значущість та очевидна нерозробленість теоретичних і практичних аспектів порушеної проблеми визначили вибір теми дослідження.

Метою статті є дослідження особливостей психічного стану людини, що захворіла на нервову анорексію внаслідок соціалізації особистості.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що соціальний вплив є детермінантою у виникненні нервової анорексії.

Наукові розробки пропонують низку підходів до інтерпретації цієї категорії. У психіатричному енциклопедичному словнику категорія анорексії подається так: “Відсутність бажання їсти при наявності фізіологічної потреби харчування” [2, с. 59]. Наслідком відмови від харчування є “нервова анорексія (з грец. *neuron* – нерв).

Термін уведений Лассеком у 1873 році для позначення наполегливої відмови від харчування, що виникає у підлітковому віці (переважно у дівчат) з метою схуднення” [там само]. Тлумачний словник української мови: “ (ан... + грец. *orexis* – апетит). Втрата апетиту” [5, с. 29]. Аналогічну думку знаходимо і в МКБ-10 (F-50.0) – наполеглива відмова від харчування, що приховується від батьків і друзів у зв’язку з бажанням схуднути. Значна кількість дослідників вказує на те, що в походженні нервової анорексії разом з психогенними факторами і властивими підлітковому віку змінами психіки важливу роль відіграють глибокі гормональні зміни. Отже, постає необхідність у з’ясуванні причин виникнення нервової анорексії як критичного стану для існування людини.

Відбувається поступове наближення молодшої людини до стану, який може загрожувати фізіологічному існуванню. Нагадаємо, що психічний стан: “...це цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, яка показує своєрідність протікання психічних процесів в залежності від предметів і явищ дійсності, що відображаються, попереднього стану і психічних властивостей особистості” [4, с. 18].

Левітов прагне підкреслити три принципово важливі речі – стан є всеобіймаючим психічним явищем, таким, що забарвлює всю психічну діяльність. З другого боку, Левітов, фактично, говорить про те, що стан є центральною ланкою міжфункціональної системи. Важливим у визначенні автора є також те, що він актуалізує проблему взаємовідношення в системі “стан – властивість”. Л. В. Куліков зауважив: “загальним для всіх станів є те, що вони мають часові, емоційні, активаційні, тонічні, тенційні параметри, вміщують в себе ситуативну і транситуативну складову. У різних станів на перший план виходять різні параметри” [3, с. 15]. Це, на думку автора, дозволяє розділити стани на довготривалі і короткочасні, а також на емоційні, активаційні, тонічні та інші, у відповідності до того, який саме параметр є провідним. Однак і М. Д. Левітов, і Л. В. Куліков не розглядали патологічні та граничні стани. Дійсне розуміння природи психічних станів лежить, на наш погляд, не в площині станів як таких і систематизації, а в аналізі їхньої динаміки, розвитку і зв’язків з іншими психічними явищами. Крім того, цікавим уявляється аналіз взаємовідношень психічних станів і властивостей особистості.

К.-Г. Юнг відзначав: “Якщо стан якимось чином стає хронічним, то наслідком цього і є виникнення типу, тобто звичної установки, в якій один механізм постійно домінує, хоча й не може при цьому повністю придушити інший, оскільки він з необхідністю належить до психічної діяльності життя” [7, с. 123]. Звичайно, риси характеру

і властивості особистості багато в чому визначають, які стани і як саме буде переживати людина. Факт взаємодії станів і властивостей цілком очевидний, проте ми зовсім не знаємо психологічних механізмів цієї взаємодії. Їх справжню змістовну різницю можна зрозуміти, якщо відокремитись від звичної логіки поділу психічного на процеси і властивості. Нам здається, що первинним поділом психіки як об'єкта наукового дослідження, який би відповідав логіці самого цього об'єкта, є поділ на форму його існування і спосіб існування. Ми можемо припустити зараз, що формою існування психіки людини є психічний стан, а способом її існування є переживання.

Тому, психічний стан може бути визначений як форма існування неповторної психіки людини. Стани належить до найбільш істотних і фундаментальних явищ психічного життя особистості. Однак патологічні, граничні стани, які мають деструктивний характер під час фізіологічної депривації, потребують вивчення. Свого часу Л. С. Виготський висловив ідею про те, що новоутворення, які виникають на етапі вікової кризи, мають досить загадкову долю. Виготський припускав, що ці новоутворення дезактуалізуються після проходження кризи, але не зникають зовсім. Можливо, вони відіграють особливу роль у розвитку подальших станів і, відповідно, динамічних процесів в цілому.

На нашу думку, головним чинником виникнення тривалого навмисного голодування є процес соціалізації молодого людини. Як відомо “соціалізація (від фр. *socialis* – суспільний) – процес і результат засвоєння активного відтворення індивідом соціального досвіду, здійснюваний у спілкуванні та діяльності” [6, с. 486]. І саме неадекватне світосприйняття підлітком сучасних ідеалів суспільства призводить до викривлення дійсності.

Становлення молодого людини відбувається під впливом багатьох різновекторних факторів. “Видатною властивістю людини є її індивідуальність. Кожна людина – унікальне творіння сил природи. Точно такої ж, як вона, ніколи не було і не буде” [1, с. 217]. Унікальність цілісної структури особистості кожної людини зумовлена двома основними факторами, а саме: своєрідністю динамічної взаємодії трьох основних витоків особистості (біологічного, соціального, духовного) та постійним саморухом, саморозвитком особистості. Деякі вчені вважали, що головним чинником існування і розвитку особистості є фактор біологічної спадковості (біологізаторські, біогенетичні концепції). Так, виникла теорія рекапітуляції (Ст.Холла та ін.), в межах якої вважається, що дитина, яка народилася, в своєму розвитку поступово відтворює всі етапи історичного розвитку людства. Лише після цього вона вступає

в сучасне життя. Долаючи певний період свого розвитку, дитина живе, відтворюючи певний історичний період. Це виявляється в її нахилах, зацікавленнях, прагненнях і діях.

Протилежні, соціогенетичні, погляди формувалися тими вченими, які вважали, що домінуючу роль в житті та розвитку особистості відіграють соціальні чинники. Зазначимо, що в цілому соціогенетичні теорії правильно фіксують велике значення соціального оточення щодо життя особистості. В дійсності і біологічне, і соціальне, і духовне не пригнічують одне одного, а складно і плідно взаємодіють. Що ж до складності і нюансованості в нескінченному плині переходів одна в одну цих атрибутивних детермінант людського буття – біологічного, соціального, духовного, то спробуємо охопити проблему нервової анорексії для з'ясування цих зв'язків.

Як окреме захворювання нервову анорексію виділили лише на початку ХХ століття. Опис елементів нервової анорексії можна знайти ще в Авіцені (1155 рік). Пізніше, за назвою “нервової сухоти”, це захворювання вперше повно описав Р.Мортон в 1689 році. Однак лише класичні роботи Вільяма Галла й Ернеста-Шарля Лассега, виконані в 60–70-х роках минулого століття, поклали початок вивченню нервової (синонім – психічної) анорексії. Численні дослідження з вивчення нервової анорексії в наступний, майже віковий період, зводилися головним чином до спроб відповісти на три кардинальні питання: 1) визначення й клінічна характеристика нервової анорексії; 2) який її перебіг та ускладнення; 3) яка її нозологічна приналежність. З позицій різних наукових концепцій залучалися для пояснення причин і патогенетичних механізмів нервової анорексії: конституціоналізм, мікросоціологія, психобіологічний напрямок, фрейдизм у всіх його варіантах і т.д.

Останнім часом у західноєвропейській і американській психіатричній літературі відзначається усе більш значна тенденція до пояснення нервової анорексії з позицій психосоматичного напрямку. Проте все різноманіття нозологічних трактувань нервової анорексії, тріхи схематизуючи, можна звести до декількох основних точок зору: 1) нервова анорексія – прояв того або іншого неврозу або психопатії; 2) нервова анорексія – зовсім особливий невроз пубертатного віку; 3) нервова анорексія – початок шизофренічного процесу; 4) нервова анорексія – синдром, що зустрічається в рамках як різних неврозів, так і шизофренії; 5) нервова анорексія – самостійне захворювання, що виникає головним чином у пубертатному віці.

Яким же чином відбувається формування анорексичної переконаності у невідповідності соціальним ідеалам? Розглянемо стадії розвитку анорексії.

I стадія – дисморфобічна – починається з появи ідей про надмірну повноту й побоювання глузувань з цього приводу. Виникає відчуття, що оточуюче середовище критично розглядає їх, проводить глузливіми поглядами, при цьому психологічні наслідки мають мінорний відтінок для людини. Має місце систематичне зважування, відмова від висококалорійної їжі. Апетит зберігається, а після періодів голодування навіть підвищується. Не в силах упоратися з голодом, деякі їдять вночі.

II стадія – дисморфоманічна – частіше проявляється в переконаності в “зайвій повноті” своєї фігури або її частин. Пацієнтки часто розглядають себе в дзеркалі й скаржаться на свою повноту оточуючим. Депресивні переживання зменшуються, спостерігаються спроби корекції “зайвої повноти”. Вони приховують від близьких, що відмовляються від їжі. Роблять вигляд, що з’їли всю їжу, насправді непомітно перекладають її або ховають. Так само намагаються не в присутності людей багато пити рідини, після їжі викликають блювоту, яка приносить фізіологічне почуття полегшення й задоволення, роблять клізми, щоб скинути нібито зайву масу тіла. У хворих розвивається медикаментозна залежність: вони приймають засоби, що знижують апетит; препарати щитовидної залози, що стимулюють обмін речовин; сечогінні й велику кількість проносних.

III стадія – кахектична. Апетит зникає, тому що внаслідок постійної блювоти, що викликається та може наступати й рефлекторно, відразу після прийому їжі знижується кислотність шлункового соку й відбуваються дистрофічні порушення. Виникає відраза до їжі. До цього часу хворі втрачають до половини своєї ваги, але продовжують сприймати себе усе ще занадто повними. Зникає підшкірно-жирова клітковина, шкіра стає сухою, лупиться, захворюють на карієс і випадають зуби, волосся, ламаються нігті, зникають місячні, знижуються тиск і температура. Спостерігається дистрофія міокарда й уповільнення пульсу. У ряді випадків хворі починають активно обстежуватися в різних фахівців, перебільшуючи вагу соматичних розладів і уникаючи консультації психіатра.

Рівень смертності при цьому захворюванні вище, ніж при інших психічних розладах. Смерть може наступити не тільки від повного виснаження організму, аде на тлі ослабленої імунної системи хворі вмирають від простудних захворювань, які звичайна людина навіть не відчуває. Часом, навіть якщо хворі на важку форму анорексії виживають, у них виявляються незворотні атрофовані ураження головного мозку. Переважно перебувають у стані нервової анорексії юні дівчата і молоді жінки, але вона зустрічається й у чоловіків (М.В.Коркіна, К.А.Новлянська, В.В.Марілов та інші).

Дослідники дійшли висновку, що найбільша частотність анорексії припадає на вік 13 – 18 років. Але відзначаються випадки й у дітей більш молодшого віку, й у більш старших людей. Був зафіксований випадок нервової анорексії в 94-літньої жінки. Світ соціального зовсім не протистоїть людині, як це розуміють деякі теоретики, він огортає і запрошує. С. Л. Рубінштейн свого часу дуже обережно зауважив, що людина не лише протистоїть світу, вона ще й перебуває всередині нього, огортається ним. І в такому існуванні вона – невід’ємна частина цього світу. Такою людина стає завдяки зустрічі людського індивіда з соціальним світом.

На наш погляд, соціальний світ через засоби масової інформації (ЗМІ) формує у молодій людині викривлене розуміння власних фізіологічних параметрів. Ця невідповідність “успішним ідеалам” і призводить до нервової анорексії. ЗМІ (телебачення, газети, журнали) постійно демонструється зображення досконалого людського тіла. Люди маніпулюють його частинами й тканинами. Існує ціла область пластичної хірургії, косметології, дієтології, моди, які безупинно роз’єднують людину з її власним тілом. Нас постійно оточують “ідеальними” образами, яких більшість із нас не може досягти. Однак ці образи найчастіше ілюзія, створена камерою й комп’ютерами. Як чоловіки, так і жінки все більше незадоволені тілом або окремими частинами тіла: ростом, вагою, зовнішнім виглядом. Ми не можемо змінити вроджену анатомію й фізіологію, і все-таки робимо все можливе, щоб відповідати вигаданому ідеалу. При цьому ми платимо не тільки матеріально, а й заперечуємо своє “Я”, які ми насправді є, і те, що ми відчуваємо. І якщо ми не відповідаємо “ідеалу”, то найчастіше ненавидимо себе, тому що визначаємо свою цінність через зовнішній вигляд свого тіла.

Візуальні засоби інформації одночасно й формують наше відчуття реальності й придушують тілесне сприйняття: бути тонким – нормально, а все інше відхилення. За статистикою, у сучасному суспільстві чотири жінки з п’яти страждають проблемами, пов’язаними із прийняттям їжі й тілесним виглядом. Третина з них звертається хоча б до одного виду саморуйнівних дій для того, щоб тримати вагу чи зовнішній вигляд під контролем. Страх розтовстіти й не відповідати загальноприйнятим стандартам, змушує таку жінку жити за принципом: “Голод – кращий кухар, їжа – мій ворог”. Фокусуючись на процесі “самовдосконалення”, пацієнти, як правило, знецінюють прийом їжі, як джерело живильних речовин для організму, як його вітальну, життєву функцію. Взаємини з батьками в таких пацієнтів звичайно складні. Тут можна зустріти й “пастки”, що лежать у глибинах особистої історії. Впроваджувану в

масову свідомість за допомогою ЗМІ “моду на худих” багато хто сприймає відсторонено. Щоденна поява її зразків перед нашими очима стає настільки звичним, що найчастіше не викликає ніяких емоцій. Інша справа, коли такого роду маніпуляція свідомістю стає адресною і її “атаки” стосуються особисто кожного. Звідки ж виникла ця любов до худого тіла? Для кращого розуміння психології маніпуляції, яка мала і буде мати негативні наслідки в контексті нервової анорексії, звернемося до історичної довідки.

В 60-ті роки світ моди був вражений. З'явився новий образ краси, до якого прагнули сотні й тисячі дівчат. Це дивне створіння з фігурою хлопчика-підлітка звали Твіггі (Леслі Хорнбі). Її псевдонім у перекладі з англійського означає тростина, гілочка. Леслі була дуже худю з дитинства, від чого часто піддавалася нападкам своїх однокласників. У той час була мода на таких жінок, як М.Монро, С.Лорен, а Леслі у свої 16 мала зріст 167 сантиметрів і вагу близько 43 кілограмів. Її параметри були 80-55-80. Дуже худя, з гострими плечима, величезними очима, блідою шкірою вона з'явилася на подіумі. Тендітність Твіггі була мистецьки використана компаніями, які виробляли засоби для схуднення, їй платили великі гонорари за рекламу цих засобів. Вигляд Твіггі говорив, не дорослішай, залишайся тоненькою, тендітною дівчинкою й у тебе буде успіх.

Слід зазначити, що голодування є способом уникнення дорослішання, як наслідок, психосексуальний розвиток, розвиток вторинних статевих ознак. На сьогоднішній день масована пропаганда худого тіла вигідна всім: модельерам, косметичним фірмам, клінікам пластичної хірургії, фітнес центрам. Зокрема, в 2006 році прямо на подіумі померла модель Л. Ельрамос. Причиною смерті став серцевий напад, але, після обстеження, лікарі дійшли висновку, що його спровокувало крайнє виснаження організму – голодна смерть. Тому в деяких країнах застосовують адекватні методи боротьби з хворобою. У Великобританії прийнята постанова про те, що співвідношення худих і повних на телебаченні повинно бути 50 % 50, або іншим, але на користь повних. В Аргентині був прийнятий закон про розмір: тепер у вітринах магазинів стоять манекени з параметрами середньостатистичної людини. За поруення закону передбачені великі штрафи. В Італії введений закон, за якимдо роботи на подіумі допускаються тільки ті дівчата, які нададуть довідку про те, що не страждають нервовою анорексією.

Звичайно, що і біологічні і соціальні чинники формують неповторну людську особистість. Уважається, що спадкоємна обтяженість грає у виникненні нервової анорексії чималу роль. У багатьох хворих мати, батько або інші близькі родичі страждали

неврозами, психічними розладами або мали аномалію характеру (психопатію).

Однак дослідження науковців підтверджують той факт, що важливим у виникненні хвороби також є родина. Хвора часто є єдиною дочкою в родині, що страждає від почуття неповноцінності стосовно братів. Для хворих характерні залежність від членів родини, суперництво із сіблінгами (братами або сестрами) і страх розставання із близькими, який може актуалізуватися внаслідок смерті бабусі або дідуса, розлучення батьків, відходу брата або сестри з батьківського гнізда. Відносини із близькими в таких родинах у дівчинки дуже складні. Велику роль відіграє особистість матері її виховний вплив на дитину.

1. Істероїдна домінуюча мати прагне від дитини лідерства у всьому, культивує в неї думку про “ідеальну фігуру”. Хвороба дитини викликає в неї реактивний розлад із загостренням характерологічних рис. Сховані сімейні конфлікти актуалізуються й стають усе більше деструктивними. У підсумку хвора дитина втрачає контакт із батьками, що гастролоє плин захворювання й ускладнює проведення лікувально-реабілітаційних заходів.

2. Паранояльно домінуюча мати культивує сімейний міф про щасливу родину, виховуючи в дитини підвищену моральну відповідальність. Хвору дитину довго відгороджують від контакту із психіатрами, створюючи власні псевдонаукові пояснення хвороби й концепції лікування. Переконавшись у несприятливому плині захворювання, мати відкидає “не виправдала надій” дитину, особливо при наявності інших дітей, на яких і переключається вся увага родини. У результаті хвора дитина залишається без медичної допомоги.

3. Симбіотична мати звичайно виховує дочку без чоловіка, переконана в правильності всіх висловлювань і вчинків дівчинки, у всьому підтримує її. Мати заперечує наявність у дочки психічного розладу, навіть при вираженій кахексії потурає тому, щоб вона продовжувала навчання або роботу й не зверталася за медичною допомогою. У цьому випадку позиція матері також створює труднощі в лікуванні хворої.

4. У конфліктній родині боязка мати у всьому потурає дочці, а агресивний, схильний до вживання алкогольних напоїв батько, виховує її із застосуванням сили. Неправильну харчову поведінку дочки він сприймає як лінощі і намагається припинити це. Іноді захворювання дівчинки сприяє пом’якшенню обстановки в родині й об’єднанню батьків, але частіше вони залишаються байдужими до її долі, і за допомогою звертаються родичі.

При чоловічій анорексії, як правило, виявляється спадкоємна обтяженість шизофренією, шизоїдною психопатією, різними

аномаліями характеру, тривожною депресією, фобіями й алкоголізмом. Матері деяких хворих у молодості перенесли напад психозу з аноректичною симптоматикою.

Багаторічні спостереження фахівців показують, що в більшості дівчат з нервовою анорексією певні проблеми зі здоров'ям спостерігалися з дитинства – і це також відіграло свою роль у розвитку хвороби. Досить часто вагітність у матері майбутньої хворої протікала з тією або іншою патологією (токсикози, погроза викидня, невротичні реакції). Ще частіше відзначалася патологія пологів (слабка родова діяльність, накладання щипців, асфіксія, недоношеність плоду). У перші місяці й роки життя більшість дівчат, що страждають нервовою анорексією, перенесли дитячі інфекційні захворювання, часто у важкій формі.

Коли виснаження стає явним і родичі не можуть більше ігнорувати цю обставину, доводиться, нарешті, звертатися до лікаря. Він повинен провести ретельне обстеження, щоб відрізнити справжню анорексію від інших соматичних або психічних захворювань (таких, як важкі токсикози, порушення обміну речовин або глибоке порушення мислення з формуванням марення), при яких втрата апетиту, схуднення або те й інше разом є лише вторинними симптомами. На цій стадії для хворих на анорексію (в типових випадках – дівчаток-підлітків) характерні ворожість, пригніченість, скритність, підвищене занепокоєння. Незважаючи на явну небезпеку, пов'язану з відмовою від їжі, хворі не хочуть міняти свою поведінку, насилу усвідомлюють свій хворобливий стан і наполегливо чинять опір лікуванню. Наприклад, хвора дівчина 173 см зросту і вагою всього 27 кг продовжує вважати себе повною.

Наша гіпотеза знайшла своє підтвердження у проведеному пілотажному дослідженні серед студентів першого курсу КНТЕУ, факультет економіки, менеджменту і права – 83 респонденти, з яких: 58 – жіночої статі та 25 – чоловічої статі. На запитання щодо розуміння поняття “анорексія”, 5,81 % відповіли, що не знають (з них 6 – чол. та 1 – жін.).

На запитання щодо причин виникнення анорексії відповіді були такими:

- 77,9 % – засоби масової інформації (телебачення, журнали);
- 16,1 % – вплив сім'ї (мати, батько);
- 2,6 % – спадковість;
- 1,3 % – знайомі.

Щодо особисто пережитого голодування, то відповіли ствердно – 23,6 % (18 респондентів), з них 6 респондентів – голодували через хворобу, а 12 респондентів (жіночої статі) голодували через незадоволеність своїми фізичними параметрами. Ми свідомо не

висвітлюємо інші результати дослідження, оскільки обмежені певним об'ємом статті. Отже, пілотажне дослідження підтвердило нашу гіпотезу щодо превалювання впливу соціуму над іншими чинниками у виникненні і перебігу анорексії.

Спотворене мислення у людей з анорексією також проявляється в погано пристосованих до реального життя установках і неправильному самосприйнятті. Отже, ця проблема не є вичерпною і потребує подальших наукових розробок.

Висновки. З'ясовано, що психологічний чинник впливу соціуму на особистість є визначальним у перебігу проблеми нервової анорексії. Маніпуляція свідомістю відбувається через ЗМІ, знайомих, взаємини в родині. Спадкові фактори мають значний вплив на формування і розвиток нервової анорексії. Стає очевидним, що родина також відіграє важливу роль, оскільки саме родина може подарувати дитині любов, впевненість, сили, щоб вона змогла протистояти негативному тиску соціуму, адже любов є найбільш радикальним і, фактично, єдиним належним виходом людини із деструктивності, відчуженості й ізольованості.

Список використаних джерел

1. Олпорт Г. Становление личности. – М.: Смысл, 2002. – 461 с.
2. Психиатрический энциклопедический словарь / Й. А. Стоименов, М. Й. Стоименова, П. Й. Коева и др. – К. : МАУП, 2003. – 1200 с.
3. Психические состояния / Под ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
4. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Педагогика, 1964.
5. Тлумачний словник української мови. Близько 20 000 слів і словосполучень [Текст] / укл. Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульник ; за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. – Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2010. – 608 с.
6. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник/ Віктор Борисович Шапар – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.
7. Юнг К.-Г. Структура психики и процесс индивидуации / К.-Г. Юнг. – М.: Наука, 1996. – 269 с.

The article analyzes the causes and consequences of which leads anorexia nervosa. In addition, highlights the influence of family on the particular course of anorexia nervosa.

Keywords: anorexia nervosa, personality, mental state, society.

Отримано: 27.07.2010

Рецепція ідей розуміння об'єкта і предмета історії психології

У статті ставиться питання про методологічний аналіз визначення об'єкта і предмета історії психології. Розглядаються різні ідеї щодо розуміння специфіки об'єкта і предмета історії психології. Констатується, що історія психології вивчає реальний процес становлення і розвитку об'єкта і предмета психології як галузі знання і науки у процесі еволюції людського суспільства.

Ключові слова: історія психології, об'єкт, предмет, психічна реальність, психологічне пізнання, психологічне знання.

В статье ставится вопрос о методологическом анализе определения объекта и предмета истории психологии. Рассматриваются различные точки зрения относительно понимания специфики объекта и предмета истории психологии. Констатируется, что история психологии изучает реальный процесс становления и развития объекта и предмета психологии как области знания и науки в процессе эволюции человеческого общества.

Ключевые слова: история психологии, объект, предмет, психическая реальность, психологическое познание, психологическое знание

Постановка проблеми. Психологія не могла б успішно розвиватись як наука без постійної роботи щодо осмислення методологічних основ, які являють собою фундамент психологічних досліджень і задають їх загальну спрямованість, спосіб аналізу і характер інтерпретації отриманих даних, а також дозволяють запропонувати конкретне рішення окремих проблем, що мають виражену практичну спрямованість й актуальність.

Однією із головних проблем методологічного аналізу є визначення об'єкта і специфіки предмета галузі знання, що розглядається. Методологічний аналіз історії психології покликаний позначити особливості тієї об'єктивної реальності, яка нею досліджується, а також її аспекти, які визначають предмет історико-психологічного дослідження. Адекватне розуміння об'єкта і предмета історії психології дозволяє чітко окреслити діапазон її дослідницьких завдань, границю проблемної галузі, специфіку наукових підходів і методів пізнання, задаючи тим самим вихідні орієнтири наукового пошуку.

Говорячи про об'єкт історії психології, необхідно виділити ряд важливих вихідних положень. Перше положення стосується

диференціації об'єкта історії психології і об'єкта психології як науки в цілому. Якщо психологія вивчає власне психічну реальність в її змістовному і процесуальному аспектах, то історія психології має справу не з самою психічною реальністю, а з предметом психології у його історичному розвитку, зі способом його визначення, теорією, що виникає на його основі, являючись, тим самим, своєрідною рефлексією психологічної науки.

Друге положення спрямоване на розмежування об'єкта і предмета історії психології, що є важливим в силу часто недиференційованого використання вказаних понять у науковій літературі. На необхідність чіткого визначення об'єкта і предмета історико-психологічного пізнання вказував свого часу М.Г. Ярошевський: "Завжди потрібно розмежовувати об'єкт пізнання і його предмет. Перший існує сам по собі, незалежно від інформованості про нього людських умів. Інша справа – предмет науки. Вона його будує за допомоги спеціальних засобів, своїх методів, теорій, категорій" [5, с. 7].

Метою статті є з'ясування сутнісної основи визначення об'єкта і предмета історії психології.

Під об'єктом (від лат. *objectum*) розуміється частина об'єктивної реальності, яка протистоїть суб'єкту в його предметно-практичній і пізнавальній діяльності. Можна сказати, що це сукупність якісно визначених явищ і процесів реальності, які суттєво відмінні за своєю внутрішньою природою основним рисам і законам функціонування та розвитку від інших об'єктів цієї реальності.

Історія психології вивчає реальний процес становлення та розвиток предмета психологічної науки як галузі знання і науки у процесі еволюції людського суспільства. У ній в органічній єдності і цілісності презентований *об'єктивний* і *суб'єктивний* зміст. З одного боку, будучи визначенням реальності психічних явищ і продуктом пізнавальної діяльності людини, психологічне знання включає у себе об'єктивний зміст. З іншого боку, воно є результатом суб'єктивного психічного осмислення людини, втілює розвиток самопізнання суб'єкта, який пізнає. Історія психології, що відслідковує систему знань про психічну реальність, яка складається у ході розвитку суспільства і є тим самим рефлексією другого порядку – "пізнанням пізнаного", ще більше посилює роль і вагу суб'єктивної компоненти. Це визначає особливу важливість методологічної проблеми визначення об'єктивних критеріїв істинності, що створюється у ході історико-психологічної рефлексії картини розвитку психологічного знання.

Особливістю об'єкта історії психології є те, що вона має справу з реальністю минулого, недоступною для її безпосереднього спостереження і не відтворювану у експериментальній ситуації. Будучи

зверненням у минуле, історико-психологічне пізнання носить ретроспективний характер, чим визначається особлива роль реконструкційних методів вивчення досліджуваних ним явищ.

Об'єкт пізнання історії психології є принципово динамічним. Говорячи про особливості історичного пізнання, слід зазначити, що воно відображає прагнення до найкращого розуміння, а відповідно, виступає як дещо перебуваюче у русі. Із цього виходить, що психологічне знання про психічний світ можна характеризувати як процес поглиблення знань, що безперервно розвивається, який починається на самих ранніх етапах людського суспільства і супроводжує всю його подальшу історію. Безперервність психологічного пізнання пояснюється тією величезною роллю, яку відіграють психологічне знання і психологічна самосвідомість у життєдіяльності людини, являючись базовими передумовами і фундаментальними факторами її продуктивного функціонування. Усвідомлення людиною своїх психічних сил і здібностей відкриває їй нові ресурси у її взаємодії зі світом, а, у свою чергу, активна діяльність щодо перетворення дійсності забезпечує більш глибоке пізнання нею своєї власної природи. Динаміка психологічного пізнання обумовлена розширенням пізнавальної практики людини, яка є відповіддю на нові запити і актуальні потреби життя, самовдосконаленням засобів пізнання, розвитком когнітивних структур, зміною методологічних і теоретичних основ. Розвиток психологічного пізнання складається у поступовому розширенні сфери досліджуваних явищ, розкритті їх сутності у все більш повному і системному вигляді.

Вивчення динамічного за своєю природою процесу психологічного пізнання визначає необхідність використання у його дослідженні діалектичної методології як найбільш адекватної і такої, що відповідає його сутності. Задача історії психології – досліджувати не лише знання про психічну реальність, але й процес його отримання, трансформації, його генезис і сучасні форми існування, прослідкувати його перетворення на різних етапах історії, у різних історико-культурних контекстах. Логічне та історичне тут виступає у єдності, а відтворення цієї єдності, на думку автора, є найважливішим принципом методології історії психології.

Об'єкт історії психології включає складну сукупність явищ психологічного пізнання: тип і характер психологічного знання, способи презентації (категоризації, теоретизації і т. ін.), зміст і структуру, суперечливий розвиток і перетворення на різних етапах історії людської думки, його опосередкованість особливостями історичного часу і духом епохи, суб'єктно-особистісними характеристиками творців психологічної думки. Розуміння природи і причин

досліджуваних історією психології явищ визначає необхідність її виходу у культурний простір буття психологічної думки, апеляції до проблем психології творчості, врахування суб'єктної складової пізнавального процесу, тобто реалізації в історико-психологічному пізнанні комплексної методології.

Історія психології вивчає не матеріальні речі і предмети, а ідеальний об'єкт і способи його ідеалізації. Однак, створенні людиною у конкретний історичний час, у контексті тієї або іншої конкретної культури, вони входять до способу мислення, світогляду даної епохи. Знання стає частиною реального світу, потужним засобом впливу на людину, організації і перетворення буття. Більше того, у визначений момент воно відчужується від свого творця, набуваючи самостійне, незалежне від нього існування. Знання є настільки реальним, наскільки реальною є будь-яка річ, яка створена людиною. Ідеальне є настільки ж об'єктивним, як і матеріальне.

Яким чином поєднуються визначення знання як ідеального відтворення і його розуміння як реальності буття людського світу? Як саме вирішується дана дилема? Відповідь на ці питання звертає нас до розгляду гносеологічної та онтологічної природи знання як форми пізаної дійсності і як продукту людської діяльності. Гносеологічний аспект визначення знання включає його розгляд у контексті пізнавального відношення до об'єктивної дійсності, де знання виступає як ідеальний об'єкт. Але знання – це одночасно і продукт пізнавальної діяльності людини, у ході якої воно втілюється у створених нею творах (наукових трактатах, статтях, дослідницьких методиках, приборах). Зберігаючи свою гносеологічну характеристику як пізнання сутності світу, знання отримує, таким чином, онтологічну форму свого буття як об'єктивованого у духовному виробництві, духовному способі життя. У цьому своєму аспекті воно виступає вже безпосередньо як феномен культури, як реальність, доступна для її об'єктивованого дослідження і пізнання. Буття знання як продукт людської діяльності як культурного феномена складає, таким чином, реальну передумову історико-наукового пізнання минулого.

Психологічне знання, що виникає на різних етапах історичного розвитку, не дано досліднику у тій формі, в якій воно було презентовано у свій час. З одного боку, минуле також реальне і об'єктивне для теперішнього, як реальним і об'єктивним для окремої людини є її попереднє життя. З іншого боку, теперішнє являє собою безпосереднє буття, а минуле – лише буття опосередковане. Знання, що отримане у минулому, є презентованим у різних пам'ятках культури, які дійшли до нас. Пам'ятник культури, що створений її

суб'єктом на визначеному етапі історичного розвитку, є продуктом діяльності людини, об'єктивованою формою виразу втіленої у ньому психологічної думки. Це у свою чергу дає можливість охарактеризувати його як реалізований продукт людської психіки, придатний для вивчення фактів з історичним значенням, і лише думка, що супроводжує дію, через посередництво якої вона здійснюється, і стає джерелом.

Досліджуючи пам'ятники культури, історик психології відтворює заключне у них психологічне знання і спосіб його отримання. Встановлення пізнавального відношення дослідника з пам'ятником культури, що вивчається ним, призводить до перетворення останнього на історичне джерело, що виступає як об'єкт історико-психологічного пізнання, який дозволяє реконструювати заключне у ньому психологічне знання і психологічні характеристики його творця. На думку засновника французької школи історії психології І. Меєрса, у послідовності витворів психолог повинен віднайти розум, який їх створив, виявити його рівні, аспекти й трансформації і, таким чином, через історію витворів відтворити історію розуму, психологічні функції. Це, у свою чергу, вимагає реалізації в історії психології джерелознавчого підходу.

Виділені особливості об'єктивної реальності, що вивчаються історією психології, дозволяють визначити її об'єкт. Об'єктом історії психології є процес психологічного пізнання у єдності його психологічної й онтологічної характеристик – як ідеальне відтворення історичного формування уявлень про психічну реальність, конструювання предмета психології і як об'єктивований продукт людської діяльності, що презентований в історичних джерелах.

Щодо предмета історії психології в історико-психологічній літературі підкреслюється його специфіка, його відмінність від предмета психологічної науки у цілому. М.Г. Ярошевський відмічає, що історія психології є тією особливою галуззю науки, яка має власний предмет, що не зводиться до предмета психології як науки: "...у психології один предмет, а у історії психології інший. Їх неодмінно слід розмежовувати" [5, с. 6]. Дане положення підкреслюється й іншими авторами. Наприклад, А.М. Ждан пише: "На відміну від предмета і методів психології, в історії психології досліджується не сама психічна реальність, а уявлення про неї, якими вони були на різних етапах поступового розвитку науки" [1, с. 5]. Дійсно, якщо психологія досліджує закономірності психічної діяльності і як предмет свого вивчення розглядає психіку в усьому різноманітті її властивостей, функцій і проявів, то історія психології вивчає те, як відбувалось формування і розвиток знань про психіку, як конструювався предмет психології.

Що стосується концептуального визначення предмета історії психології, то у вітчизняній історіографії домінує його розуміння як вивчення розвитку наукового знання про психіку.

Чіткі межі предмета історії психології окреслюються А.М. Ждан: “Завданням історії психології є аналіз виникнення і подальший розвиток наукових знань про психіку. Знання, що отримані у буденній практичній діяльності, релігійні уявлення про психіку, результати інших ненаукових способів розумової діяльності при цьому не розглядаються” [1, с. 5].

Розуміння предмета історії психології як науки, що вивчає історію розвитку наукового знання, передбачає розгляд еволюції самої психологічної науки і, в першу чергу, аналіз перетворення її предметної області. Найбільш повно і детально питання про еволюцію предмета психології в історії наукової думки простежується А.М. Ждан. Причому, розуміння предмета психології справедливо розглядається нею як найважливіший критерій періодизації психології. Відповідно, початок історії наукової психологічної думки як предмета історико-психологічного пізнання датується періодом античної психології, що характеризується виникненням філософії, у русі якої вона зароджується, і презентована сходженням від розуміння психології як науки про душу і її трактування як науки про свідомість і далі – до визначення психології як науки про психічну діяльність. Ширше розуміння предметної галузі історії психології презентовано у підручнику “Історія психології” В.О. Якуніна, де її проблемне поле не обмежується лише вивченням розвитку наукових ідей, а трактується як історія виникнення і формування психологічних знань: “Процес виникнення і формування власне психологічних знань і складає основу предмета історії психології” [4, с. 9].

Отже, різниця у розумінні предмета історії психології призводить до необхідності більш детального аналізу основних понять, що лежать в основі його конструювання: “психологічне знання” і “психологічне пізнання”, з одного боку, і “психологічне пізнання” і “наукове психологічне пізнання”, з іншого.

Психологічне знання є результатом пізнавальної діяльності, що спрямована на вивчення особливостей психічної реальності, яка вже відірвалася від неї самої. Будучи підсумком історичного пізнання і осмисленням психічної реальності, воно втілюється у кристалізованій і визначеній чинною зафіксованій системі значень – у сукупності ідей, поглядів, психологічних концепцій і теорій, підходів і методів вивчення психічних явищ. Вияв закономірностей розвитку психологічного знання складає логіко-науковий аспект історії психології.

Структура психологічного знання як найважливіший аспект вивчення історії психології достатньо описана В.О. Яқуніним і включає:

- “формування основних понять і категорій психології: категорії образу, дії, мотивації, особистості та ін.;
- питання розвитку психологічних принципів: принципи детермінізму, відображення, розвитку, нервізму, єдності свідомості і діяльності, асоціативний і рефлєкторний принципи та ін.;
- ретроспективний аналіз різних способів рішення основних проблем психології: психофізичної, психофізіологічної, психогностичної, психопраксичної і психосоціальної;
- структурні уявлення про психічні процеси, стани і властивості” [4, с.9].

Психологічне пізнання – більш широке поняття, що охоплює поряд з змістовною компонентою (історично сформована система знань), також процесуальний момент – власне динаміку отримання і розвиток знання в ході предметно практичної діяльності, і пізнавальної діяльності людини, і пов’язані з нею суб’єктно-особистісні і соціально-культурні аспекти. Психологічне пізнання включає також методолого-операціональний аспект, що втілює засоби психологічного пізнання – перетворення об’єкта у предметі і предмета – в теорії і дослідницькій стратегії. Тому при визначенні предмета історії психології цілком доречно як базове використовувати більш широке і містке поняття, яке відображає у єдності як змістовні, так і динамічні, методолого-операціональні, суб’єктно-особистісні і соціально-культурні аспекти – *психологічне пізнання у всій його повноті і цілісності*.

Система психологічного пізнання включає поряд з науковою розробкою психологічних проблем також широкий спектр психологічних ідей, що виникають у позанаукових сферах. Звідси витікає ще одне важливе завдання, що полягає у розгляді співвідношень понять “психологічне пізнання” і “наукове психологічне пізнання”.

Психологічне пізнання – генетично вихідне, базове і є більш широким поняттям, що вбирає у себе наукове психологічне пізнання як один з рівнів свого розвитку. Воно зароджується на самих ранніх східцях становлення людства і є найважливішою умовою його історичного розвитку.

Виникнення психологічного пізнання продиктовано нагальною об’єктивною потребою самопізнання людини як суб’єкта діяльності і суспільних відношень, необхідністю позиціонування себе відносно інших явищ оточуючого світу, визначення своїх можливостей,

внутрішніх, психологічних ресурсів, які виступають умовою ефективної взаємодії зі світом. Цим обумовлена надзвичайно тривала, що йде від глибинних витоків існування людського суспільства, історія розвитку психологічного пізнання.

Наукове психологічне пізнання – це одна із форм психологічного пізнання, яка виникає на визначеному етапі розвитку суспільства, характеризується цільовою спрямованістю процесу отримання знання і спирається на систему наукових понять, що динамічно перетворюються в ході історії і спеціальних методичних засобів виявлення і осмислення психічної реальності. Тобто, являючись однією з найбільш продуктивних і об'єктивованих форм психологічного пізнання, наукове психологічне пізнання не вичерпує його і тому не тотожне психологічному пізнанню у цілому. Психологічне пізнання – більш широке і містке поняття, що включає у себе різні форми пізнавальної діяльності людини, яка спрямована на вивчення психічного світу людини.

У світі розуміння історії психології як галузі знання, що вивчає розвиток наукової психологічної думки, принципового значення набуває вирішення питання про її межі і критерії. При відповіді на ці питання в історіографічній літературі однозначне рішення відсутнє.

Так, Б.М. Теплов свого часу розмежував поняття “психологічне пізнання” і “психологічна наука”, вказуючи, що “психологія – дуже молода наука, але одночасно є дуже давньою галуззю знань” [3, с. 7]. Підкреслюється, що накопичення психологічних знань і їх теоретичне осмислення відбувається на протязі тисячоліть, яскравим підтвердженням чого є, у тому числі, вчення про душу Арістотеля, що виступає як галузь знань, значно чітко окреслена і систематизована. Звідси виходить, що історія науки, яка базується на суворо науковому, теоретично і методично обґрунтованому дослідженні психологічних проблем, невід’ємна від історії психологічного знання, виростає із нього, що і визначає необхідність його систематичного вивчення і позитивного, цілісного погляду на минуле психологічної думки.

Б.М. Теплов обґрунтовує наявність об’єктивної спадкоємності у розвитку знання і важливості усвідомлення її як умови реалізації історичного підходу у психології, що, у свою чергу, дозволить виділити і продовжити розробку перспективних ліній у структурі психологічного знання, а не починати кожного разу розвиток з нульової точки зору. Спадкоємність пізнання – це умова створення єдиної теорії психології, тому кожне конкретне дослідження повинно бути включено у систему науки. Вчений розділяє історію психології на два етапи – накопичення позитивних психологічних знань і

розвиток власне наукової психології, що пов'язано з концептуальним і організаційним оформленням психологічної науки, її інституціоналізацією як самостійної дисципліни у другій половині XIX століття. Відповідно наукове психологічне знання розглядається як знання системно організоване у рамках самостійної науки і базується на всій попередній історії розвитку психологічного пізнання.

Більш розширене тлумачення поняття “наукова психологія” дається С.Л. Рубінштейном, який не обмежує її співвідношенням з періодом дисциплінарного оформлення психологічної науки. На його думку, психологія є досить старою і зовсім ще молодою наукою, вона має за собою 1000-літнє минуле, і тим не менш вона все ще у майбутньому. Рокам експериментального дослідження передували століття філософських роздумів, з одного боку, і тисячоліття практичного пізнання людей – з іншого.

У працях М.Г. Ярошевського уточнюється поняття “наукова психологічна думка” і “психологія як самостійна наука”. Підкреслюється, що психологія як самостійна наука оформлюється достатньо пізно, у той час як психологічна думка, що стимулюється суспільною практикою, розвивалась з давніх пір: спробами описання психічних явищ і їх пояснення пронизана вся історія науково-філософської думки. Як критерій наукового психологічного знання М.Г. Ярошевський виділяє, перш за все, його детермінаційний характер – спрямованість на виявлення і дослідження об'єктивної, матеріальної причинності (внутрішньої і зовнішньої) психічних явищ. Становлення наукових психологічних ідей, створення психологічної теорії він пов'язує “з укріпленням принципу всезагальної залежності явищ, що спостерігаються від природних причин. Цей принцип, названий детермінізмом, надав поясненню психіки науковий характер” [5]. Отже, згідно заданому критерію рубежем виникнення перших наукових психологічних ідей визнається період античності, що знаменується виникненням наукових детерміністичних пояснень психологічної феноменології. Вказаний підхід затвердився і став найбільш розповсюдженим у історіографічній історії психології. Не випадково підручники з історії психології, висвітлюючи історію розвитку психологічної наукової думки, починають її розгляд з античності.

Проведений аналіз дефініцій, що структурують простір предметної галузі історії психології, дозволяє як основне виділити поняття “психологічне пізнання”, що охоплює всі її аспекти: змістовний (логіко-науковий), процесуальний (виникнення і розвиток знання), суб'єктивно-особистісний і соціально-культурний. Саме це поняття, як уявляється, складає сутнісну основу визначення предмета історії

психології, який відповідно можна охарактеризувати як вивчення закономірностей становлення і розвитку психологічного пізнання на різних етапах еволюції суспільства.

Отже, розглянуті вище підходи розкривають значні різночитання у розумінні предмета історії психології. Він розглядається одними авторами як історія розвитку психологічного знання, іншими – як розвиток наукової психологічної думки. В одному випадку історія наукової психологічної думки обмежується етапом її розвитку в рамках психології як самостійної науки, в іншому – вона включає також філософський етап розвитку, початок якого датується періодом античності. Недостатньо чітко позначені вихідні підстави історичної хронології, що розглядається. Тому більш глибоке і точне визначення предмета історії психології передбачає уточнення критеріїв науковості психологічної думки, її генезису, сфер її формування та розвитку. А це, у свою чергу, ставить науковців перед необхідністю більш детального розгляду співвідношення наукової і позанаукових сфер накопичення й існування психологічного знання.

Список використаних джерел

1. Ждан А.Н. История психологии. От античности к современности: учебник / А.Н. Ждан. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 512 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с. (Серия “Мастера психологии”).
3. Теплов Б.М. О некоторых общих вопросах разработки истории психологии / Б.М. Теплов // Вопросы психологии. Материалы второй Закавказской конференции психологов. – Ереван, 1960. – С. 3 – 13.
4. Якунин В.А. История психологии: учеб. пособ. / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 376 с.
5. Ярошевский М.Г. История психологии. От античности до середины XX века / М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 1996. – 416 с.

In the article a question is put about the methodological analysis of determination of object and article of history of psychology. Ideas are given on understanding of object and article of history of psychology. Established, that history of psychology studies the real becoming and development of object and article of psychology as areas of knowledge and science in the process of evolution of human society.

Keywords: history of psychology, object, article, psychical reality, psychological cognition, psychological knowledge.

Отримано: 8.09.2010

Родинне спілкування як чинник комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню та експериментальному вивченню особливостей родинного спілкування як чинника комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей молодшого і старшого дошкільного віку.

Ключові слова: комунікація, мовлення, комунікативно-мовленнєвий розвиток, дошкільний вік, родинне спілкування, чинники та критерії комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників.

Статья посвящена теоретическому и экспериментальному изучению особенностей семейного общения как условия коммуникативно-речевого развития детей младшего и старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: коммуникация, речь, коммуникативно-речевое развитие, дошкольный возраст, семейное общение, факторы и критерии коммуникативно-речевого развития дошкольников.

Підвищення ефективності дошкільної освіти шляхом реформування галузі відповідно до Концепції державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, розробленої з урахуванням змін, внесених 6 липня 2010 р. у Закон України “Про дошкільну освіту”, передбачає дослідження низки психолого-педагогічних проблем, серед яких чільне місце посідає проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника.

На сучасному етапі дошкільна освіта є обов’язковою первинною складовою системою загальної середньої освіти в Україні. Держава визнає пріоритетну роль дошкільної освіти та створює належні умови для її здобуття, що передбачає залучення до дошкільної освіти дітей з різних соціальних прошарків населення, перш за все із неблагополучних родин та створення рівних стартових умов для подальшого навчання дітей у школі.

Введення обов’язкової дошкільної освіти актуалізує вивчення проблеми спілкування між дітьми з родин різного типу. Проблему спілкування вивчали І.Д.Бех, О.О.Бодальов, О.Ф.Бондаренко, О.В.Запорожець, Я.Л.Коломинський, О.О.Леонтьєв, М.І. Лісіна, О.В.Пісарєва, В.В.Рубцов, Т.С.Яценко, а психологічні аспекти спілкування в сім’ї – М.І.Алексєєва, О.І.Бондарчук, С.М.Геник,

О.В.Горецька, В.С.Заслуженюк, К.В.Седих, В.А.Семиченко та інші [1-6,8].

Важливість комунікативно-мовленнєвого розвитку у процесі становлення особистості та індивідуальності дошкільника обґрунтували у своїх працях Г.М.Андреева, А.М.Богущ, Н.М.Дятленко, Г.І.Канселя, О.Л.Кононко, С.В.Корницька, К.Л.Крутий, В.У.Кузьменко, Т.О.Піроженко, Ю.О.Приходько, Т.О.Рєпіна, А.Г. Рузьська та ін. [1,4-7]. Доведено, що міжособистісна комунікація в сім'ї необхідна не лише для обміну інформацією, виконання ролей у спільній діяльності, але й для встановлення міжособистісних стосунків, набуття соціального досвіду, пізнання навколишнього світу та самопізнання, формування світогляду, особистісного зростання дитини.

Сучасна педагогічна та вікова психологія актуалізує проблему подальшої розробки теоретичних положень та одержання нових емпіричних фактів щодо вивчення тих чинників, що сприятимуть особистісному зростанню і комунікативно-мовленнєвому розвитку дошкільника. Особлива увага при цьому приділяється вивченню соціального середовища, в якому відбувається процес розвитку дитини дошкільного віку. Тим не менше, якщо особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників достатньо досліджені та знайшли своє висвітлення у психолого-педагогічній літературі, то вплив родинного спілкування на комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника вивчено недостатньо. Загалом вивчення наукової літератури з проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника виявило відсутність спеціальних досліджень щодо особливостей впливу родинного спілкування на комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника.

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатнє теоретичне та експериментальне вивчення зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: "Родинне спілкування як чинник комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника".

Для досягнення мети дослідження були поставлені такі завдання:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблем спілкування, родинного спілкування з дітьми дошкільного віку, визначити чинники та критерії комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників.

2. Розробити методику діагностики та експериментально визначити тип родинного спілкування батьків з дітьми, виявити особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

3. Виявити вплив родинного спілкування на комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника, встановити взаємозв'язки між типом родинного спілкування та особливостями комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника.

4. Обґрунтувати, розробити і апробувати програму підвищення ефективності родинного спілкування та встановити зміни, що з'являються у комунікативно-мовленнєвому розвитку дошкільників у зв'язку із цим.

Комунікативно-мовленнєвий розвиток розглядають як процес становлення форм і засобів взаємодії дитини з оточенням, в якій віддзеркалені новоутворення емоційно-вольової, когнітивної, особистісної сфери людини як суб'єкта спілкування. Дослідженням проблем комунікативно-мовленнєвого розвитку, зокрема у процесі спілкування з дітьми дошкільного віку в сім'ї, займалися відомі психологи О.І.Бондарчук, Н.М.Дятленко, С.М.Геник, М.І.Лісіна, Г.І.Капселя, С.В.Корницька, О.Л.Кононко, В.У.Кузьменко, Т.О.Піроженко, Ю.О.Приходько, Т.О.Репіна, А.Г.Рузьська та інші [4-7]. Вони дійшли висновку, що міжособистісна комунікація в сім'ї важлива для обміну інформацією, виконання ролей у спільній діяльності, встановлення та розвитку міжособистісних стосунків, пізнання навколишнього середовища та самопізнання.

У сучасній психології проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку та родинного спілкування належить до найскладніших та найактуальніших. Особлива увага науковців зосереджена на міжособистісній комунікації в сім'ї, виконанні ролей у спільній діяльності, встановленні та розвитку міжособистісних стосунків, пізнанні навколишнього світу та самопізнанні (А.М.Богуш, Л.О.Калмикова, К.Л.Крутії, Т.О.Репіна, ін.) [1,3,8]. Виділяючи поняття комунікативно-мовленнєвого розвитку, Т.О.Піроженко [6] запропонувала його визначення як процесу становлення форм і засобів взаємодії дитини з оточуючими, в чому віддзеркалені новоутворення емоційно-вольової, когнітивної, особистісної сфер людини як суб'єкта спілкування.

На думку окремих авторів, родина регулює різноманітні взаємини своїх членів із зовнішнім світом. Спілкування з дорослими є головним фактором психічного розвитку з народження дитини упродовж перших семи років її життя, тому порушення родинного спілкування є одним із найбільш значущих чинників виникнення негативних тенденцій у комунікативно-мовленнєвому розвитку дитини. Для забезпечення успішного розвитку комунікативних умінь та формування культури мовленнєвого спілкування дошкільника необхідно враховувати особливості комунікативно-мовленнєвого

розвитку, потреби, які його мотивують, специфіку родинного спілкування. Залучення дитини до мовленнєвого спілкування з дорослими та однолітками позитивно впливає на розвиток її комунікативних потреб і мовлення.

Міжособистісна комунікація в сім'ї сприяє обміну інформацією, виконанню ролей у спільній діяльності, встановленню та розвитку міжособистісних взаємин, пізнанню партнера та самопізнанню. Виділені умови ефективного родинного спілкування, що включають як загальні принципи організації успішного спілкування, так і специфічні норми та правила, що застосовуються у сім'ї: відкритість спілкування, висока активність спілкування; необхідна міра саморозкриття в процесі спілкування, конгруентність спілкування, погодження уявлень про родинний устрій, точність невербальної комунікації, сензитивність до висловлювань партнера, безоцінне та емпатійне прийняття партнера як умова позитивного розвитку емоційних взаємин у сім'ї, вияв любові, взаємної емпатії та підтримки, поваги, формування сімейної мови – певних погоджених сімейних символів, традицій, норм.

Огляд досліджень, присвячених проблемі чинників розвитку мовлення, показав, що визначальною є потреба спілкування (М.І.Лісіна, М.Р.Львов) [5], а провідним чинником розвитку спілкування є середовище (О.О.Бодальов) [2].

Зокрема, основними чинниками в становленні мовлення як засобу спілкування, за твердженням М.І.Лісіної [5], 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).

Т.О.Піроженко [6] 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; організація специфічно дитячих видів діяльності, пов'язаних з комунікацією і які забезпечують своєчасний розвиток комунікативно-мовленнєвих досягнень дитини.

Спираючись на здійснений теоретичний аналіз проблеми, розроблено авторську програму експериментального дослідження, спрямовану на виявлення особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника (за компонентами комунікативного

та мовленнєвого розвитку) та типу родинного спілкування, що дає змогу встановити вплив родинного спілкування на комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку.

На етапі констатувального експерименту діагностична робота відбувалась у двох напрямках. Перший спрямований на з'ясування типу родинного спілкування. Другий – на вивчення актуального рівня мовленнєвого та комунікативного розвитку дитини дошкільного віку.

Встановлення типу родинного спілкування відбувалось за критеріями: прояв ставлення до дитини (показники: дистанція в спілкуванні, ставлення батьків до спілкування з дитиною), стиль спілкування (показники: жорсткість вимог щодо виховання дітей, характер суджень про інших, особистий досвід спілкування, комунікативна толерантність); невербальні засоби спілкування дитини (показники: дистанція в спілкуванні, ставлення батьків до спілкування з дитиною).

Для визначення особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку виділено такі компоненти: *мовленнєвий розвиток*, який вивчали за критеріями: фонетико-фонематичним (показники: сприйняття мовленнєвого матеріалу на слух, фонематичне сприймання, сприймання ритму, звуковимова, лексичний склад мовлення, мовленнєва активність, розуміння граматичних конструкцій, можливість програмування тексту-переказу); синтаксичним (показники: словотворення, складання речень, словниковий запас); семантичним (показники: розуміння мовлення, семантичне орієнтування); *комунікативний розвиток* вивчали за критеріями: 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, 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); вибір партнера для спілкування (ставлення до ровесників, рівень злагоди в групі).

В результаті дослідження особливостей родинного спілкування нами було виділено такі типи спілкування батьків і дітей:

1) **гармонійний тип**, що характеризується оптимальним емоційним контактом. Батькам подобається дитина такою, якою вона є, вони поважають її індивідуальність, симпатизують їй, прагнуть проводити багато часу разом з дитиною, схвалюють її інтереси і плани, зацікавлені справами і планами дитини, багато часу спілкуються з дитиною, співчують їй (19,6%);

2) **ліберальний тип**, що характеризується вседозволеністю, надмірною емоційною дистанцією з дитиною. Батьки прагнуть приписати дитині особисту і соціальну неспроможність, інтереси, захоплення, думки і відчуття дитини здаються несерйозними, притаманний низький рівень контролю з боку батьків. Спостерігається нестійкість стилю виховання і спілкування (47,8%);

3) **авторитарний тип**, що характеризується зайвою концентрацією на дитині, батьки зазвичай сприймають свою дитину молодшою за реальний вік, непристосованою, невдахою. Дитина в таких сім'ях в центрі уваги батьків, які віддають їй багато сил і часу, позбавляють самостійності, пригнічують, ставлячи численні обмеження і заборони, вимагають від дитини беззастережної слухняності (17,4%);

4) **індиферентний тип**, що характеризується поверховістю, легковажністю до питань виховання, неуважним ставленням до дитини, надмірною емоційною дистанцією з дитиною. Батькам здається, що дитина не досягне успіху в житті через низькі здібності, погані схильності до навчання, вони не довіряють своїй дитині, досаджують на її неуспішність і невмілість; батьки проявляють байдужість, мало часу приділяють спілкуванню з дітьми (8,7%);

5) **негармонійний тип**, що характеризується надмірною емоційною дистанцією з дитиною. Здебільшого батьки відчувають та виявляють по відношенню до дитини злість, досаду, роздратування, образу, не довіряють дитині і не поважають її, прагнуть нав'язати дитині у всьому свою волю, не можуть пристати на її точку зору, за вияви дитиною власних поглядів та бажань суворо карають (6,5%).

На основі проведеної експериментальної роботи виділено рівні комунікативно-мовленнєвого розвитку досліджуваних дітей.

Високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку відзначається високим рівнем фонетико-фонематичного, синтаксичного та семантичного розвитку; дитина розуміє і використовує різні компоненти невербальної поведінки, 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; у взаємодії з дорослим виявляє прагнення до

отримання нових вражень, сумісних дій; дитина часто вступає в контакт з однолітками.

Середній рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку відзначається середнім рівнем за усіма критеріями; мовлення супроводжується посмішкою, поглядом, жестами, розумінням деяких компонентів невербальної поведінки партнера, використанням невербальних засобів спілкування; але дитина очікує від дорослих схвалення, знає, якої поведінки від неї чекають дорослі; спостерігається значна кількість контактів під час спілкування, спілкування має достатній характер.

Низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку відзначається низьким рівнем за усіма критеріями; контактостановлювальні засоби слабо виражені, спостерігається розуміння деяких компонентів невербальної поведінки партнера, рідко використовує невербальні засоби спілкування; очікує від дорослих осуду, не знає, якої поведінки від неї чекають дорослі, а взаємодія з дорослим виявляється у бажанні отримати його увагу, послухати казку; спілкування носить вибірковий характер, тривалість спілкування в одному гурті невелика.

Аналіз даних, отриманих у ході вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників, показав, що у молодшому дошкільному віці комунікативно-мовленнєвий розвиток лише незначної кількості дітей (11,8%) має високий рівень. Більшості дітей (55,1%) цього віку притаманний середній рівень мовленнєвого розвитку, вміння спілкуватися, бажання отримати нові враження у грі, вибір партнера для спілкування завдяки загальному позитивному ставленню. У значної частини дітей (33,1%) виявлений низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку. У старшому дошкільному віці високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку виявлено у 34,6% досліджуваних, середній у 52,1%, низький – 13,3%. При цьому у дітей молодшого дошкільного віку серед усіх визначених показників найкращий мовленнєвий розвиток (19,1%), а у дітей старшого дошкільного віку спостерігається високий рівень саме комунікативного розвитку (38,9%). Такі результати є свідченням того, що у молодшому дошкільному віці більшу увагу приділяють саме мовленнєвому розвитку дітей, а у старшому дошкільному дитинстві на перший план виходить комунікативна складова (дані подано у таблиці 1).

У ході цілеспрямованої діагностичної роботи з дітьми дошкільного віку був встановлений взаємозв'язок та співвідношення між типом родинного спілкування та комунікативно-мовленнєвим розвитком дошкільника, що представлено в табл.2.

Таблиця 1

Узагальнені кількісні дані про рівні комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників $n=150$

Вік	Рівень розвитку (%)		
	Високий	Середній	Низький
Мол. дошк.	11,8	55,1	33,1
Старш. дошк.	34,6	52,1	13,3
Загалом	23,2	53,6	23,2

Таблиця 2

Порівняльна характеристика типу родинного спілкування та рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника ($y\%$) $n=120$

№	Тип родинного спілкування	Рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку		
		Високий	Середній	Низький
1	Гармонійний	50,5%	49,5%	0%
2	Ліберальний	1,5%	70,2%	28,3%
3	Авторитарний	7%	47,5%	45,5%
4	Індиферентний	0%	75%	25%
5	Негармонійний	0%	33,4%	66,6%

Якщо розглянути детальніше виділені нами типи родинного спілкування, то виявляється, що найбільш високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників зустрічається при гармонійному (50,5%) та авторитарному (7%) типі родинного спілкування. Це зумовлено тим, що дитина в сім'ї з авторитарним типом родинного спілкування знаходиться в центрі уваги батьків, які віддають їй багато сил і часу, прагнуть пришвидшити розвиток дитини. При індиферентному та негармонійному типах родинного спілкування високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку у дошкільників відсутній. У таких родинних спостерігаються такі закономірності поведінки батьків: низький рівень контролю за дитиною, ігнорування або засудження вияву дитячої ініціативи; батьки не виявляють інтересу до виховання і розвитку дитини, через це недостатньо часу проводять з нею, що, в свою чергу, і призводить до середнього і низького рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини.

Низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників найчастіше зустрічається при негармонійному (66,6%) та авторитарному (45,5%) типах родинного спілкування. Статистично доведено наявність взаємозв'язку між типом родинного спілкування і комунікативно-мовленнєвим розвитком. В групі досліджуваних

коефіцієнт кореляції становив $+0,95$, що корелює на значущому рівні $p \leq 0,001$.

Отже, можна стверджувати, що комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільників значною мірою зумовлюється типом родинного спілкування. Найбільш сприятливим для комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника є гармонійний тип родинного спілкування, при авторитарному відзначено наявність полярних проявів – від дуже низького до дуже високого рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника. Загальна тенденція проявляється в тому, що чим кращі партнерські стосунки в сім'ї, чим частіше батьки виявляють зацікавленість дитиною, заохочують до спільного проведення часу, до мовленнєвої активності, тим вищий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, що й дало нам підстави для припущення про диференційоване врахування цього зв'язку при організації системи формувальної роботи з підвищення комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника.

Виявлена різниця в показниках комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей, що виховуються у сім'ях з різними типами родинного спілкування, зумовила висновок, що комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку в родинах, де виявлено індиферентний, негармонійний, ліберальний та авторитарний типи родинного спілкування, потребує створення спеціальних умов, спрямованих на підвищення комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини.

Виходячи з цього було окреслено напрями роботи з дітьми дошкільного віку та розроблено програму роботи з батьками, спрямовану на покращення родинного спілкування з дітьми дошкільного віку.

Загальними принципами формувальної роботи визначено: принцип гуманізації спілкування батьків з дітьми, принцип взаємодії, принцип індивідуального та диференційованого підходу. З урахуванням вищезазначених принципів ми намагались спрямувати розвивально-корекційну роботу на впровадження диференційованої системи заходів відповідно до особливостей спілкування у кожному типі родин, намагались покращити характер взаємодії між батьками та дітьми у ситуаціях спілкування, несприятливих для розвитку дитини, допомагали поліпшенню стосунків між батьками та дітьми. Відповідно до мети дослідження завданнями формувального експерименту визначено: теоретично обґрунтувати систему роботи з батьками щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників; розробити, апробувати та запровадити у практику освітньої діяльності програму підвищення ефективності родинного спілкування.

Психокорекційна робота проводилась окремо з батьками та у спільній роботі батьків із дітьми. У групі досліджуваних дітей було задіяно 25 дітей молодшого і старшого дошкільного віку ДНЗ “Олімпійський” №5 та 25 батьків, що реалізують різні стилі спілкування з дітьми. Група батьків ділилась на дві підгрупи по 12-13 осіб, а група з дітьми і батьками ділилась на чотири підгрупи, в кожному з яких входило по 6-7 дітей та батьків. Система покращення родинного спілкування дитини дошкільного віку, яка включає семінар-тренінг з батьками „Підвищення ефективності родинного спілкування” та розвивально-корекційні заняття (які проводились спільно з батьками та дітьми), спрямовані на диференційоване удосконалення родинного спілкування з урахуванням виявлених негараздів.

Обсяг психологічної підготовки батьків склав: 15 занять по 3 академічних години. Для покращення родинного спілкування, у ході семінару-тренінгу з батьками визначено такі завдання: підвищити психологічну компетенцію батьків, обговорити причини і характер виникнення дисгармонійних батьківсько-дитячих стосунків, розкрити значення та умови ефективного родинного спілкування, подолати помилки, які трапляються у взаємодії з дітьми, забезпечити психологічні умови для позитивного особистісного розвитку дитини (встановити взаєморозуміння між дитиною і дорослим, формувати стосунки довіри і співпраці, пошани і рівності на основі безумовного емпатійного прийняття дитини).

Вихідними принципами корекційної роботи на цьому етапі стали: принципи системності, комплексності у використанні методичних засобів та організаційних прийомів, орієнтації на особистісний потенціал учасників, активізації взаємодії всіх учасників. Для реалізації означених принципів і оволодіння батьками методом конгруентної комунікації використовувались комунікативні техніки (емпатійного “активного” слухання, ефективної похвали, використання “Ти-висловлювань” і “Я-висловлювань”, розв’язання конфліктних ситуацій тощо).

Програма розвивально-корекційних занять, спільних для батьків та дітей складалась із 10 занять тривалістю 60-90 хв. (залежно від працездатності і зацікавленості дітей), вони проводились два рази на тиждень в ранковий чи післяобідній час.

Основною метою цього етапу дослідження став комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільників. Робота спрямовувалась на: мовленнєвий розвиток дитини (фонетико-фонематичний, синтаксичний та семантичний), комунікативний розвиток дитини у спілкуванні з батьками (встановити контакт і довірливі стосунки

батьків і дітей, формувати у дітей потребу у мовному спілкуванні, розвивати комунікативні уміння, удосконалення типу та мотивів спілкування з батьками, оптимізація ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними, формувати навички культури спілкування). Для реалізації завдань використовуються такі методи, прийоми: техніки (діалогічного спілкування, ефективної похвали, сімейної хореографії тощо), ігри (“Розізлись”, “Чарівний килим” та ін.), спеціальні завдання (теми “Фрукти”, “Моя сім’я”, “Мамине свято”, “Тварини нашого лісу” тощо), вправи (малюнки, які говорять, головоломки та ін.).

Для детального вивчення і співставлення результатів після формульованого експерименту було відібрано комплекс методів, аналогічних тим, які застосовувалися в процесі констатувального експерименту. У контрольному експерименті брали участь 50 дітей та 50 батьків, з них 25 дітей молодшого та старшого дошкільного віку експериментальної групи і 25 дітей молодшого та старшого дошкільного віку контрольної групи, 25 батьків експериментальної та 25 батьків дітей контрольної груп. Паралельно з дослідженням в експериментальних групах було проведено аналогічне контрольне дослідження за допомогою тих же методів вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників та особливостей родинного спілкування. В контрольних групах формульовальний етап не проводився.

Узагальнюючи на контрольному етапі дані щодо типу родинного спілкування, слід зазначити, що відбулись зміни у бік збільшення кількості родин із гармонійним типом спілкування (із 17,6% до 32,9%). Також зменшилась кількість сімей із авторитарним (із 19,4% до 16,1%), ліберальним (із 47,8% до 43,7%), індиферентним (із 7,7% до 4,2%), негармонійним (із 7,5% до 3,1%) типами родинного спілкування. За допомогою критерію χ^2 імовірність допустимої похибки $P=0,01$ підтверджено ефективність проведеної роботи у даному напрямку.

Порівняння результатів обстеження в експериментальних групах на етапі контрольного експерименту показало, що відбулись зміни у ставленні батьків до дітей (батьки стали більш зацікавлені справами і планами дитини, частина батьків стала більше приділяти уваги дітям, частіше проводити з ними вільний час, спілкуватись, обговорювати різноманітні питання, зменшилась кількість батьків, які виявляють по відношенню до дитини злість, досаду, роздратування) та як наслідок – відбулось покращення комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників. Зокрема, у контрольній групі збільшилась кількість дітей із високим рівнем комунікативно-

мовленнєвого розвитку (з 11,8 % до 19,8% серед молодших дошкільників і з 34,6% до 42,7% серед старших дошкільників) та зменшилась із низьким (з 33,1% до 16,7 % серед молодших дошкільників та із 13,3% до 5,4% серед старших дошкільників). Показники були перевірені за допомогою критерію χ^2 імовірність допустимої похибки $P=0,001$, що підтверджує ефективність проведення формувального експерименту. Натомість, всі зміни у контрольній групі статистично незначущі.

Таким чином, запропонована система роботи з покращення родинного спілкування позитивно вплинула на рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників, що проявилось у формуванні правильного словотворення, вірному доборі граматичних категорій та семантичному орієнтуванні, супроводженні мовлення невербальними засобами спілкування, налагоджуванні спілкування з оточуючими, оптимізації контактів дітей з однолітками та дорослими.

Кількісні дані щодо впливу проведеної експериментальної роботи на комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільників експериментальної та контрольної груп представлені у таблиці 3.

Таблиця 3

Порівняльні дані комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників до і після формувального експерименту (у %) $n=50$

Етап дослідження	Група	Рівень розвитку (%)					
		Високий		Середній		Низький	
		Мол. дошк.	Ст. дошк.	Мол. дошк.	Ст. дошк.	Мол. дошк.	Ст. дошк.
До формувального експерименту	Експеримент.	11,8	34,6	55,1	52,1	33,1	13,3
	Контрольна	11,8	34,6	55,7	52,3	32,5	12,9
Після формувального експерименту	Експеримент.	19,8	42,7	63,4	51,9	16,7	5,4
	Контрольна	12,9	36,9	57,7	53,2	29,4	9,9

Сукупність усіх отриманих на заключному етапі дослідження даних в цілому свідчить про досить високу ефективність розробленої програми комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника під впливом родинного спілкування. Позитивні наслідки підтверджують наші припущення, що комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника детермінується особливостями родинного спілкування, а диференційоване врахування цього зв'язку при організації формувальної роботи сприяє ефективному комунікативно-мовленнєвому розвитку дошкільника.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія / А.М.Богуш. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2004. – 376 с.
2. Бодалев А.А. О взаимосвязи общения и отношения / А.А.Бодалев // Вопросы психологии. – 1994. – №1. – С. 122-127.
3. Крутій К.Л. Створення мовленнєвого середовища (теоретичні засади і практична реалізація)/ К.Л.Крутій. – Запоріжжя: ЛПРС, 2001. – 203 с.
4. Кузьменко В.У. Відверті розмови психолога з батьками / В.У.Кузьменко, О.Г. Коберник // Дошкільне виховання.-2005.- №8. – С.5-7.
5. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И.Лисина // Под ред. А.Г.Ружской; Вступительная статья А.Г.Ружской. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2001. – 384 с.
6. Піроженко Т.О. Мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку / Т.О.Піроженко // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Нора-Друк, 2003. – Вип.23. – 436 с.
7. Приходько Ю. Особливості спілкування [дошкільників] / Ю.Приходько // Дошкіль. виховання. – 1982. – №11. – С. 10-11.
8. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 304 с.

The article is dedicated to theoretical foundation and experimental study of the peculiarities of family communication as a factor of speech development of junior and senior preschool children.

Keywords: communication, speech, communicative development, preschool age, family communication, factors and criteria of communicative preschoolers speech development.

Отримано: 28.09.2010

Діагностика та лікування депресії в практиці фтизіатра: психологічний аспект

У статті відображені сучасні погляди на масковану депресію, яка часто зустрічається у хворих на туберкульоз. Виявлені основні критерії діагностики маскованої депресії. Відзначені основні принципи лікування таких пацієнтів, проведений короткий аналіз сучасних антидепресантів.

Ключові слова: туберкульоз, маскована депресія, антидепресанти.

В статье отражены современные взгляды на скрытую депрессию, которая нередко встречается у больных с туберкулёзным процессом. Показаны основные критерии диагностики скрытой депрессии. Обозначены основные принципы лечения таких пациентов, проведен краткий анализ современных антидепрессантов.

Ключевые слова: туберкулез, скрытая депрессия, антидепрессанты.

Ще в 1995 році за висновками ВООЗ в Україні оголошена епідемія туберкульозу. З тих пір захворюваність в країні виросла і перевищила епідпоріг більш ніж у 3 рази. Якщо раніше до туберкульозу більш схильні були неблагополучні верстви населення, громадяни, що ведуть в основному асоціальний спосіб життя – без постійного місця проживання, алкоголіки, наркомани, то зараз наголошується на зростанні захворюваності серед цілком благополучних і адекватних в цьому сенсі людей [17].

Незважаючи на значні успіхи, досягнуті в боротьбі з туберкульозом, морально-етичні проблеми у фтизіатрії, на жаль, не посіли належного місця в науці і практиці. Частина хворих, схильних до фтизіофобії, при виявленні специфічного легеневого захворювання швидко звертається до лікаря. Інші ж, неуважні до свого здоров'я, або ті, що лякаються діагнозу туберкульоз, його розголосу, думки оточуючих і родичів, при відсутності відчуття захворювання уникають своєчасного звернення до спеціалізованих установ – протитуберкульозних диспансерів [15, 17].

Особливості психічного стану хворих на туберкульоз зумовлені також своєрідністю побуту, багатодітністю, усталеними традиціями, умовами проживання, характерними для деяких регіонів, особливо сільських. У зв'язку з цим фтизіатрові доводиться проводити наполегливу роботу, доводити необхідність обстеження й лікування, визначати, до якої групи психологічної реакції належить хворий і провести йому відповідну психотерапевтичну підготовку [17].

Вже в перший період туберкульозної інфекції у багатьох хворих виникає типова картина розладів вегетативної нервової системи. Для таких пацієнтів характерні підвищені рефлексії, розлитий яскраво виражений дермографізм, блискучі очі з розширеними зіницями та інші вегетативні симптоми і синдроми. Водночас можна виявити і зміни особистості. Вони проявляються гарячковістю, хоча частіше спостерігається ейфорія. Деякі хворі стають балакучими, гіперактивними, інколи при цьому розвивається гіперсексуальність [17,18].

Для хворих на туберкульоз характерні як агнозичні ставлення до свого захворювання, так і гіпергнозичні з розвитком реактивного депресивного стану. При розвитку агнозії хворі часто уникають лікування, відмовляються від нього або переривають його.

Зважаючи на те, що захворювання на туберкульоз є значною подією в житті людини, це спричиняє велику кількість відчуттів, емоційних, психологічних і невротичних порушень. Туберкульоз прямо чи опосередковано впливає на особистість, змінює її, може призвести до переоцінки системи цінностей, до виникнення нових мотивів діяльності.

При діагностуванні у хворого може бути різна реакція, що залежить від самої хвороби (одна реакція на грип, а цілком інша – на туберкульоз чи рак); від особистості хворого (неоднаково переживають свою хворобу особи спокійні, врівноважені, мужні та тривожні, балувані, а також ті, що страждають на невроз); від життєвої ситуації, за якої людина захворює. Одна справа, коли захворює єдиний працездатний член родини, що годує сім'ю, інша – член родини, за яким забезпечений догляд; по-різному хворий сприймає хворобу, що розвивається поступово і виникає раптово.

При виявленні туберкульозу у того, хто захворів, може розвинутися реактивний субдепресивний стан. При вивченні психологічних особливостей хворих на туберкульоз виявляється неадекватне ставлення до свого захворювання і негативне ставлення до лікування [17,23].

Проблема депресивних розладів завжди була однією з найактуальніших у медицині. Досі її розглядали як суто психіатричну, проте останнім часом вона набула загальномедичного значення. Нині в багатьох випадках діагностувати та лікувати депресивні розлади доводиться лікарям загальної практики, зокрема фтизіатрам [9,17]. На це є кілька причин.

По-перше, поширення захворюваності на депресію. Згідно з даними ВООЗ, у світі депресія спостерігається у 4,7 – 25,8% жінок та 2,5 – 12,3% чоловіків [7]. Вважають, що в кожній сьомої людини був хоча б раз протягом життя депресивний епізод. Швидкий темп

життя, урбанізація, висока частота стресових ситуацій сприяють збільшенню кількості таких хворих. У економічно розвинених країнах актуальним став так званий синдром менеджера, який виявляють в осіб з тривалою нервово-емоційною напругою, зумовленою професійними чинниками [1, 2]. У багатьох людей депресія зазвичай повторюється або спонтанно, або під впливом несприятливих зовнішніх факторів. Фахівці ВООЗ прогнозують подальше збільшення поширення депресивних розладів протягом наступних десятиліть.

По-друге, помічено тенденцію до зміни співвідношення між випадками тяжкої та неглибокої депресії у бік переважання останньої.

І нарешті, одна з найголовніших причин недуги – так звана маскована депресія, коли психоемоційні зміни відходять на другий план, а в клініці переважають симптоми, що нагадують соматичні [5, 8].

Майже 80% пацієнтів з маскованою депресією по медичну допомогу вперше звертаються до лікарів загальної практики [3, 6]. Проте світовий досвід свідчить, що, на жаль, найчастіше лікарі не володіють достатнім рівнем знань з цього питання. Тому масковану депресію виявляють лише в кожного четвертого хворого на неї та половині з них призначають адекватне лікування. Нерідко з такими випадками стикаються фтизіатри, тому вони повинні мати повну яву щодо маскованої депресії [9, 14, 17].

Більшість потенційних самогубців страждають від депресії, яка часто починається поступово з тривоги й апатії. Традиційно вважається, що депресія маніфестує стійким зниженням настрою, ідеаторною та рухомою загальмованістю [4, 7]. Нижче наведемо низку симптомів, при цьому в окремого хворого встановлюють лише частину з них.

Додаткові симптоми у діагностиці депресії:

- зниження концентрації уваги або зниження здатності обміркування;
- зниження самооцінки та почуття впевненості в собі;
- самозвинувачування без причини або неояснене почуття провини;
- похмуре та песимістичне бачення майбутнього;
- думки, що повертаються, про смерть чи самогубство або суїцидальна поведінка;
- розлади сну будь-якого типу;
- зміни апетиту (зниження або підвищення) з відповідними змінами ваги тіла.

Симптоми часто можна помітити під час цілеспрямованого розпитування хворого. Деякі пацієнти активно заперечують, що в них знижений настрій, або не звертаються до лікарів зовсім, остерігаючись “ярлика” психічно нездорової людини. Інколи, особливо в підлітків, депресивні розлади виявляються асоціальною поведінкою.

Треба наголосити, що про депресію можна говорити, якщо відповідна симптоматика триває не менше 2 тижнів [10, 11, 16].

Класифікації депресивних розладів досить різноманітні. Серед них найзручніша та, що дає змогу вибрати адекватну терапію. Ця класифікація заснована на встановленні форми депресії за основними симптомами-мішенями (туга, тривога, апатія), відповідно до яких розрізняють 3 форми депресії – тужливу, тривожну й апатичну.

За тужливої (меланхолійної) депресії на перший план виходять туга, відчуття безвиході, песимізм, різке зниження працездатності, немотивована слабкість, розумова загальмованість. Характерним є поліпшення стану ввечері й погіршення його зранку.

Для тривожної депресії теж можуть бути характерними перераховані вище симптоми, однак у клінічній картині переважають рухове занепокоєння, хитливий погляд, швидка мова, очікування неприємностей у майбутньому. У таких пацієнтів, навпаки, стан погіршується ввечері та поліпшується зранку.

Третя форма депресії – апатична. Характеризується вона млявістю, безініціативністю, емоційним спустошенням, нечутливістю, повільністю [16, 18].

Останнім часом спостерігається тенденція до поширення тривожної форми. Нерідко поєднуються окремі форми депресії, найчастіше – тривожна та тужлива.

Як уже сказано, останнім часом рідше спостерігаються тяжкі форми депресії. На сьогодні значно переважають депресії з легким перебігом, які, однак, тяжче діагностувати.

Одним із різновидів легких форм депресивних розладів є маскована депресія – така форма депресивного ураження, за якої психоемоційні вияви перебувають у тіні соматичних симптомів, тобто на перший план виходять не порушення настрою, а скарги на захворювання внутрішніх органів. У разі маскованої депресії також можливі перелічені вище симптоми, однак їхня кількість та виразність менші, а переважають соматичні вияви. Маскована депресія може мати вигляд будь-якої форми або їхнього поєднання. Встановити це захворювання найскладніше внаслідок неспецифічності симптомів [11, 26].

Спробуємо розібратися з головними критеріями її діагностики. Передусім це численність та поліморфність соматичних виявів, які

не вдається пояснити одним соматичним захворюванням. У одного й того самого пацієнта можуть поєднуватися біль кількох локалізацій (наприклад, абдомінальний і головний), запаморочення, диспептичні розлади тощо. Ця неспецифічна симптоматика зазвичай супроводжується вегетативними змінами та має схильність до мінливості. Пацієнти скаржаться на безсоння, загальну слабкість, підвищене потовиділення, відчуття несвіжості після сну. Може змінюватися локалізація болю та інші відчуття в період сезонних загострень, особливо навесні та восени. Часто змінюються скарги в різні часи доби [8, 10]. Звертає на себе увагу низький больовий поріг. За описом пацієнта біль має пекучий, сверблячий відтінки, у вигляді колюк, стискання. Хворий часто не може схарактеризувати власні відчуття, з трудом підбирає слова, щоб детально про все розповісти. Нерідко зазначає, що біль став відрізнятися від того, яким був раніше [5, 8].

Ще однією особливістю маскованої депресії є поява симптомів чи їхнє посилення під впливом негативних психоемоційних чинників під час або після нервово-психічного перенапруження, зміни стереотипів, на тлі міжособистісних конфліктів. У такого пацієнта завжди можна виявити симптоми депресії, однак вони незначні та маскуються соматичними скаргами. Багато хворих пояснюють депресивні ознаки саме наявністю численних соматичних виявів, наполягаючи на їхній вторинності [8]. Клінічні вияви маскованої депресії можуть тривати роками, періодично зменшуючись або посилюючись, інколи на певний час зникаючи. Середня тривалість, за деякими оцінками, сягає 6 – 7 років.

Під час обстеження з'ясовується невідповідність скарг хворого даним об'єктивного дослідження. Результати фізикального та лабораторно-інструментального досліджень свідчать про те, що соматичні зміни незначні, щоб ними пояснити суб'єктивні вияви [8].

Пацієнти з масковою депресією часто звертаються до лікарів різного профілю. У медичних картках таких пацієнтів вказують на численні обстеження з призначенням різноманітного лікування, однак ефекту або немає, або він частковий. Усе це поглиблює депресію, змушуючи хворих шукати нові засоби лікування [20].

Багато авторів у діагностиці маскованої депресії головним критерієм вважають ефективність антидепресивної терапії [4, 13]. Суттєвий регрес, а інколи навіть повне зникнення соматичної симптоматики на тлі прийому антидепресантів підтверджує, що саме “маскована” депресія спричинила соматичні скарги хворого. Певну допомогу надають спеціальні тести-опитування, зокрема тест Бека, шкала Гамільтона та ін. [18].

Таким чином, діагноз маскованої депресії є діагнозом винятку, тобто він правомірний лише тоді, коли немає ознак органічного ураження будь-якої системи організму. Тут дуже важливо не припуститися серйозних помилок. Перш ніж робити висновки, кожного пацієнта з ознаками маскованої депресії треба ретельно обстежити. Гіпердіагностика цієї хвороби є небезпечною, бо відвертає увагу лікаря від соматичної патології [19]. Не треба також забувати, що нерідко органічні хвороби (в тому числі й тяжкі) та депресивні розлади поєднуються (це буває приблизно в третині випадків). Отже, потрібно ретельно обстежити таких хворих. Депресія також може бути вторинною, супроводжувати інші хвороби, які тривалий час не піддавалися лікуванню. У хворих похилого віку депресивні симптоми можуть бути пов'язані з органічними процесами головного мозку, зокрема цереброваскулярними. Це так звані соматогенні депресії. Інші форми депресій у пацієнтів старшого віку також зустрічаються нерідко [18,19].

У практиці фіззіатра інколи складно розподілити симптоми, що їх виявляють у хворого, на вияви функціональних порушень дихальної, серцево-судинної, травної системи або маскованої депресії. Певна частина пацієнтів має функціональні розлади травного каналу (функціональна диспепсія, аерофагія, дискінезії жовчовивідних шляхів, синдром подразненого кишечника тощо). При цьому, якщо немає органічних уражень, спостерігаються зміни моторної активності органів травлення, а також гіперальгезія за рахунок зниження порогу больової чутливості. Тому належить ретельно проводити диференціальну діагностику, пам'ятаючи, що вразі маскованої депресії різний за локалізацією, характером та інтенсивністю біль спостерігається досить часто. Скажімо, хронічний больовий синдром є приблизно у 60% хворих на депресію.

Ще частіше пацієнти з маскованою депресією скаржаться на диспептичні симптоми – печію, відрижку та зльовування, аерофагію, нудоту, блювання, сухість, гіркоту та металевий присмак у роті. У багатьох пацієнтів буває діарея або закреп, нерідко закреп чергується з проносом, частим є метеоризм. Разом із цим належить звертати увагу, що у таких пацієнтів часто бувають симптоми “грудки в горлі”, “тужливого вдиху”, серцебиття, головний біль, запаморочення, почастішання сечовипускання тощо [9]. Для виявлення їхніх причин проводили ретельне лабораторне та інструментальне дослідження.

У разі виявлення більшості ознак маскованої депресії призначали антидепресанти. Якщо вони були ефективні, підтверджували наявність у хворого депресивних розладів. За поєднання туберку-

льозного процесу та маскової депресії проводили терапію у двох напрямках: протитуберкульозного лікування та психоемоційної корекції.

Проте не слід зловживати діагностикою маскової депресії. Якщо разом з її симптоматикою виявляють такі ознаки, як немотивована втрата маси тіла, тривалий кашель, наявність крові в мокротинні, підвищення температури тіла тощо, слід призначити додаткове обстеження.

Для лікування депресивних розладів застосовували як медикаментозну, так і немедикаментозну терапію. Антидепресанти набули значного розповсюдження в світі. Сучасні засоби не тільки усувають депресивні розлади, вони здатні корегувати інші психоемоційні зміни (тривожні, нав'язливі, іпохондричні тощо). Під час вибору препарату враховували переважання його седативного або стимулювального ефекту, що важливо для напрямку корекції клінічної картини депресії.

Зазвичай терапію починали з малих доз. Поступово збільшуючи їх, підбирали оптимальну дозу. Пацієнтові пояснювали, що під час курсу лікування антидепресанти належить приймати щодня, а ефект від більшості ліків цієї групи з'являється через певний час, найчастіше через 1 – 2 тиж від початку лікування, максимальний – у середньому через 3 – 4 тиж. Редукція симптомів відбувається поступово, в певній послідовності залежно від препарату. Лікування повинно тривати не менше 1 – 3 міс після одержання позитивного ефекту. Передчасна відміна антидепресанту може призвести до рецидиву депресії. Часто перед відміною препарату поступово знижували його дозу.

Літнім людям спочатку призначали меншу дозу, ніж хворим молодого та середнього віку. Їм також уникали призначення препаратів з антихолінергічними або кардіоваскулярними побічними ефектами та ретельніше проводили контроль протягом курсу лікування.

Переважно призначали монотерапію, оскільки комбінувати антидепресивні препарати різних груп недоцільно, а часто й небезпечно, особливо це стосується комбінації з інгібіторами моноамінооксидази (МАО). Якщо під час попереднього лікування досягнуто доброго терапевтичного ефекту від антидепресанта, повторно призначали саме цей препарат.

Враховували можливість негативної взаємодії деяких антидепресантів з іншими препаратами та алкоголем. Антидепресивна дія сучасних ліків приблизно однакова, тому у виборі препаратів на перший план виходив профіль безпечності антидепресанту. Отже,

призначали такий антидепресант і в такій дозі, щоб він був насамперед безпечним для організму [24].

Тривалий час для лікування депресивних розладів застосовували трициклічні антидепресанти амітриптилін та подібні до нього препарати іміпрамін, кломіпрамін (так звані великі антидепресанти). Вони блокують зворотне захоплення норадреналіну та серотоніну, що зумовлює значний антидепресивний ефект. Призначають головним чином у таблетках, інколи – парентерально під контролем артеріального тиску.

Однак амітриптилін та його аналоги (іміпрамін, кломіпрамін) здатні спричинити помітні побічні ефекти, пов'язані з антихолінергічною та антигістамінною дією (порушення акомодациї, спрага, сухість, закріп, порушення сечовипускання, диспептичні вияви, лабільність пульсу та артеріального тиску, порушення серцевого ритму та провідності, судоми та ін.), тому вони протипоказані при органічних хворобах серця, глаукомі, атонії сечового міхура, туберкульозі, цукровому діабеті, гіперфункції щитоподібної залози, вагітності тощо.

Враховуючи значні побічні ефекти та протипоказання, застосовувати “великі” антидепресанти для лікування маскованої депресії є недоцільним і навіть часто небезпечним, особливо в осіб старшого віку. Отже, нині їх використовують переважно при глибоких депресіях у психіатричній практиці.

Для лікування маскованої депресії ми використовували антидепресанти, які мають значно вищий профіль безпеки. Серед таких препаратів слід назвати міансерин (леривон), ефект дії якого переважно пов'язаний з блокадою зворотного захоплення норадреналіну, та міртазепін (ремерон), що належить до класу норадренергічних і специфічних серотонінергічних антидепресантів. Обидва препарати мають тимоаналептичні (піднімають настрій) та анксиолітичні (зменшують тривогу) властивості. Особливо успішно їх застосовували при тривожних депресіях. З обережністю їх призначали при супутніх захворюваннях: цукровому діабеті, хворобах печінки та нирок. Не поєднували з інгібіторами MAO. Анксиолітична дія міансерину подібна до такої бензодіазепінових транквілізаторів. Він поліпшує сон. Початкову дозу препарату (30 мг/добу) поступово збільшують до 60 – 90 мг/добу, у літніх людей вона була невисокою. Міансерин не є кардіотоксичним засобом (можна застосовувати навіть при інфаркті міокарда).

Міртазепін (ремерон) за своєю дією нагадує міансерин. Середні дози міртазепіну – 15 – 45 мг/добу. Призначали переважно ввечері. Початкова доза – 15 мг/добу, через 4 доби її збільшували до 30 мг/добу.

Доксепін добре зарекомендував себе як засіб для психоемоційної корекції при супутньому алкоголізмі. Початкова його доза становила 30 - 75 мг, підтримувальна – 25 – 50 мг/добу.

Мапротилін за силою антидепресивної дії не поступається амітриптиліну, є антидепресантом збалансованої дії, тому його застосовують у разі як загальмованості, так і тривоги. Менш ефективний при іпохондричних розладах. Початкова доза – 25 – 50 мг/добу, за потреби її поступово підвищували до 75 мг/добу. Мапротилін не призначали при супутніх захворюваннях: глаукомі, аденомі передміхурової залози, хворобах печінки та нирок, серцево-судинній патології, особливо в разі аритмії [2, 13].

Тразадон (тритико) переважно блокує зворотне захоплення серотоніну, має седативний, анксиолітичний, антифобічний та помірний тимоаналептичний ефекти, його з успіхом застосовували при неглибоких депресіях, деменціях. Початкова добова доза становила 150 мг, середня доза – 300 мг/добу. Тразадон призначали пацієнтам похилого віку, однак не використовували при інфаркті міокарда та під час лікування дигоксіном [13].

Селективний стимулятор зворотного захоплення серотоніну тіанептин (коаксил) також є збалансованим антидепресантом. Його застосовували при невираженій депресії та тривозі, добре себе зарекомендував у пацієнтів похилого віку. Важливою позитивною якістю тіанептину є зменшення сомато-вегетативних порушень (у тому числі й сенестоалгій). Здатний зменшувати алкогольну абстиненцію, не має негативного впливу на серцево-судинну систему. Тіанептин зазвичай призначали у дозі 12,5 мг 3 рази на добу перед їдою. У людей літнього віку доза тіанептину не перевищувала 25 мг/добу. Відміняли препарат поступово. Його не комбінували з інгібіторами MAO [13].

Останні роки для лікування депресивних станів призначали препарати з групи селективних інгібіторів зворотного захоплення серотоніну (СІЗЗС). Це такі лікарські засоби: флуоксетин (прозак, продеп, портал), флувоксамін (феварин), сертралін (золофт, стимулотон, асентра), пароксетин (паксил), циталопрам (ципраміл) та найсучасніший із СІЗЗС – есциталопрам (ципралекс) [12].

Саме з дефіцитом серотоніну, на думку багатьох авторів, пов'язані дратливість, агресивність, численні фобії. Тому препарати, що збільшують вміст серотоніну в синапсах центральної нервової системи, ефективні при цих симптомах [25]. Препарати призначали у разі як виражених, так і неглибоких депресій. Позитивних змін у разі застосування препаратів СІЗЗС очікували не раніше ніж через 1–2 тиж від початку лікування. Головною перевагою СІЗЗС є високий

профіль безпеки: вони мають мінімальні холінолітичну, адreno-літичну, антигістамінну дії.

Належить пам'ятати, що флуоксетин, сертралін, пароксетин у разі виражених тривожних реакцій можуть призвести до їхньої активації, особливо в перші дні лікування. Тому в деяких випадках при тривожних депресіях їх призначали разом із ансіолітиками [13].

Звичайна доза флуоксетину становить 20 мг (одноразово вранці). За потреби її підвищували до 40 мг/добу. Літнім людям препарат призначали у дозі 5 – 10 мг/добу. Можливі побічні ефекти флуоксетину – диспепсія, дратливість, безсоння. У разі попереднього прийому інших антидепресантів робили перерву перед початком приймання флуоксетину. З обережністю його призначали при супутніх хворобах печінки та нирок. [14].

Флувоксамін (феварин) дещо поступається флуоксетину за силою тимоаналептичної дії, однак на відміну від нього володіє ансіолітичним та вегетостабілізуювальним ефектом. Тому флувоксамін призначали при тривожних депресіях, ліпше ввечері (або за 2 прийоми). Оптимальна доза препарату – 100 – 200 мг/добу. Не призначали при супутніх хворобах печінки та нирок, епілепсії. Не поєднували флувоксамін з іншими антидепресантами, еуфіліном, анаприліном.

Сертралін (золофт, стимултон) за своєю дією нагадує циталопрам. Порівняно з флуоксетином повільніше зменшує депресію, однак швидше гальмує тривожні розлади. Початкова доза препарату становить 50 мг/добу, в разі потреби її підвищували до 100 мг/добу. Побічні ефекти та застереження в разі застосування сертраліну – як інших СІЗЗС.

Пароксетин (паксил) є найспецифічнішим СІЗЗС, має помірну холінолітичну дію. Застосовують для терапії тривожної форми та гальмування неглибокої й глибокої депресій. Препарат поліпшує сон, не зумовлюючи сонливості. Пароксетин є безпечним, його призначали й літнім людям. Початкова доза – 10 мг/добу, оптимальна – 20 мг/добу, за потреби її поступово підвищували до 40 мг/добу (на 10 мг на 1 тиждень). Побічні ефекти та протипоказання до призначення пароксетину – як інших антидепресантів із групи СІЗЗС.

Циталопрам (ципраміл) має всі позитивні властивості СІЗЗС. Крім того, поліпшує інтелектуальну функцію (зокрема у хворих з судинними та постінсультними порушеннями), тому його часто призначали літнім людям. Середня доза становила 20 мг на добу, за потреби її підвищували до 40 мг/добу. Препарат добре переноситься, є одним із найбезпечніших антидепресантів. Не поєднували циталопрам з інгібіторами MAO.

Подібний до циталопраму препарат есциталопрам (ципралекс) застосовували у вдвічі меншій дозі (10–20 мг/добу).

Легкий антидепресивний ефект виявляють рослини антидепресанти. Їх виготовляють на основі звіробою. Це геларіум гіперікум, деприм. Екстракт трави звіробою помірно пригнічує MAO, що супроводжується зменшенням депресивних та астено-невротичних реакцій. Призначали зазвичай по 1 драже 3 рази на добу протягом щонайменше 4 тиж.

Антидепресивні властивості має також гепатопротекторний препарат S-аденозилметіонін (гептрал), який справляє синергічний психотропний та соматотропний вплив. Його призначали при хронічному гепатиті, цирозі печінки, холестази, алкогольному ураженні печінки, печінковій недостатності, а також тоді, коли в разі тяжкої соматичної патології були протипоказання до прийому традиційних антидепресантів. Зазвичай застосовували у дозі 400 мг двічі на добу [24].

Дуже популярний нейролептик з антидепресивними властивостями сульпірид (еглоніл). Препарат має протитривожну, помірно антидепресивну, а також виражену вегетостабілізуючу дію. Середня добова доза – 100 – 200 мг [21, 22]. Важливу роль відігравала також немедикаментозна терапія (психотерапія, світлотерапія, голкорексфлексотерапія, розвантажувально-дієтична терапія та ін.), виважений підхід лікаря до пацієнта з маскованою депресією.

Треба пам'ятати, що хворий на масковану депресію страждає як фізично, так і психологічно. В цьому аспекті важливою є емпатія – встановлення доброзичливих довірливих стосунків між пацієнтом та лікарем, коли хворий певен, що його проблеми близькі лікареві. Розуміння хворого, вислуховування його, поважне ставлення значно підвищує ефективність терапії [17, 23]. Обов'язково треба пам'ятати, що в разі середньої або тяжкої депресії, суїцидального ризику, поєднання депресії з наркоманією або алкоголізмом, буде недостатньо ефекту від антидепресивного лікування. В таких випадках проводили протиалкогольну, дезінтоксикаційну терапію, по можливості направляли на стаціонарне лікування в обласну психоневрологічну лікарню або в обласний протитуберкульозний диспансер.

Список використаних джерел

1. Арана Д. Фармакотерапия психических расстройств / Д.Арана, Д.Розенбаум. – М.: Бином, 2004. – 415 с.
2. Бурчинский С.Г. Стратегия выбора препаратов антидепресантов: традиционность и современность / С.Г.Бурчинский // Журн.практ. лікаря. – 2003. – № 2. – С. 54 – 57.
3. Бурчинский С.Г. Пиразидол (Нормазидол) и его место в фармакотерапии депрессий / С.Г.Бурчинский// Таврический журнал психиатрии. – 2005. – Т.9, №3. – С. 45 – 48.

4. Вербенко Н.В. Терапия депрессий в общесоматической практике / Н.В.Вербенко // Таврический журнал психиатрии. – 2003. – Т.7, №2. – С. 22 – 27.
5. Вітенко І.С. Психосоматичні проблеми в діяльності лікаря загальної практики – сімейного лікаря / І.С.Вітенко// Нова медицина.– 2003.– № 3.– С. 33 – 35.
6. Галярник І. Роль сімейного лікаря у діагностиці, профілактиці та лікуванні депресій / І.Галярник // Нова медицина.– 2003.–№ 3.– С. 25 – 26.
7. Депрессивные состояния в общемедицинской практике. В помощь практическому врачу.– К., 2003.– 24 с.
8. Десятников В.Ф. Скрытая депрессия в практике врачей / В.Ф.Десятников, Т.Т.Сорокина.– Минск, 1981.– 240 с.
9. Дубницкая Э.Б. Психосоматические соотношения при депрессиях у больных с соматическими заболеваниями / Э.Б.Дубницкая //Психiatr. и психофармакотер.– 2000.– № 2.– С.40 – 49.
10. Крылов А.А. Неврозы в современной клинике внутренних болезней / А.А.Крылов, Г.С.Крылова// Клин. мед.– 1998.– № 9.– С. 60 – 63.
11. Кузнецов В.М. Депресія: клініка, етіологія, діагностика, вікові особливості, принципи терапії / В.М.Кузнецов// Нова медицина.–2003.– № 3.– С. 14 – 18.
12. Монтгомери С.А. Эсциталопрам и депрессия / С.А.Монтгомери.– К., 2003.– 90 с.
13. Мосолов С.Н. Клиническое применение современных антидепрессантов / С.Н.Мосолов.– СПб., 1995.
14. Нурмухаметов Р. Лечение депрессивных расстройств // Мед. вісник України / Р.Нурмухаметов .– 2002.– № 1 – 4.– С. 12.
15. Пилипчук Н.С. Рациональная химиотерапия больных туберкулезом легких с сопутствующим хроническим алкоголизмом / Н.С.Пилипчук, В.П.Мельник, С.М.Срибный, И.Е.Петрова, С.В.Кулаков, В.И.Потайчук//Тезисы докладов X Всесоюзного съезда фтизиатров. К. – 1986. – С. 123 – 124.
16. Пилягина Г.Я. Психические расстройства в общетерапевтической практике / Г.Я. Пилягина // Doctor.– 2002.– № 6.– С. 17 – 21.
17. Процюк Р.Г. Морально-етичні аспекти у фтизіатрії // Здоров'я України. – 2007. – № 7. – С. 40 – 45.
18. Психіатрія (клініко-діагностичні алгоритми) / За ред. Л.М. Юр'євої.– Дніпропетровськ: Арт-прес, 2002.– 168 с.
19. Смулевич А.Б. Депрессии в общемедицинской практике / А.Б.Смулевич.– М., 2000.– 160 с.

20. Смулевич А.Б. Психосоматические расстройства // Психиатр. и психофармаколог. / А.Б.Смулевич. – 2000. – № 2. – С. 35 – 40.
21. Смулевич А.Б. Терапия психосоматических расстройств. Клинические эффекты эглонила (сульпирида) / А.Б.Смулевич, С.В.Иванов // Психиатр. и психофармаколог. – 2000. – № 3. – С. 6 – 8.
22. Сыропятов О.Г. Диагностика и лечение больных с психическими расстройствами в практике врача-интерниста. Роль эглонила / О.Г.Сыропятов, И.И.Дегтярёва, Н.А.Дзеружинская и др. // Укр. мед. часопис. – 2002. – № 5. – С. 50 – 58.
23. Чуприков А.П. Депрессии в общей врачебной практике / А.П.Чуприков, Г.Я.Пилягина // Лікування та діагностика. – 1998. – № 1. – С. 28 – 34.
24. Ярош О.К. Сучасна фармакотерапія депресивних станів // Нова медицина / О.К.Ярош. – 2003. – № 3. – С. 29 – 32.
25. Fuller R. W. Serotonin uptake inhibitor // Prog. Drug Res. – 1995. – № 45. – Р. 167 – 204.
26. Lopez Ibor I. Masked depression. – Stuttgart–Vienna, 1973. – Р. 97 – 112.

The article presents the up to date opinion concerning the latent depression which is often presented in patients with tubercular process. The main criteria of latent depression diagnostics are shown. The main principles of treatment of these patients are presented and brief analysis of modern antidepressants is done.

Keywords: tuberculosis, latent depression, antidepressants.

Отримано: 3.09.2010

УДК 316.613

В.В. Москаленко, О.О. Міщенко

Особливості регулятивної функції соціальних образів

У статті йдеться про особливості дослідження соціального образу як соціально-психологічного феномена, який є носієм людських взаємовідносин і регулятором життєдіяльності особистості.

Ключові слова: соціальний образ, свідомість людини, соціальні образи-ідеали, “образ світу”, соціально-історичний тип людини.

В статье идет речь об особенностях исследования социального образа как социально-психологического феномена, который является носителем человеческих взаимоотношений и регулятором жизнедеятельности личности.

Ключевые слова: соціальний образ, сознание человека, социальные образы, социальные идеалы, “образ мира”, социально исторический тип человека.

Актуальність проблеми

Неможливо назвати сферу людської життєдіяльності, де б не функціонувала “образність”. Образи зберігають і актуалізують досвід людини, що особливо є важливим у її цілеспрямованій діяльності, самопізнанні і саморегуляції, допомагають уявити внутрішній світ інших людей. Образні явища в процесі пізнання, праці, спілкування, в науковій та художній творчості традиційно мають велике значення для психологічної науки, а дослідження образної сфери людини є дуже важливим для психології.

В соціально-психологічному ракурсі соціальний образ розглядається як результат відносин між світом об’єкта і світом суб’єкта, як результат перцепції, що відображає, з одного боку, систему відносин елементів об’єкта, а з іншого – стан суб’єкта, який сприймає цей об’єкт.

Отже, соціальний образ включає те, що відображено, засвоєно і одночасно створено самим суб’єктом. Тому соціальний образ є носієм людських взаємовідносин і завдяки цьому стає універсальною основою узгодження світосприймання людини з об’єктивними реаліями.

Особливістю людської свідомості є чуттєво-образне відображення. Образна сфера людини є багатомірною, багаторівневою, динамічною. Вона складається з різнорідних взаємопов’язаних класів первинних, вторинних та соціальних образів, які упорядковані у відповідності з рівнями активації свідомості.

Якщо образна сфера особистості на індивідуально-психологічному рівні досліджується досить активно і багатьма дослідниками, то досліджень образної сфери людини в соціально-психологічному аспекті мало. Незважаючи на існування великого класу соціальних образів (образ національного героя, образ людини певної епохи, образ патріота, образ терориста, образ міста, образ села, образ держави, образ жінки тощо) і їх значення в життєдіяльності людини, цілісної концепції соціального образу поки що не розроблено. Оскільки свідомість людини існує не тільки на індивідуальному рівні людини, але й на груповому та соціальному, то і образна сфера як невід’ємна сторона свідомості людини, повинна досліджуватись на всіх цих рівнях.

Соціальний образ – це результат не стільки роботи відповідних аналізаторів, скільки результат взаємовідносин індивідів у спільноті. Люди живуть в загальному світі, і тому реальність повсякденного життя має інтерсуб’єктний характер. Елементи цієї реальності

повинні бути означені так, щоб вони були сприйняті і зрозумілими для членів спільноти. Це розуміння досягається через образи в міжіндивідуальній взаємодії. Саме тому соціальні образи за своїм походженням є результатом соціальних взаємовідносин.

Соціальний образ створюється у свідомості індивідів і немов би виноситься ними назовні у міжіндивідуальний простір, набуває форми суспільної свідомості і здійснює функцію взаємозв'язку між людьми. Носієм соціального образу є соціальна свідомість (колективна, суспільна).

У психологічних дослідженнях проблема соціального образу обговорювалась в різних планах. У С.Л.Виготського – в зв'язку з культурно-історичною детермінацією психіки; у Дж.Брунера, Г.М.Андрєєвої, А.А.Бодальова – в зв'язку з соціальною перцепцією; у психосемантиці – в зв'язку з мовою як конвенцією.

Дослідження соціальних образів базується на парадигмі “Людина і Світ” [8], згідно з якою Людина і Світ – це єдина система, в якій людина “продовжена у світі”, а життєвий світ існує в людині як образ цього світу. Отже, людина протистоїть зовнішній реальності не як ізольований індивід, а як організована спільнота, яка є носієм образу світу.

Поняття “образ світу” вперше запропоновано у доповіді О.М.Леонтьєва в 1975 році, в якій він аналізував закономірності побудови перцептивних образів. Основний акцент в цьому понятті зроблено на тому, що в образі світу вплетено особливості суб'єктів – творців цих образів. Сутність цього поняття можна побачити на прикладі аналізу образу міста через категорію когнітивної психології “когнітивна мапа”, яка є результатом пізнавальної діяльності суб'єкта. В категорії “когнітивна мапа” місто відображено в таких ознаках: райони, шляхи, вузли, грані тощо. Якщо ж в уявленні міста включено самого суб'єкта, то це уявлення буде іншим в залежності від задач діяльності суб'єкта. Наприклад, при вирішенні своїх професійних задач робоча мапа одного й того ж району буде відрізнятися у листоноші і таксиста. Або – відмінності уявлень одного й того ж міста у творях різних письменників визначаються емоційною, мотиваційною сферами героїв кожного з них. Зрозуміло, що психічну реальність, яка стоїть за такими уявленнями, як “Петербург Достоевського”, “Булгаківська Москва”, можна віднести не до “когнітивних мап”, а скоріше – до образів міста, в яких вплетено особистісні особливості суб'єктів – творців цих образів.

Поняття “образ світу” не є раціональною конструкцією, воно відображає світ на рівні відносин культурно-історичної практики. “Образ світу” – це той постійний фон, на якому розгортається вся психічна діяльність людини.

Для регулювання життєдіяльності спільнота створює соціальні норми, які є певними моделями поведінки особи і групи, що сприяють досягненню головних цілей. Проте, регуляторами людської поведінки норми стають лише тоді, коли вони трансформуються в соціальні образи.

Так, І.Р.Сушков відмічає: “Ми звикли до того, що нормативна система зосереджена в правових та інших документах, що видаються спеціальними елементами соціальної системи, які здійснюють контроль поведінки своїх членів. Проте всі ці норми є вже вторинним продуктом, що вилучено зі сфери образів сприймання і уявлення, і є лише розгорнутим формулюванням цих образів. У буденній практиці особистість не в змозі регулювати поведінку за допомогою інтелектуальних конструкцій, якими є кодекси нормативної системи, бо ці нормативні документи залишаються в сфері свідомості особистості у вигляді логічних схем, які не мають життєвої мотивуючої сили. Лише реалізувавшись на рівні індивідуального психічного відображення в символічному змісті нових образів, норми – а через них і цінності соціальної системи – починають управляти людською поведінкою” [9].

Концепція соціальних уявлень С.Московічі [6] є сучасною соціально-психологічною теорією, яка акцентує вагу на значенні соціальних образів у регулюванні людської життєдіяльності. За С.Московічі, соціальний образ, створюючись в міжіндивідуальній взаємодії як “третя реальність”, єднає в єдину систему особистість, групи і суспільство. На рівні повсякденного життя образ регулює діяльність суб’єктів, слугує опорою для сприймання нового, незрозумілого.

Ефективність регулятивної функції соціальних образів пояснюється самими властивостями соціального образу, а саме:

- наочно-чуттєвою формою відображення об’єкта сприймання;
- узагальненістю;
- типізацією.

Найбільш ефективно на регулятивну функцію соціального образу впливає така його особливість, як візуальність і чуттєвість.

Чуттєвість, а не абстрактність форм впливу є більш переконливою для людини. Щоб стати спонукую до дії, наприклад, загальність поняття, яка позбавлена чуттєвості, повинна репрезентуватись в особливих умовах дії з одиничними предметами.

Узагальненість соціального образу проявляється в тому, що він відображає не одиничний об’єкт, а клас аналогічних об’єктів. В образах відбувається не тільки “стиснення” інформації, але й змінюється структура образу. Узагальненість в образі досягається шляхом вибіркового виділення свідомістю тих сторін предмета, які зафіксовані практикою як значимі, тобто узагальненість досягається

завдяки символічній властивості образу. Загальне в образах завжди зберігає зв'язок з чуттєвими сторонами предмета, які залишаються в пам'яті людини.

Прикладом типізації є образ людини певної історичної епохи, який виникає у суспільній свідомості як відображення певних умов життя, як певний тип особистості. Належність людини до певного соціального типу змушує її в силу логіки групових інтересів поводитись саме так, а не інакше.

Різні системи економічних цінностей суспільства детермінують різні економіко-психологічні характеристики особистості. В узагальненому вигляді вони втілюються в певному соціально-історичному типі особистості, який є відображенням умов життя. Зміни соціальних умов, які супроводжуються змінами системи економічних цінностей суспільства, пов'язані зі змінами соціально-економічних типів особистості. Соціально-історичний тип особистості, в якому втілено узагальнені особистісні риси, які необхідні для здійснення колективної діяльності, що відбувається в конкретно-історичних умовах, детермінує становлення соціальності людини, якої вона набуває в ході соціалізації. Належність людини до певного соціального типу, накладаючи певний відбиток на її особистісні риси, разом з тим зобов'язує її в силу логіки групових інтересів і психології поводитись саме так, а не інакше. Жодне суспільство не могло б існувати, якби індивіди не засвоїли у процесі соціалізації певної одноманітності дій і вчинків, якби воно не упорядковувало б поведінку багатьох індивідів у потрібному йому напрямку, формуючи у них певні загальні їм усім характерні риси. Отже, питання соціального типу особистості є важливим для теорії соціалізації і досліджується багатьма дослідниками різних галузей науки

На груповому рівні соціально-історичний тип людини сприймається індивідами через певний образ людини. Трансформуючись в образну форму, соціально-історичний тип людини виконує функцію нормативного канону людини в суспільстві, а саме: той чи інший образ людини, в якому трансформується соціальний тип особистості певного суспільства, містить відповідь на питання про можливі і необхідні якості особистості, які зумовлено експектаціями і соціальними потребами суспільства.

Існує особлива категорія образів, в яких втілено випереджаюче відображення. Це образи-ідеали, що пов'язані з деонтичною сферою людських взаємовідносин. Ідеал – та проєкція людської свідомості, яка орієнтована на передбачення майбутнього. Одна з сутнісних властивостей людини виявляється в тім, що вона будує світ не тільки відповідно з мірою своїх потреб, але й зверх цієї міри, згідно з ідеалом.

Саме в ідеалах з найбільшою повнотою виявляється творча природа свідомості, яка не тільки відображає оточуючий світ, але й творить його. В образах – ідеалах дійсність, що відображається, одночасно оцінюється з точки зору перспектив майбутнього і можливих тенденцій. Цей образ включає в себе те, що повинно бути, чого хочуть і чого прагнуть люди, він виступає як ціль людської діяльності, включаючи в себе практичну спрямованість, що є сильним стимулом і регулятором людської поведінки.

Світ образів-ідеалів є багатим, їх спектр – широким. Розрізняють образи-ідеали окремої особи, групи, людських спільнот. В літературі з дослідження образів-ідеалів пропонується різна їх класифікація. В.Є.Давидович [3], відмічаючи багатоманітність ідеалів, складну їх типологію, пропонує таку класифікацію їх аналізу: виявлення ідеалів через сфери суспільної свідомості; посуб'єктний їх розподіл; вивчення конкретно-історичних ідеалів (формаційних, епохальних). Розглядаючи образи-ідеали з точки зору їх носія, ми виділяємо суспільні (соціальні) образи-ідеали і образи-ідеали окремих індивідів.

Суспільні (соціальні) образи-ідеали по відношенню до свідомості особистості, існуючи об'єктивно, є формами культури, в яких людство об'єктивує загальні оцінки дійсності з точки зору перспектив майбутнього і можливих тенденцій. Соціальні образи-ідеали задають світоглядні орієнтири на певні цінності суспільства. В дослідженнях структури світогляду особистості відмічається, що ідеал є його основним елементом, бо питання співвідношення існуючого і належного – це основне питання світогляду. Суспільний ідеал, включаючись у світогляд людини, визначає її ціннісні орієнтації і поведінку. Саме в цьому полягає їх регулююча функція. Привабливість ідеалу пояснюється тим, що майбутнє відображається в ідеалі як належне, як найвища цінність. В ідеалі велику регулятивну функцію виконує сторона, яка відображає те, що повинно бути.

Виступаючи як особливий тип цілей, ідеал виражає немов би “програму-максимум” даної суспільної системи цінностей, характеризує її як взірцево досконалого. Тому в психологічній структурі образу-ідеалу особлива роль належить тим його елементам, які здатні надати цій моделі майбутнього переконливу відчутну реальність, надати їй наочно-чуттєву конкретність. Важливе навантаження в цьому плані несе наочно-чуттєва природа образу, ті його особливості, які дають йому можливість виконувати функцію посередника між позаособистісним суспільним багатством загального і чуттєвою конкретністю окремого.

Аналіз психологічної структури образу-ідеалу, визначення його наочно-чуттєвої сторони дає можливість зробити висновок, що його

регулятивна функція пов'язана значною мірою з емоційною стороною особистості. Як відомо, емоційне – це одна з найважливіших структур свідомості і мотивації поведінки. Тому, щоб образ-ідеал виконував свою регулятивну функцію, він повинен емоційно бути пережитим особистістю. Якщо соціальний досвід, який засвоює особистість, не опосередковується чутливим переживанням, він не набуває статусу мотивуючої сили, а засвоюється поверхово. В зв'язку з цим стає зрозумілим, чому імперативність впливу образу-ідеалу пов'язана з наявністю в ньому певного естетичного елемента. Не дивно, що, досліджуючи ідеали, В.Л.Шинкарук і О.І.Яценко аналізують їх через категорію досконалості. “Досконалість – це те, що досягло своєї міри <...>, явище, яке досягло міри свого розвитку, є досконалим до себе, перевершено по відношенню до свого генетичного минулого і недосконалим по відношенню до свого майбутнього” [10].

Досконалість зумовлює привабливість і велику життєву силу ідеалу. Досконалість як належне є ціллю діяльності людини. Тому характерною особливістю образу-ідеалу є те, що в ньому виявляється особливе відношення людини до цілі, а саме, як до самоцілі її діяльності, такої цілі, яка пронизує всі інші цілі людини, зводячи їх до ролі засобів досягнення головної цілі – ідеалу.

Суттєвим моментом, який дає підставу для висновків про велику регулюючу функцію образів-ідеалів є їх роль у випадках неузгодженості потреб і ідеалів. Парадоксальною особливістю соціальних образів-ідеалів, яка виявляється в цих випадках, є те, що вони можуть “брати верх”, тобто спонукати діяльність, що не відповідає потребам індивіда, і навіть таку, яка суперечить їм. Ефективність впливу образів-ідеалів в цих випадках визначається можливостями їх випереджаючої функції. Саме завдяки їй авторитет суспільного досвіду, який стоїть за образом-ідеалом, втілюється в форму, аналогічну формі індивідуального досвіду. Говорячи про неузгодженість потреб і ідеалів, важливо підкреслити, що ідеали можуть апелювати до майбутнього розвитку потреб – втілювати в собі своєрідний прогноз, тим самим сприяти їх формуванню. Важливою проблемою у дослідженні впливу образів-ідеалів на поведінку особистості є проблема співвідношення змісту, що відображено в образі-ідеалі, і реальної дійсності.

В будь-якому образі-ідеалі міститься певна міра у співвідношенні між ідеалом і реальністю, тобто у співвідношенні між ідеалом як певному “відльоті” від його наявної ситуації, як здатність охопити майбутнє, заглянути вперед, і емпірично даної соціальної дійсності як одному з етапів до майбутнього, яка може стати фактором цілеспрямованості у діяльності. Порушення цієї міри призводить, в

одному випадку до об'єктивізму, який виявляється у штучному скороченні історичної дистанції між ідеалом і дійсністю, до такої форми “заселення” ідеалів, яка фактично означає відмову від них, а в іншому – до абстрактних ідеалів, зміст яких настільки відірвано від історичної дійсності, що він стає незрозумілим. Абсолютизація ідеалу як відрив його від реальних умов буття, від конкретних умов життя, нерозуміння його відносності, суперечливості відносин цього ідеалу з реальністю може привести до так званого “краху ідеалу”, що супроводжуватиметься такими негативними явищами, як нігілізм та скептицизм особистості. Отже, абстрактні ідеали, відірвані від повсякденності, здійснюють негативну роль у виховній діяльності. Визначення в образі-ідеалі міри сторін суперечності “ідеал-дійсність”, яка забезпечила б його діючу силу, а також факторів, які забезпечують цю міру в різні історичні періоди, є важливою як теоретичною, так і практичною проблемою.

Важливою є така характеристика образу-ідеалу, як його можливість формувати загальну стійку лінію поведінки особистості, а не просто викликати окремі почуття або дії. У дослідженні образу людини як ідеалу потрібно мати на увазі конкретно-історичний зміст цього образу. Якщо порівняти системи економічних цінностей різних типів суспільства, то можна пересвідчитись, що ці системи несуть в собі різні образи-ідеали особистості.

Різні системи економічних цінностей стимулюють створення різних моделей – нормативних типів особистості. Так, класична модель “*homo economicus*”, яка була створена ще у 18 столітті А.Смітом, втілювала образ раціональної людини, незалежної від діючих на конкурентному ринку суб'єктів; людини, що володіє новою інформацією про ситуацію, в якій вона діє, задовольняючи свої потреби; людини, яка прагне до максимізації своєї вигоди. Відповідно до змін самого ринкового господарства еволюціонував і образ “економічної людини”. Образ “*homo economicus*” змінювався в результаті суспільних змін. На думку дослідників цього образу, зміни у його змісті відбувалися відповідно зі змінами проблем економічної психології, які відповідали змінам суспільства. Економічні психологи підтвердили, що поведінка “економічної людини” не підпорядковується простим закономірностям максимізації вигоди та раціональних розрахунків, а значний вплив на економічне рішення здійснюють психологічні фактори. Чимало досліджень в американській психології присвячено особливостям економічної поведінки споживачів. Доводиться, що ядром моделей споживання є такі конструкти, як мотиви, установка, сприйняття, увага, наміри тощо. Суб'єкти економічної діяльності у виборі рішення керуються не

об'єктивними економічними законами, а своїми уявленнями про них, які можуть відхилитись від економічної вигоди. Найважливішими особистісними особливостями, які впливають на економічну поведінку, є вольові, комунікативні, а також співвідношення раціонального і емоційного в профілі особистості. Отже, образ "homo economicus" в різні історико-культурні періоди суспільства має різний зміст, який залежить від соціально-економічних умов життєдіяльності суспільства. Зміни соціальних умов супроводжуються змінами економічних цінностей суспільства і, відповідно, змінами соціально-економічних типів людини, що знаходить відображення в змінах змісту, який вкладається в образ "homo economicus". Цей образ, що закарбовано в економічній культурі суспільства, визначатиме особливості економічної соціалізації, а саме: чи буде підтримуватись різними агентами активність чи пасивність підростаючого покоління, його прагнення до індивідуального успіху, чи орієнтація на колективні досягнення, інтернальний чи екстернальний локус контролю, гармонійність чи структурна неузгодженість елементів "Я- концепції". Отже, образ-ідеал "людини економічної" регулюватиме поведінку і розвиток особистості у відповідності з тим змістом моделі образу людини, який детерміновано її соціально-економічним простором.

Висновки

Соціальний образ є носієм людських взаємовідносин і завдяки цьому стає універсальною основою узгодження світосприймання людини з об'єктивними реаліями.

Носієм соціального образу є суспільна свідомість (групова, соцієтальна).

Соціальний образ – це результат взаємовідносин індивідів в спільноті.

Суспільні (соціальні) образи-ідеали по відношенню до свідомості особистості, існуючи об'єктивно, є формами культури, в яких людство об'єктивує загальні оцінки дійсності з точки зору перспектив майбутнього і можливих тенденцій. Соціальні образи-ідеали задають світоглядні орієнтири на певні цінності суспільства.

Образ-ідеал "людини економічної" регулює поведінку і розвиток особистості у відповідності з тим змістом моделі образу людини, який детерміновано її соціально-економічним простором.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальное познание. Психология социального познания: учебное пособие / Г.М. Андреева. – М., 2000. – 288 с.
2. Брунер Дж. Психология познания / Дж.Брунер. – М., 1977.

3. Давидович В.Е. Теория идеалов / В.Е.Давидович. – Ростов на Дону; Изд-во Рост.ун-та, 1983. – 183 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: политиздат. – 1975. – 304 с.
5. Леонтьев А.Н. Психология образа / А.Н.Леонтьев. – Вестник Моск.Ун-та. – Сер. 14. Психология, 1979. – № 2. – С.3-13.
6. Московичи С. Социальное представление; исторический взгляд / С.Московичи // Психол. Журн. – 1995. – Т. 16. – № 1. – С.3-18; № 2. – С.3 – 14.
7. Петровский А.В. Индивид и его потребность быть личностью / , В.А.Петровский //Вопросы философии. – 1982. – № 3.
8. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика,1973. – С.255-285.
9. Сушков И.Р. Психологические отношения человека в социальной системе./И.Р.Сушков.–М.: Изд.-во “Институт психологии РАН”, 2008.– 612 с.
10. Шинкарук В.И. Гуманизм диалектико-материалистического мировоззрения / В.И.Шинкарук, А.И.Яценко. – Киев: Политиздат Украины. 1984. – 220 с.

In article the point is about features of research of social image as social psychological phenomenon that is bearer of human relation and regulator of personality vital functions

Keywords: social appearance, consciousness of man, social appearances, social ideals, “world appearance”, socially historical type of man.

Отримано: 17.08.2010

УДК 159.94:351.74

І.О. Моцонелідзе

Психологічні особливості чинників, що зумовлюють виникнення емоційного вигорання у працівників органів внутрішніх справ

У статті проаналізовано погляди зарубіжних та вітчизняних науковців відносно впливу чинників професійної діяльності на розвиток явища емоційного вигорання у фахівців професій системи “людина-людина”, а

також визначено психологічні особливості чинників, що зумовлюють виникнення емоційного вигорання у працівників органів внутрішніх справ.

Ключові слова: працівники органів внутрішніх справ, емоційне вигорання, чинники емоційного вигорання.

В статті проаналізовані взгляды зарубежных и отечественных учёных относительно воздействия факторов профессиональной деятельности на развитие явления эмоционального выгорания у специалистов профессий системы “человек-человек”, а также определены психологические особенности факторов, которые обуславливают возникновение эмоционального выгорания у сотрудников органов внутренних дел.

Ключевые слова: сотрудники органов внутренних дел, эмоциональное выгорание, факторы эмоционального выгорания.

Постановка проблеми. Висока інтенсифікація життя, соціально-економічні зміни та політичні перетворення, що відбуваються сьогодні в нашому суспільстві, зумовлюють підвищення ефективності діяльності державних органів, міністерств, відомств, установ та організацій. В таких умовах особливого значення набуває діяльність органів і підрозділів внутрішніх справ. Кожного дня працівникам міліції доводиться виконувати великий обсяг складних, різноманітних завдань за умов дефіциту інформації та часу, активної протидії з боку осіб, які ігнорують або порушують закон, брати участь у вирішенні кримінальних конфліктних ситуацій, спілкуватися з різними верствами населення, вирішувати долі людей. Напруженість, екстремальність, небезпека, підвищена відповідальність за вчинені дії, підтримання позитивного іміджу професії правоохоронця, підвищення рівня довіри населення до органів внутрішніх справ та ін. – фактори професійної діяльності, що обумовлюють виникнення у працівників станів емоційного напруження, фізичного та психічного виснаження, нервово-психічних перевантажень та професійних стресів тощо. Зарубіжні та вітчизняні психологи одноставно переконані, що такий сильний негативний вплив особливостей професійної діяльності на особистість працівника може призвести до виникнення у фахівців професій системи “людина-людина”, до яких також належать і працівники органів внутрішніх справ, явища емоційного вигорання, в результаті якого поступово відбувається розчарування у професії, деморалізація, втрачається професійна мотивація, виникають невротичні реакції, психічні функціональні розлади та різного роду соматичні захворювання. Саме тому одним з **актуальних** питань підвищення ефективності професійної діяльності та фахової майстерності працівників органів внутрішніх справ є вивчення проблеми збереження їх психічного здоров'я та впливу на

нього різноманітних чинників професійного середовища, розробка заходів, спрямованих на підтримання та зміцнення психічного здоров'я працівників міліції з метою гармонійного психічного, фізичного і духовного особистісного розвитку.

Мета дослідження – вивчити та проаналізувати погляди зарубіжних і вітчизняних науковців на проблему впливу різного роду чинників на розвиток явища емоційного вигорання у фахівців людинознавчих професій, визначити психологічні особливості чинників, що зумовлюють виникнення емоційного вигорання у працівників органів внутрішніх справ.

Аналіз наукового доробку зарубіжних та вітчизняних досліджень показав, що після того, як феномен емоційного вигорання став загальноновизнаним, закономірно виникла необхідність вивчення чинників, що зумовлюють виникнення синдрому емоційного вигорання, з метою виокремлення його сутності, специфічних проявів і визначення профілактичних засобів подолання та усунення даного явища.

На сьогодні не існує єдиної узагальненої класифікації чинників, що детермінують емоційне вигорання. У психологічній літературі зарубіжні та вітчизняні науковці, при вивченні емоційного вигорання у працівників різних сфер діяльності, виділяють декілька класифікацій чинників, що зумовлюють його виникнення. Наприклад, Р. Глен поділяв чинники емоційного вигорання на професійні та особистісні, К. Кондо – на індивідуальні, соціальні та організаційні, М. Лейтер – на соціально-психологічні, особистісні та професійні, Б. Перлман та Е. Хартман – на особистісні, рольові та організаційні.

Вітчизняний дослідник В. Орел виділив дві групи чинників, що зумовлюють виникнення емоційного вигорання: **1) індивідуальні**, до яких відносить *соціально-демографічні особливості працівника* (вік, стать, сімейне становище, стаж роботи, освітній та кваліфікаційний рівень, соціальне походження, етнічна та расова належність тощо) та *особистісні особливості працівника* (витривалість, локус контролю, стратегії подолання, самооцінка, тип поведінки А, нейротизм (тривожність), екстраверсія тощо); **2) організаційні**, до яких відносить *умови роботи* (робочі перевантаження, дефіцит часу, тривалість робочого дня тощо), *зміст роботи* (інтенсивність професійного спілкування, участь у прийнятті рішень, самостійність у своїй роботі, зворотний зв'язок тощо), *соціально-психологічні особливості* (взаємостосунки в організації, наявність соціальної підтримки) та *рольові особливості* (рольові конфлікти, рольова амбівалентність тощо) [1].

Т. Зайчикова, вивчаючи виникнення синдрому емоційного вигорання у вчителів, виділила такі чинники: **1) соціально-**

економічні – економічна нестабільність, складні політичні процеси, інтенсифікація професійної діяльності, соціальний статус професії, рівень соціального захисту, рівень оплати праці в даній галузі тощо; **2) соціально-психологічні** – бажання працювати в обраній організації чи сфері діяльності, ставлення співробітника до взаємин у колективі, ефективність праці, мотиви праці, конфліктність колективу, задоволеність життєдіяльністю колективу тощо; **3) індивідуально-психологічні** – соціально-демографічні (вік, стать, стаж професійної діяльності, сімейний статус тощо) та особистісні (рівень тривожності, агресивності, фрустрованості, ригідності, рівень суб'єктивного контролю тощо) [2].

Г. Нікіфоров виділив низку чинників, що зумовлюють виникнення та розвиток емоційного вигорання: **1) особистісні** (схильність до інтроверсії, реактивність, твердість, авторитарність, агресивність, низький рівень самоповаги й самооцінки тощо); **2) статусно-рольові** (рольовий конфлікт, рольова невизначеність, незадоволеність професійним і особистісним зростанням, низький соціальний статус, рольові поведінкові стереотипи, відторгненість у референтній групі, негативні статево-рольові (гендерні) установки тощо); **3) професійно-організаційні** (несправедливість взаємин в організації, відсутність корпоративної згуртованості, слабка організаційна культура, внутрішньоорганізаційні конфлікти, дефіцит адміністративної, соціальної і професійної підтримки, відсутність свободи планування, жорсткий контроль, відстороненість від прийняття рішень тощо); **4) екзистенційні** (нереалізовані життєві й професійні очікування, незадоволеність самоактуалізацією, досягнутими результатами, розчарування в інших людях чи в обраній справі, знецінювання й втрата сенсу своїх зусиль, переживання самотності, відчуття безглуздості активної діяльності й життя взагалі тощо) [3].

На думку вітчизняного дослідника В. Бойко, найбільш поширеним є поділ чинників емоційного вигорання на два блоки: **зовнішні чинники**, що характеризують особливості професійної діяльності, та **внутрішні чинники**, що стосуються індивідуальних характеристик самих професіоналів [4, 8]. До **зовнішніх чинників** автор відносить: 1) напружену психоемоційну діяльність, 2) дестабілізуючу організацію діяльності, 3) підвищену відповідальність за виконання покладених обов'язків, 4) несприятливу психологічну атмосферу професійної діяльності, 5) психологічно важкий контингент, з яким доводиться спілкуватися під час здійснення діяльності. До **внутрішніх чинників** емоційного вигорання В. Бойко зараховує такі: 1) схильність до емоційної ригідності, 2) інтенсивне сприйняття та

переживання обставин діяльності, 3) слабка мотивація емоційної віддачі у діяльності, 4) моральні дефекти та дезорієнтація особистості.

Питання про домінуючий вплив кожної групи чинників на виникнення емоційного вигорання на сьогодні залишається актуальним та необхідним для розробки засобів його профілактики, але і закордонні, і вітчизняні науковці мають різні погляди та пропонують різні підходи до вирішення даної проблеми.

Соціальні психологи М. Лейтер та Х. Маслач, які активно досліджували феномен емоційного вигорання з кінця 70-х років ХХ століття, запропонували підхід, що ґрунтується на взаємодії особистісних та ситуативних чинників та полягає в тому, що емоційне вигорання є результатом невідповідності між очікуваннями особистості та реаліями професійної діяльності. Чим вища невідповідність, тим більша можливість виникнення емоційного вигорання. Автори даного підходу виокремлюють між особистістю та професією наступні *шість сфер невідповідності* [5]:

1) *невідповідність між вимогами, що висуваються до працівника, та його ресурсами*: основною причиною такої невідповідності є наявність підвищених вимог до особистості працівника як до фахівця та до його можливостей; виникнення емоційного вигорання в даному випадку може призвести до погіршення якості роботи й розриву взаємин з колегами;

2) *невідповідність між прагненням працівника мати більшу самостійність у своїй професійній діяльності, визначати способи досягнення тих результатів, за які він несе відповідальність, та жорсткою і нераціональною політикою керівництва щодо організації робочої активності та контролем за нею*: в результаті у працівника виникає відчуття непотрібності, марності власної діяльності та втрачається відповідальність за результати професійної діяльності;

3) *невідповідність між роботою та особистістю*: причиною виникнення емоційного вигорання в даному випадку є відсутність винагороди, що сприймається працівником як невизнання результатів його праці;

4) *невідповідність між особистістю та професійною діяльністю через втрату почуття позитивної взаємодії з колегами по роботі*: йдеться про ті види діяльності, в яких працівники ізольовані один від одного або мають формальні соціальні контакти, в результаті чого вони не мають можливості почуватися повноправними членами робочого колективу, відчувати підтримку та отримати пораду від авторитетних колег. Крім того, така невідповідність може проявлятися і в колективі, де існують постійні невіршені конфлікти (як по

горизонталі, так і по вертикалі), оскільки вони породжують почуття фрустрації, ворожості та зменшують можливість отримання соціальної підтримки;

5) *невідповідність між особистістю та роботою, що виникає в результаті відсутності уявлень про справедливість на роботі або справедливість взагалі*: виникнення емоційного вигорання в даному випадку зумовлене тим, що наявність уявлень про справедливість та самої справедливості на роботі забезпечує визнання та закріплення самоцінності працівника;

6) *невідповідність між етичними принципами особистості та вимогами професійної діяльності*: відбувається у випадках, коли працівника зобов'язують оперувати фактами, що не відповідають дійсності, вводити когось в оману та ін.

На нашу думку, такий підхід дозволив науковцям виявити сукупний вплив різних чинників на виникнення емоційного вигорання у кожному конкретному випадку, а також розробити у подальшому профілактичні заходи по недопущенню та усуненню даного негативного явища.

Х. Маслач зазначає, що джерело проблеми емоційного вигорання знаходиться не стільки в професійній ситуації, скільки в самій особистості працівника. Поширеність емоційного вигорання та кількість професіоналів, схильних до нього, передбачає, що аналіз стресових професійних ситуацій, в яких опиняються працівники, є ефективним засобом профілактики даного явища. Крім того, дослідниця вбачає причини виникнення емоційного вигорання в особливостях мотиваційної та емоційної сфер особистості та наголошує на необхідності індивідуального розвитку працівника [6].

Е. Хубнер та Л. Мілс також вважають, що на розвиток емоційного вигорання більш вагомий вплив здійснюють особистісні особливості працівника, ніж чинники професійного середовища [7].

Досліджуючи чинники, що запускають або гальмують емоційне вигорання, науковці П. Марк та Дж. Моллі дійшли висновку, що зазначений феномен не пов'язаний ні з соціальними умовами праці, ні з біографічними особливостями, а залежить виключно від психологічних характеристик особистості працівника [1].

Дж. Керолл та В. Вайт пропонують розробити інтегральний підхід до проблеми дослідження емоційного вигорання, згідно з яким дане явище буде трактуватися як екологічна дисфункція, викликана взаємодією особистісних чинників та чинників оточуючого середовища [8].

В. Орел зазначає, що емоційне вигорання виникає в результаті впливу на особистість працівника як індивідуальних, так і

організаційних чинників [9]. На думку Н. Шухової, організаційні чинники самі по собі не є безпосередньою причиною виникнення емоційного вигорання, оскільки їх вплив залежить від індивідуальної оцінки та сприйняття працівником ситуації, в якій він працює, адже в одному і тому ж підрозділі фахівці можуть по-різному реагувати на стрес [10].

Як вже зазначалося раніше, на сьогодні не існує узагальненої класифікації чинників емоційного вигорання, але у вітчизняній психологічній науці традиційним та найбільш поширеним є поділ чинників емоційного вигорання за класифікацією В. Бойко на зовнішні (особливості професійної діяльності) та внутрішні (індивідуальні характеристики) [11]. Взнявши за основу зазначену класифікацію, ми виділили психологічні особливості зовнішніх та внутрішніх чинників, що зумовлюють виникнення емоційного вигорання у працівників органів внутрішніх справ.

Отже, враховуючи специфіку професійної діяльності, до **зовнішніх чинників** емоційного вигорання у працівників ОВС належать:

1) напружена психоемоційна діяльність, що зумовлюється екстремальним характером професійної діяльності. Безпосереднє попередження та припинення правопорушень, вирішення конфліктів між громадянами, а також тривалі та інтенсивні навантаження є передумовою виникнення у працівників станів психічної напруги, фізичного перевантаження та емоційного виснаження. Крім того, працівники ОВС часто опиняються в ситуаціях безпосереднього контакту та психологічного протистояння з правопорушниками при проведенні оперативно-розшукових та слідчих дій, працюють в умовах протиправного використання громадянами джерел підвищеної небезпеки, скоєння групових порушень громадського порядку, в умовах введення надзвичайного стану тощо. Важливою особливістю професійної діяльності працівників в подібних ситуаціях є те, що основна умова, при якій може здійснюватись взаємодія між людьми – спілкування – набуває особливої значимості; спілкування повинно розглядатися як ефективна передумова успішного вирішення поставлених задач в межах службової діяльності;

2) дестабілізуюча організація діяльності, ознаками якої є низький рівень організації праці та матеріально-технічного забезпечення, ненормований робочий день, використання у роботі відомостей, що містять службову таємницю та елементи конспіративності, дефіцит часу та недостатній об'єм інформації тощо. Слід враховувати, що дестабілізуюча організація діяльності негативно впливає на самого працівника, на об'єкт професійної діяльності і як наслідок – негативно відображається на взаємовідносинах обох

сторін. Повсякденна діяльність працівників органів внутрішніх справ може бути порушена раптовим ускладненням оперативно-службової обстановки, що зазвичай виникає внаслідок дії надзвичайних обставин, які докорінно змінюють та ускладнюють звичні умови діяльності. В таких напружених, небезпечних для життя та здоров'я ситуаціях працівникам доводиться використовувати специфічні форми, прийоми і методи професійної діяльності;

3) підвищена відповідальність за виконання покладених обов'язків. Працівникам ОВС доводиться працювати у режимі суворого внутрішнього та зовнішнього контролю за діяльністю, чіткої регламентації та постійної підзвітності, а також постійно вирішувати завдання, спрямовані на захист життя, здоров'я, прав і свобод громадян, приватної та державної власності, інтересів суспільства і держави від протиправних посягань;

4) несприятлива психологічна атмосфера професійної діяльності, що характеризується підвищеною конфліктністю. Специфіка діяльності органів внутрішніх справ проявляється в тому, що в одних випадках працівники втручаються у конфлікт, який вже існує з метою недопущення та попередження несприятливих (негативних) наслідків (наприклад, при охороні громадського порядку). В інших випадках конфлікти викликаються самою діяльністю працівників, спрямованою на боротьбу зі злочинністю (наприклад, при затриманні правопорушника, при особистому огляді, вилученні речей та документів тощо);

5) психологічно важкий контингент, з яким доводиться спілкуватися під час виконання професійних обов'язків. Працівники органів внутрішніх справ при виконанні своїх службових обов'язків спілкуються з різними категоріями громадян (неповнолітні, раніше засуджені, особи з психічними аномаліями, агресивно налаштовані особи ін.) та зобов'язані вживати необхідних заходів з метою попередження і припинення правопорушень, що зумовлює певне емоційне ставлення до об'єкта та предмета професійної діяльності. Необхідність здійснення професійного спілкування з правопорушниками, що пов'язане зі специфікою розмовних тем, відчуттям протидії з боку співрозмовника, дефіцитом часу тощо, може призвести до роздратованості працівника, виникнення непорозумінь та конфліктів при спілкуванні.

До внутрішніх чинників, що зумовлюють виникнення синдрому емоційного вигорання у працівників ОВС, належать:

1) схильність до емоційної ригідності. Синдром емоційного вигорання швидше виникає у емоційно стриманих працівників. Формування симптомів емоційного вигорання буде відбуватися

повільніше у імпульсивних осіб з рухливими нервовими процесами, а підвищена вразливість та чутливість можуть повністю блокувати зазначений механізм психологічного захисту;

2) інтенсивне сприйняття та переживання обставин професійної діяльності. Зазначене психологічне явище виникає в осіб, які відчувають підвищену відповідальність за доручену справу, сприймають обставини професійної діяльності занадто емоційно, повністю віддаються справі. Кожний екстремальний, стресогенний випадок при виконанні службових обов'язків залишає глибоке емоційне враження, що призводить до поступового виснаження емоційно-енергетичних ресурсів особистості;

3) слабка мотивація емоційної віддачі у професійній діяльності. Емоційне вигорання безпосередньо пов'язане з відчуттям власної значимості на робочому місці, з можливістю професійного зростання та просування по службі, а також із здійсненням контролю з боку керівництва. Тому незадоволення професійною діяльністю та негативне ставлення до неї призводить до заниження самооцінки працівника, викликає роздратування та небажання працювати далі;

4) моральні дефекти та дезорієнтація особистості. В даному випадку моральний дефект обумовлений неспроможністю та нездатністю працівника керуватися при виконанні професійних обов'язків такими моральними категоріями, як честь, гідність, сумлінність, порядність, повага до прав інших осіб тощо. Моральна дезорієнтація характеризується байдужим ставленням до результатів діяльності. Слід мати на увазі, що працівник міг набути такої моральної вади в процесі діяльності або ж мав її ще до того, як почав працювати.

Вище викладене дозволяє зробити такі **висновки**:

1. Аналіз наукової літератури з питань вивчення особливостей емоційного вигорання показав, що основні зусилля закордонних та вітчизняних соціологів і психологів були спрямовані на з'ясування причин виникнення емоційного вигорання, а також виявлення і дослідження чинників, що зумовлюють його розвиток.

2. Наукова та практична зацікавленість феноменом емоційного вигорання, починаючи з 70-х років минулого століття, полягає в тому, що наявність даного синдрому є дуже небезпечним явищем, яке поширюється серед працівників будь-яких професій системи "людина-людина", в тому числі і серед працівників органів внутрішніх справ. Наслідки емоційного вигорання мають негативний вплив на особистість працівника та можуть призвести до втрати кадрових ресурсів у системі.

3. Емоційне вигорання у працівників органів внутрішніх справ обумовлюється сукупністю чинників, притаманних даному виду професійної діяльності.

4. Численні дослідження явища емоційного вигорання, що проводились за останні тридцять років, не дали можливості науковцям визначити основну причину його виникнення. На сьогодні також залишається не вирішеним питання про те, які ж чинники емоційного вигорання мають більший вплив на особистість працівника – зовнішні чи внутрішні.

На нашу думку, вирішення зазначених питань є важливою передумовою для розробки необхідних заходів профілактики емоційного вигорання у працівників органів внутрішніх справ та налагодження психогієни професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Орел В. Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии : эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал. – Ярославль, 2001. – Т. 22, № 1. – С. 90-101.
2. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому “професійного вигорання” у вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 “Соціальна психологія; психологія соціальної роботи” / Т. В. Зайчикова – К., 2005. – 20 с.
3. Психология здоровья : учебник для вузов / [под ред. Г. С. Никифорова]. – СПб. : Питер, 2003. – 697 с. : ил. – (Серия “Учебник для вузов”).
4. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 472 с.
5. Leiter M. P. Banishing burnout: six strategies for improving your relationship with work / M. Leiter, C. Maslach. – Jossey-Bass : A Wiley Imprint, 2005. – 193 p.
6. Maslach C. M. Job burnout: new directions in research and intervention / C. Maslach // Current Directions in Psychological Science. – 2003. – Vol. 12. – P. 189-192.
7. Huebner E. S. Burnout in school psychology : the contribution of personality characteristics and role expectations / E. Huebner, L. Mills // Special Service in the School, 1994. – Vol. 8(2). – P. 129-136.
8. Орел В. Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии / В. Е. Орел // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль, 1999. – С. 76-97.
9. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орел. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005. – 329 с.

10. Орел В. Е. Феномен “выгорания” как проявление воздействия профессиональной деятельности на личность / В. Орел, А. Рукавишников // Психология субъекта профессиональной деятельности: Сборник научных трудов. – Ярославль : Сфера, 2001. – С. 72-81.
11. Бойко В. В. Синдром “эмоционального выгорания” в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб. : Сударыня, 1999. – 434 с.

In article are analyses glances foreign and domestic scientists for influences factor to professional activity on development of the phenomena of the emotional burnout beside specialist of profession of the system “person-person”, as well as are determined psychological particularities factor, which affect arising the emotional burnout beside employees of organs of internal affairs.

Keywords: employees of organs of internal affairs, emotional burnout, factors of the emotional burnout.

Отримано: 12.07.2010

УДК 159.923

Н.І. Мусіяка

Проблема особистісної детермінації результативності навчання школяра у науковій спадщині В. Джемса

У статті вперше розглянуто проблему особистісного становлення школяра, особистісної детермінації результативності навчання у науковій спадщині В. Джемса.

Ключові слова: особистість, самосвідомість, навчання, результативність, детермінація.

В статье впервые анализируется проблема личностного становления школьника, личностной детерминации результативности обучения в научном наследии В. Джемса.

Ключевые слова: личность, самосознание, обучение, результативность, детерминация.

Наприкінці XIX століття В. Джемс здійснив неоціненний внесок у розробку теоретичних засад психології. За визнанням його

сучасників, до перлин наукової творчості В. Джемса належать: теорія знання, вчення про особистість, теорія уваги, вчення про розрізнення, вчення про сприймання.

Здійснимо короткий екскурс до теорії особистості, розробленої вченим. Вчення В. Джемса про особистість дістало високу оцінку вітчизняних психологів: вони відзначили, що у цьому вченні знайшли яскравий вияв “тонкощі та глибина психологічного обдаровання Джемса” [7, с. 20].

У своєму вченні В. Джемс визначає загальну метапроблему “особистість” як континуум “особистість і Я”, розглядаючи його в ракурсі самосвідомості. “Про що б я не думав, я завжди в той самий час більш чи менш усвідомлюю самого себе, особисте існування” [4, с. 132]. Як відмітну рису самосвідомості вчений визначає її двоїстість, підкреслюючи: “Моя самосвідомість у цілому є ніби двоїстою – почасти пізнаваною і почасти пізнавальною, почасти об’єктом і почасти суб’єктом: у ній треба розрізняти дві сторони, з яких для стислості одну ми називатимемо *особистістю*, а другу – «я» [4, с. 132 – 133]. Він передбачає можливу незгоду з таким репрезентуванням, при цьому уточнюючи свою позицію щодо безперечної тотожності “я” й “особистості”: “Я кажу “дві сторони”, а не “дві відокремлені сутності”, бо, – підкреслює вчений, – тотожність нашого “я” і нашої “особистості” навіть у самому акті їх розрізнення є, можливо, найбільш беззастережною вимогою здорового глузду і не повинна випускатися нами з уваги від початку встановлення термінології...” [4, с. 133]. Перша сторона, за В. Джемсом, – пізнаваний елемент у свідомості особистості – емпіричне “я”, або “особистість”, а друга – пізнавальний елемент свідомості, наше “я”. Як справедливо зазначає І.І. Лапшин, “Джемс намагається підмітити в житті такі сторони, на які досі звертали занадто мало уваги [7, с. 20 – 21]. Ця витонченість психологічного аналізу, вміння побачити проблему в новому, несподіваному ракурсі робить його вчення про особистість гармонійним як за змістом, так і за формою.

Аналізуючи емпіричне “я”, або “особистість”, В. Джемс пише: “Важко провести ризику між тим, що людина називає *самою собою* і *своїм*. Наші почуття і вчинки щодо деяких речей, що становлять нашу належність, значною мірою схожі з почуттями і вчинками і стосовно нас самих” [4, с. 133]. Він вловлює несподіваний ракурс взаємодії особистості з навколишнім предметним світом і висловлює таке припущення: “Вочевидь, ми маємо справу зі змінюваним матеріалом: той самий предмет розглядається нами іноді як частина нашої особистості, інколи просто як *наш* і часом – як ніби у нас з ним немає нічого спільного. Втім, – підкреслює вчений, – у *найширшому*

розумінні особистість людини утворює загальна сума усього того, що вона може назвати своїм..." [4, с. 133].

В. Джемс дав чітке структурне розмежування категорії "особистість". Від однозначно твердить: "Розуміючи слово *особистість* у найширшому смислі, ми можемо передусім поділити аналіз її на три частини стосовно:

- а) її складових елементів;
- б) почуттів і емоцій, зумовлених ними (*самооцінка*);
- в) вчинків, зумовлених ними (*турбота про саму себе і самозбереження*).

Складові елементи особистості можна поділити на три класи:

- фізична особистість;
- соціальна особистість;
- духовна особистість" [4, с. 133-134].

Як видно з наведеного вище, В. Джемс, розуміючи особистість у широкому сенсі, включає її у макросистеми взаємодії "Я – світ", "Я – соціум", "Я – Я".

Теорія особистості В. Джемса знайшла своє продовження і трансформацію в його поглядах на проблему особистісного становлення школяра в процесі учіння, розвитку його самосвідомості, на питання результативності учіннєвої діяльності.

Вченого характеризує розгляд тієї чи іншої проблеми у двох площинах, що взаємно перетинаються – її загальнопсихологічна характеристика відображається і через призму педагогічної психології. Своє бачення актуальних проблем дитячої та педагогічної психології він розкриває у книзі "Бесіди з учителями про психологію", виданій наприкінці 1899 року. Через два роки, вже у 1901 році, цю книгу переведено приват-доцентом Імператорського московського університету В.М. Івановським [5]. Видана у 1902 році під назвою "Психологія у бесідах з учителями", вона здобуває визнання і величезну популярність у вітчизняному психолого-педагогічному просторі. Додамо, що у перекладі Олександра Громбаха того самого року з'являється праця В. Джемса "Бесіди з учителями про психологію", яка до 1912 року витримує ще чотири видання. Цікаво, що є праця В. Джемса "Розмови з учителями про психологію", переклад якої здійснили вчителі і яку опубліковано українською мовою у м. Черкасах у 1924 році [6]. А далі вона не перевидавалася: відтак, книга, визнана світовим психологічним товариством, залишилася невідомою на вітчизняних теренах протягом майже всього ХХ століття. Нині стикаємося лише з поодинокими згадками про працю "Психологія у бесідах з учителями" [10]. Тим часом у цій книзі В. Джемс розглядає широкий спектр важливих проблем педагогічної та вікової психології.

Наприклад, психологію і мистецтво виховання; дитину як діяльний організм, виховання і діяльність (або поведінку); закони звички, інтерес, увагу, пам'ять, аперцепцію, волю та закономірності виховання дитини у процесі навчальної діяльності.

З огляду на це ми вважаємо за доцільне вперше здійснити аналіз внеску В. Джемса у розробку проблем вікової та педагогічної психології, зокрема проблеми особистісного становлення школяра та детермінації результативності його навчання.

У своїй праці В. Джемс розглядає проблему розвитку самосвідомості школяра як центральну. В передмові до книги В. Джемс пише про мету її видання. Звертаючись до вчителів, він твердить: "Моїм головним бажанням було примусити їх (вчителів. – *Н.М.*) зрозуміти і, якщо можливо, симпатично пережити, відтворити у своїй уяві духовне життя їх учнів як певного роду діяльну єдність, тобто в такому вигляді, в якому її безпосередньо усвідомлює сам школяр" (виділено нами. – *Н.М.*) [5, с.1]. "Дитина як діяльний організм" – це не лише назва розділу, а й квінтесенція його підходу до дитини-школяра як діяльного суб'єкта.

У прогресивних змінах у соціумі, за В. Джемсом, виняткова роль належить учителям. Як по-сучасному – свіжо й актуально – сказав він про це понад сто років тому: "Оновлення нації завжди починається в головах мислячих членів її. Вчителі нашої країни тримають, можна сказати, у своїх руках її майбутню долю; а тому та пристрасність, та наполегливість, з якою вони в нинішній момент прагнуть до освіти і розвитку своїх сил, має служити показником здатності нашого народу до всіляких успіхів у духовній галузі" [5, с. 1]. Вчений підкреслює значущість інтересу вчителів до завдань, за його висловом, "виховно-освітньої справи": "В усіх абсолютно виховно-освітніх справах ми бачимо у вчителів палкий інтерес до найвищих завдань і питань своєї професії..." [там само].

Учений з притаманною йому проникливістю проводить межу між впливом психології і виховно-освітньою справою, ставлячи на чолі останньої творчого вчителя. "Психологія є наукою, виховання – мистецтвом; а науки ніколи не породжують прямо з себе мистецтв. Для прикладання науки потрібен опосередковуючий член: творчий, що вільно винаходить дух... Наука лише встановлює ті межі, між якими мають лежати правила мистецтва; вона вказує тільки ті закони, які не можна переступити у практиці мистецтва. Але що саме, зокрема, треба робити у цих межах, це справа винятково власного генія людини, котра працює в цій галузі... Мистецтва викладання ви набуваєте у класі; воно вимагає винахідливості й пройнятого симпатією спостереження за конкретними факторами [5, с. 5].

Не аналізуючи складну проблему взаємодії психологічного знання і практики шкільного життя, відзначимо об'ємність бачення цієї проблеми ученим. В. Джемс вбачає в цій взаємодії зародження нового погляду на проблему розвитку дитини, названого ним "стереоскопічний погляд". "Головне ж, – підкреслює вчений, – психологія розвиває в нас самостійне ставлення до справи і підтримує в нас інтерес, подаючи предмет, так би мовити, під двома різними кутами зору, даючи ніби стереоскопічний погляд на молодий організм. <...> До такого повного знання учня – водночас інтуїтивного й аналітичного, безперечно, і має прагнути кожен вчитель<...> Вивчайте за допомогою всіх доступних вам засобів дитячу душу: це відсвіжить ваше розуміння життя дитини" [5, с. 7 – 8]. Він звертає увагу на складнощі психологічного вивчення дитини, говорить про згубний вплив дуже заниженої самооцінки вчителя на цей процес: "Найгірше, що тільки може статися з добрим вчителем, це поява у нього сумнівів у своїй придатності до вчительської професії тільки тому, що він відчує себе безнадійним як психолог... Сумніви ж у своїх силах якраз збільшують вагу будь-якого іншого тягаря; і я знаю, що вивчення дітей, а також інші питання, пов'язані з психологією, викликали муки совісті не в одних зовсім невинних педагогічних грудях" [5, с. 9 – 10].

В. Джемс розгортає унікальну картину механізмів розвитку самосвідомості, за його словами, "знарядь пристосувальних прагнень". Перший педагогічний висновок, який формулює вчений через призму оцінкової сфери самосвідомості, трансформовано ним у вислів "немає враження без вираження". За В. Джемсом, це, з одного боку, механізм самопізнання, а з другого – механізм результативності виховних впливів. Учений дає таке пояснення цьому постулату: "Саме це "вираження"<...> повертається до нас знову у вигляді певного подальшого враження – враження нашої дії, і таким чином ми отримуємо почуттєві знання про нашу поведінку та її результати. Ми чуємо мовлені нами слова, відчуваємо в очах присутніх схвальну чи несхвальну для нас оцінку нашої поведінки і т.п. Ця зворотна хвиля вражень має стосунок до всієї сукупності нашого досвіду, і тут буде доречно сказати кілька слів про її важливість у справі виховання" [5, с. 29]. Безперечною заслугою В. Джемса є розробка ним умов пізнання дитиною самої себе, його науковий аналіз шляхів "почуттєвого пізнання нашої поведінки і її результатів". Аналіз наукової літератури показав, що ні до В. Джемса, ні сто років потому жоден дослідник так і не вийшов на ту стежку наукового пошуку, яку відшукав учений. В. Джемс зазначав: "Оскільки після будь-якої нашої дії отримуємо навзамін враження про її результати, *то слід*

давати можливість вихованцю сприймати за будь-якої нагоди такі зворотні враження” (виділено нами. – Н.М.) [5, с. 29 – 30]. При цьому вчений ставить проблему пріоритетності зворотного зв’язку у процесі навчання та виховання. Кажучи сучасною мовою, систему взаємодії “учень – вчитель”, за В. Джемсом, можна репрезентувати як систему взаємодії “учень – вчитель – учень”.

Учений ставить питання результативності навчальної діяльності школяра, значущості її оцінювання і його впливу на становлення самооцінкової сфери дитини. Зауважимо, що проблема оцінювання результатів навчальної діяльності школяра є проблемою життєво важливою для школи як соціального інституту, і з плином часу вона не втрачає своєї гостроти [2; 3; 9]. Так, на початку ХХІ століття точилися надзвичайно гострі дискусії про перехід від п’ятибальної до дванадцятибальної системи оцінювання результатів навчальної діяльності школярів, що знайшло свій відбиток у нормативних документах сучасної вітчизняної школи.

Широко дебатовалася в останній чверті ХХ століття ідея “безоцінкового навчання”. Тим часом ще наприкінці ХІХ століття В. Джемс у контексті своєї ідеї “зворотних вражень” звертав увагу сучасників на колізії, які можуть виникати при деструкції системи “учень – результативність його навчання”. “У тих школах, де приховують бали, оцінки або інші результати роботи учнів, – підкреслював учений, – у них не виходить це природне завершення циклу їх діяльності, і вони часто страждають від почуття незавершеності, невпевненості” (виділено нами. – Н.М.) [5]. А невпевненість, як зазначав В. Джемс, даючи психологічний аналіз самооцінки, належить до тих протилежних класів почувань, який породжує у людини один з двох видів самооцінки – невдоволення самою собою.

В. Джемс ставить проблему, актуальну упродовж багатьох століть, – проблему мотивації навчальної діяльності школяра у взаємозв’язку з її результативністю. Він аналізує різні точки зору на ставлення школяра до оцінки, на доцільність її включення в навчальний процес і у зв’язку з цим окреслює пріоритетність тих чи інших спонукань. “Є люди, котрі захищають цю систему, бо вона, на їхню думку, заохочує учня працювати для самої справи, а не для зовнішніх нагород... Однак <...>завзяття учня дізнатися, наскільки добре він виконав роботу, цілком природне і має бути задоволене...” [5, с. 138]”.

Підсумовуючи, вчений дає настійну рекомендацію вчителям застосовувати постійну систему оцінювання: “Тому скажіть учням, як ви оцінюєте їх заняття (оцінки місця в класі й т.п.), крім тих окремих випадків, коли ви матимете ті чи інші практичні підстави для того, аби не робити цього” [5, с. 30].

В. Джемс приділяв значну увагу детермінаційним чинникам продуктивності навчання дитини у школі, водночас трактуючи цю проблему через призму вроджених реакцій – у дусі американської психології. Вчений виділив два полюси емоційного статусу учня у школі – страх і любов. На його думку, “страх покарання завжди був могутнім знаряддям у руках вчителя, і, звичайно, до цього почуття завжди доведеться вдаватися в тій чи тій формі у шкільному житті” [5, с. 36]. Кроскультурне порівняння аналізу цієї проблеми дає підстави зробити висновок, що європейська гуманістична традиція завжди була далекою від подібних визначень. Задля справедливості зазначимо, що після з’ясування ролі страху у шкільному житті вчений не здійснює розгорнутого аналізу цього аспекту, посилаючись на те, що “предмет цей такою мірою загальновідомий, що про нього мовити немає жодної потреби” [5, с. 36].

Водночас В. Джемс наголошує на значущості любові у результативності навчальної діяльності. Любов як емоційна детермінанта розглядається вченим у системі прямої дії: за вектором “дитина – вчитель”. Розв’язанню цього питання він надає важливого значення, даючи йому несподіване трактування, в якому виявляється характерна для його підходу витонченість психологічного бачення проблеми. Вчений говорить “про любов й інстинктивне бажання подобатися тим, кого ми любимо” як про потужний чинник результативності системи “учень – вчитель”. “Вчителька, котрій пощастило дістати любов своїх учнів, досягає таких результатів, яких ніколи не здобуде людина, що викликає антипатію” [6, с. 31].

До важливих чинників результативності В. Джемс відносить допитливість дитини: “Це може бути термін для позначення *імпульсивного прагнення до кращого ознайомлення з предметом* у всьому його обсязі”. Далі вчений розгортає своє пояснення: “Нове сприймання зі сфери почуттєвих предметів, особливо коли вони блискучі, живі, вражаючі, завжди привертає до себе увагу і втримує її на собі до тих пір, поки жага дізнатися якомога більше про цей предмет не буде задоволена. Це імпульсивне прагнення до більш повного знання – у своїй найвищій, інтелектуалізованій формі – набуває характеру наукової або філософської допитливості” [5, с. 36 – 37]. Він виокремлює дві форми допитливості: почуттєву й інтелектуальну, вважаючи, що сензитивним для її прояву є лише два періоди онтогенезу – дитинство та юність. Причому теоретичний інтерес, виникає, на думку вченого, не раніше, ніж у юнацькому віці. Пробудження “теоретичного інстинкту”, на думку В. Джемса, знаменує появу принципово нової якості – продуктивності шкільної праці. У зв’язку з цим він зазначає: “Та якщо в учня пробудився теоретичний інстинкт, для нього починається зовсім новий порядок педагогічних взаємин. Міркування, пошук причин, абстрактні

поняття раптово пишно розквітають; з цим процесом знайомі всі вчителі” [5, с. 38]. Привертання уваги вчителя до наявного у дитини, за В. Джемсом, “імпульсивного прагнення” до кращого ознайомлення з предметом, прагнення до більш повного знання і окреслення дидактичних шляхів його розвитку є важливим внеском вченого у розвиток педагогічної психології.

В. Джемс піднімає проблему інтерсуб’єктивної взаємодії як детермінанти результативності навчальної діяльності. У зв’язку з цим він аналізує статус ідеї змагальності у процесі учіння. До змагальності у дослідників та шкільних вчителів було упереджене ставлення. “Коли говорять про найновіші реформи в галузі методів навчання, дуже часто заперечують користь змагання, оскільки воно застосовується в школах як стимул” [5, с. 41]. Підґрунтя цього можна віднайти у підході Ж.-Ж. Руссо, котрий більш ніж сто років до того абсолютно заперечував змагання між школярами як негідне мати місце в ідеальному вихованні. Ж.-Ж. Руссо писав: “Не треба робити ніяких порівнянь між ним (Емілем. – Н.М.) та іншими дітьми, не треба суперників, конкурентів, навіть і в іграх, як швидко дитина розпочне міркувати: по-моєму, в сто разів краще, щоб він зовсім не знав того, чому міг би навчитися тільки через заздрощі або марнославство. Я б лише щорічно відзначав його успіхи; я порівнював би їх з новими успіхами і говорив би йому: ви зросли на стільки-то ліній... Таким чином, я заохочую його, не збуджуючи в ньому ні до кого заздрощів. Він захоче перевершити самого себе, він повинен це зробити: я не бачу нічого недоладного в тому, що він був своїм власним суперником” [10, с. 181].

В. Джемс частково погоджується з позицією Руссо, вважаючи, що змагання зі своїм попереднім “Я” повинно широко застосовуватися у практиці виховання. З цього приводу він зазначав: “Безперечно, змагання зі своїм колишнім “я” являє собою форму пристрасті до суперництва і має набути широкого застосування у справі виховання” [5, с. 42]. Водночас позиція В. Джемса розходиться з позицією автора “Еміль, або про виховання”. Він доповнює точку зору Руссо новим, оригінальним ракурсом бачення проблеми “Я – Я” і “Я – інші” в навчальному процесі. Він погоджується з критиками вчення Руссо у тому, що “зміст діяльності інших становить найглибший мотив нашої власної діяльності” [5, с. 43]. При цьому вчений підкреслює необхідність наслідування і змагання у процесі шкільного життя та значущість їх ролі у становленні не лише самосвідомості особистості, формуванні її самооцінки, а й результативності навчання.

Вище ми вперше розглянули підхід В. Джемса до проблеми особистісного становлення школяра та особистісної детермінації результативності навчальної діяльності.

Оцінка внеску В. Джемса у розвиток психології як науки і нині висока і багатобакторна. До визначальних рис наукових здобутків В. Джемса наші сучасники відносять:

- антиципаційні можливості його ідей: “Серед засновників психології Джемсу справді належить особливе місце... По суті, він позначив цілу низку спрямованих у майбутнє ліній позитивного розвитку нової галузі, що формувалася” [8, с. 6]. “Його дослідження визначили простір психології. Серед усього він передбачив скіннерівський біхевіоризм, екзистенціальну психологію, теорію Я-концепції Роджерса і багато чого в когнітивній психології” [11, с. 251];
- його енциклопедичність як вченого: “Для психології Джемса характерний своєрідний енциклопедизм... Причому на всіх рівнях підхід вирізняється гармонією наукової глибини, ясністю здорового глузду, філософською широтою” [8, с. 7];
- методологічну значущість: “У вітчизняній психології після певного забуття нині жвавішає інтерес до можливостей методу самоспостереження, і щодо цього книга Джемса являє собою класичний посібник” [8, с. 6].

Антиципаційний потенціал ідей В. Джемса сягає у сьогодення: “Багато з розвинених Джемсом уявлень не просто є частиною історії психології, але інколи допомагають зрозуміти її теперішнє, глибше дослідити, приміром, природу особистості, її самосвідомість” [8, с. 4].

Трансформаційні процеси вітчизняного освітнього простору висувають у ранг пріоритетних проблеми особистісного становлення школяра, а також особистісної детермінації результативності навчальної діяльності. Продуктивність їх розв’язку вимагає особливої уваги до історіогенези теоретико-методологічного підґрунтя, зокрема повернення до актуального психологічного знання багатогранної наукової спадщини класика психологічної науки Вільяма Джемса.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Б. Г. Ананьев // Вопросы детской психологии. Известия АПН РСФСР. – 1948. – Вып. 18, ч. II. – С. 101 – 124.
2. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Шалва Александрович Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
3. Блонский П. П. Школьная успеваемость. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 458 – 466.

4. Джемс У. Психология (Text Book of Psychology) / Уильям Джемс. – Санкт-Петербург, 1896. – 396 с.
5. Джемс У. Психология в беседах с учителями / Уильям Джемс ; пер. с англ. В. Н. Ивановского. – М. : Издание В. Линда и Д. Байкова, 1902 . – 164 с.
6. Джемс В. Розмови з учителями про психологію / Вільям Джемс. – Черкаси: Слово, 1924. – 124 с.
7. Лапшин И. И. Философское значение психологических воззрений Джемса / И. И. Лапшин // Джемс У. Психология (Text Book of Psychology). – Санкт-Петербург, 1896. – С. 1 – 13.
8. Петровская Л. А. К столетию „Принципов психологи” У. Джемса / Л. А. Петровская // Джемс У. Психология ; под ред. Л. А. Петровской. – М. : Педагогика, 1991. – С. 5 – 13.
9. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н. А. Менчинской. – М. : Педагогика, 1971. – 273 с.
10. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Жан-Жак Руссо // Собрание сочинений. – 1872. – Т.1. – 636 с.
11. Фрейджер Р. Уильям Джемс и психология сознания // Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джемс Фейдимен ; пер. с англ. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.

In the article the problem of becoming of personality of schoolchildren in the process of studies in approach W. James.

Key words: personality, self-consciousness, studies, determination.

Отримано: 11.08.2010

УДК 378.016:81'243:159.9

І.Л. Онуфрієва, Л.А. Онуфрієва

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ ЛЕКСИЦІ, ЧИТАННЮ ТА ГОВОРІННЮ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ (НА НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ ВНЗ)

Стаття розглядає умовне аспектне розділення навчання іноземній мові у психології та методиці обумовлене тим, що навчання лексиці, фонетиці і говорінню, з одного боку, ґрунтується на психологічних закономірностях

суб'єкта та його діяльності в навчальному процесі, з іншого боку – являє собою констеляцію феноменів мови як цілісності, що підлягає засвоєнню.

Ключові слова: психологічний аспект, навчання, іноземна мова, іншомовне мовлення, лексика, читання, говоріння.

Статья рассматривает условное аспектное разделение обучения иностранному языку, обусловленное в психологии и методике тем, что обучение и лексике, и фонетике, и говорению, с одной стороны, основывается на психологических закономерностях субъекта и его деятельности в учебном процессе, с другой стороны, представляет собой констелляцию феноменов языка как целостности, подлежащей усвоению.

Ключевые слова: психологический аспект, обучение, иностранный язык, иностранная речь, лексика, чтение, говорение.

У вітчизняній педагогічній психології помітний новий якісний етап розвитку іншомовної теорії і практики, який характеризується психологічним аспектом навчанням 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. Б.В. Беляєв у своїх дослідженнях висвітлює психологічні основи 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.

Із середини 70-х рр. ХХ століття у вітчизняній психології навчання іноземним мовам І.О.Зимня, З.І.Кличнікова, Т.С.Серова досить плідно розробляли ці проблеми, а роботи І.О. Зимньої передбачили сформульований нею особистісно-діяльнісний підхід до навчання іноземним мовам, на стику психології та психолінгвістики. З.І. Кличнікова досліджувала загальні психологічні особливості навчання читанню іноземною мовою, а Т.С. Серова не лише психологічні, але й лінгводидактичні аспекти навчання професійно-орієнтованому іншомовному читанню у ВНЗ. З.І. Кличнікова у 1973 р. у книзі “Психологічні особливості навчання читанню іноземною мовою” здійснила фундаментальний психологічний аналіз читання іноземною мовою як приватного аспекту загальної проблеми навчання іноземній мові. На її думку, 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, у чому й полягає суть психологічної оцінки іншомовного читання.

З.І. Кличнікова звертає увагу на гнучкість читання: пристосування швидкості читання до завдання читання й труднощів тексту за умов 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 поєднується з рівнем володіння іноземною мовою та із 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 в голосному відтворенні знаків і беззвучному їхньому сприйнятті. З.І. Кличнікова бачить дві розпізнавальних ознаки читання – форму процесу читання і форму умови, у якій протікає або від якої залежить певний вид мовленнєвої діяльності. Відповідно авторка 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 й відзначає, що читання вголос дозволяє опанувати звуковою системою іноземної 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 чим автор вказує на істотність питання про психологічні особливості характеру протікання голосного читання, а відповідно й методичних прийомів навчання цього виду іншомовного мовлення.

Навчання читанню вголос іноземною мовою становить початковий і обов'язковий щабель навчання, який є одним із позитивних моментів у системі навчання іноземній мові в сучасній школі. Настільки ж істотні й функції іншомовного читання про себе в психолого-педагогічному аспекті: переглядове, ознайомлювальне, вивчаюче, пошукове, інформаційне і тренувальне читання. З.І. Кличнікова говорить про готовність учнів до читання як психічний стан учня, що виражається в можливості здійснювати цю діяльність. У контексті навчання іноземній мові готовність до читання визначається тим, наскільки учень володіє аспектами мови, знання яких забезпечить йому успішність цієї форми мовного спілкування; відпрацьованістю механізму читання; загальною культурою учня,

його віковими особливостями, у результаті чого розрізняють підготовлене, частково підготовлене та непідготовлене читання, а також аналітичне, синтетичне, перекладне, безперекладне, безперекладно-перекладне читання, а три останніх види читання особливо тісно пов'язані з рівнем оволодіння учнями іноземною мовою й поряд з аналітичним і синтетичним читанням являють собою психологічно різні явища, що мають як істотну ознаку деталізацію сприйняття тексту, тоді як факт досягнення рівня аналітичного безперекладного читання іноземною мовою говорить про уподібнення його процесу читання рідною мовою. З психологічної точки зору З.І.Кличнікова звертає увагу на специфічні особливості читання зі словником, а саме розподіл уваги на діяльність читання і діяльність пошуку слів у словнику, а це вимагає сполучення моторної та інтелектуальної діяльності й перемикання уваги; діяльність оперативної пам'яті, водночас читання зі словником інтерпретується авторкою як спосіб навчання безперекладному читанню іноземною мовою.

Особливу увагу автор приділяє аналізу помилок читання іноземною мовою, класифікуючи їх з аспектно-мовного, формально-інформаційного й психологічного боку, причому остання класифікація розкриває природу помилок, розкриває внутрішні механізми допущення помилкової дії.

Класифікація помилок читання здійснена у вітчизняній психологічній літературі на матеріалі навчання рідній мові. Т.Г. Єгоров вважає, що за своєю психологічною природою помилки читання розділяються на такі три групи: 1) помилки “дисгармонії між сенсорними й моторними процесами”; 2) помилки сприйняття; 3) помилки мислення. Ця класифікація цілком може бути примінена і до ситуації навчання іноземним мовам. Проте З.І. Кличнікова небезпідставно 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.

Виправлення помилок іншомовного читання також не позбавлене психологічного змісту, що особливо важливо в навчанні іноземним мовам. Насамперед, з психологічної точки зору істотною є думка про необхідність розділити матеріал за труднощами.

Головне у практиці навчання іноземним мовам полягає в оцінці конкретної методичної роботи над розвитком у школярів умінь читати, що повинно враховувати психологічні особливості розуміння тексту, а для розуміння при читанні іншомовного повідомлення основним є рівень знання мови. У психологічному аналізі розуміння іншомовного тексту припускає виникнення ролі типологічного

співвідношення системи рідної та іноземної мов і ступеня володіння учнемостаннім. Спираючись на експериментальні дані А.Н. Соколова, І.В. Карпова, А.С. Литвиненко, автор вводить поняття типу, виду, плану і шабля розуміння іншомовного тексту.

З.І. Кличнікова дає психологічну характеристику окремих рівнів розуміння іншомовного тексту. Досліджуючи фактори, які визначають розуміння того, що читається, автор указує, що в процесі навчання читанню іноземною мовою потрібно прагнути підбирати тексти, в 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 властиво 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.

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 великі групи. Перша група у своїй основі має комунікативний характер використання прочитаного матеріалу, друга – не пов'язана з комунікацією, а має характер логіко-текстуальної аналітичної роботи". 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 уможливило висновок, що в результаті психологічно обґрунтованого читання учні набудуть досконалого володіння механізмом читання.

У вітчизняній психології навчання іноземним мовам проблема навчання іншомовному читанню розроблялася Т.С. Серовою, але на

більше специфічному матеріалі – професійно-орієнтованій, фаховій мовленнєвій підготовці в немовному ВНЗ. При навчанні іноземній мові у вищій школі читання із професійною фаховою орієнтацією, на думку Т.С. Серової, повинно розглядатися з позицій суб'єкта, що читає, як мовленнєва діяльність, яка набуває свої специфічні характеристики та функції, чим і визначається вихідна, базова позиція автора стосовно психологічних феноменів навчання іншомовному читанню у ВНЗ.

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 цього виду іншомовного читання – входячи в динамічну ієрархічну структуру діяльності фахівця, воно ніколи не виступає як провідна, 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.

Питання про предметний зміст професійно-орієнтованого читання з фаху і навчання йому іноземною мовою породжує у нас думку про те, що зміст іншомовного слова, зрозумілий з оточення в конкретному контексті, становить його психологічне значення, тобто те, що це слово означає для суб'єкта, а формування і розвиток психологічного значення слова становить одну з істотних цілей навчання професійно-орієнтованому іншомовному читанню з фаху як об'єкт спеціальних лексичних вправ. Отже, спосіб формування і формулювання думки читця стає одним із важливих компонентів психологічного змісту мовної діяльності професійно-орієнтованого читання з фаху, у зв'язку чим дослідницею Т.С.Серовою робиться ціла низка висновків про організацію навчання цьому виду мовленнєвої діяльності на немовних спеціальностях у ВНЗ. Психологічно цінним, на нашу думку, є визнання читання як самостійного виду іншомовної мовленнєвої діяльності і обумовлена цим необхідність обов'язкового оволодіння внутрішнім способом формування й формулювання думки, що відтвориться, а також формування і збагачення іншомовного лексичного запасу та його актуалізація на основі попереднього досвіду читача.

Особливу увагу Т.С. Серова приділяє розгляду психологічних механізмів і особливостей їхнього функціонування при навчанні іншомовному читанню й формулює рекомендації для методики навчання професійно-орієнтованому читанню з фаху іноземною мовою на немовних спеціальностях ВНЗ. Для нас дуже важливо виділити власне психологічні, а саме: подання орієнтовної основи іншомовної читацької діяльності студентів, сприйняття і осмислення іншомовних засобів у процесі читання, використання попереднього вербального досвіду на початку читання. Аналіз психологічних механізмів мислення в професійно-орієнтованому іншомовному читанні з фаху на немовних спеціальностях ВНЗ 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.

Дослідники Т.С.Серова і І.О. Зимня розглядають трифазну структуру професійно-орієнтованого іншомовного читання як одного із видів іншомовної мовленнєвої діяльності: спонукально-мотиваційну, орієнтовно-дослідницьку та контрольно-виконавчу фази.

У спонукально-мотиваційній фазі минулий досвід, інформаційні можливості, установка, емоційний стан і ціль як завдання діяльності читання запускають у дію механізм змістовного зорового сприйняття, а ціль як завдання читання визначає обсяг оперативних одиниць сприйняття, особливості якого вимагають достатніх інформаційних можливостей та актуалізованого минулого вербального досвіду й надзвичайно важливим є створення умов читання, близьких до діяльності відповідних соціальних груп.

Орієнтовно-дослідницька фаза професійно-орієнтованого читання характеризується інтенсивним запуском усіх психологічних механізмів мовленнєвої діяльності читання: зорове, вербальне, змістове сприйняття тексту, що читається, імовірнісне прогнозування, механізми мислення, пам'яті, уваги, що призводить до аналізу прояву аспектів психологічного предметного змісту мовленнєвої діяльності читання.

Контрольно-виконавча фаза в іншомовному читанні характеризується з лінгводидактичних позицій, у яких рефлектується психологічний компонент: змістове 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 загалом, а також їхнє співвідношення, навички та їх автоматизованість і стійкість, свідомість, мовні вміння.

На нашу думку, в узагальненні 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 праці Б.В. Беляєва, І.О. Зимньої, 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, заглиблюючись, 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. Обумовлено це тим, що навчання лексики, фонетики, говорінню, з одного боку, очевидно ґрунтується на психологічних закономірностях суб'єкта і його діяльності в навчальному процесі, з другого боку являє собою констеляцію феноменів мови як цілості, що підлягає засвоєнню. Проте, саме в цілісному прояві цих аспектів кристалізується загальна картина психологічно значимих компонентів організації іншомовної освітньої практики та освітнього простору.

Широку психологічну картину говоріння як аспекту викладання іноземної мови дала на рубежі 80-х рр. ХХ століття І.О. Зимня, оцінка говоріння якої іноземною мовою як виду мовленнєвої діяльності склала не тільки відмінність від інших робіт із психології навчання іноземним мовам того часу, але й особливу цінність. Деяльнісний підхід до говоріння як об'єкта навчання органічно "вбудований" у її особистісно-діяльнісну концепцію навчання іноземним мовам, але він трохи виходить за межі цього підходу й перебуває на стику психології та психолінгвістики.

У психологічному обґрунтуванні навчання іншомовному говорінню І.О. Зимня аналізує тенденції у психології навчання іноземним мовам і вважає, що іншомовна діяльність (говоріння, слухання, читання, писання) трансформується в самостійний,

глобальний об'єкт навчання, включаючи в себе інші, більше приватні об'єкти, імпульс розвитку. Одним із перших завдань викладання іноземних мов є, на її думку, така організація навчання говорінню іноземною мовою, щоб при цьому задовольнилась комунікативна й пізнавальна потреби учня, а тому визначає проблему навчання говорінню – навчання способу правильного, адекватного вираження думки через навчання способу її формулювання.

І.О. Зимня характеризує види мовленнєвої діяльності та їхні особливості у навчанні іноземній мові: про подібності й розходження мовленнєвої діяльності за характером вербального спілкування, ролі мовленнєвої діяльності у вербальному спілкуванні, її спрямованості на прийом або видачу повідомлення, зв'язку зі способом формування й формулювання думки, характеру зовнішньої виразності та зворотного зв'язку, це означає наявність самостійності й складності завдання навчання видам мовленнєвої діяльності, необхідності спеціального навчання перекладу, труднощам навчання іншомовної мовленнєвої діяльності.

Дослідниця вказує, що “навчання говорінню іноземною мовою припускає оволодіння не тільки засобами, але й зовнішнім усним способом формування та формулювання думки за допомогою мовних засобів, тобто зовнішнім усним мовленням. Одночасно, не можна випустити з уваги, що навчання іншомовному говорінню припускає “наявність” предмета, тобто думки, що визначає значеннєвий зміст висловлення учня”.

На думку І.О.Зимньої, важливим продуктом навчання іншомовній мовленнєвій діяльності є мовне висловлення, мовне повідомлення як те, у чому об'єктивується весь психологічний зміст діяльності говоріння. При навчанні іноземним мовам у цьому зв'язку приділяється велика увага аналізу висловлень учнів з погляду виконання умов самого говоріння іноземною мовою.

У навчанні говорінню іноземною мовою необхідно відпрацювати спосіб формування й формулювання думки за допомогою іноземної мови; критерій чіткого розмежування народження мовлення на стадії формування та формулювання думки дозволяє більш чітко визначити рівні володіння іноземною мовою при навчанні іншомовному говорінню; одночасність актуалізації моторного образу слова створює додаткові труднощі володіння іншомовним словом у говорінні.

Істотним моментом процесу навчання іншомовному говорінню, особливо на початковому етапі, І.О.Зимня вважає необхідність задавати предметний зміст висловлення ззовні й посвідчення в достатності денотатної схеми мовця, а, отже, при оволодінні вмінням говорити іноземною мовою предметно-значеннєва й логічна органі-

зація власної думки мовця повинні бути об'єктом спеціального навчання, як і композиційна структура тексту та формально-логічна його організація. Підхід до аналізу структури тексту дозволяє намітити ієрархію самих висловлень, безпосередньо використовувану в практиці цілеспрямованого навчання говорінню іноземною мовою.

Ми вважаємо, що дослідницею І.О.Зимньою представлено досить широкий спектр функціонування проблем навчання іншомовному говорінню в діяльнісному аспекті, через психофізіологічний і психолого-дидактичний аспект до психолінгвістичного й власне лінгвістичного розуміння феномена говоріння іноземною мовою, а такий інтегрований підхід особливо цінний для психолога, що працює в сфері навчання й оволодіння іноземною мовою.

Систематичний аналіз вітчизняних психологічних досліджень, присвячених приватним аспектам навчання іноземній мові, показав, що найбільш повними й змістовно сформованими теоретико-експериментальними побудовами в цій області є роботи Б.В. Беляєва та І.О.Зимньої, проте 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, заглиблюючись, у першому випадку, у чисто психологічні питання діяльності читання взагалі, у другому, – перебуваючи на стику методики й психології викладання іноземних мов. Аспектний поділ навчання іноземним мовам як у психології, так і в методиці представляється досить умовним, що обумовлено тим, що навчання лексиці, фонетиці і говорінню, з одного боку, ґрунтується на психологічних закономірностях суб'єкта та його діяльності в навчальному процесі, з іншого боку є 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 й освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А.Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
2. Беляев Б.В. Психология владения иностранным языком: дисс. ... докт.пед.наук / Б.В.Беляев. – М., 1959. – 552 с.
3. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком/ Б.А.Бенедиктов. – Минск: Вышэйшая школа, 1974. – 336 с.
4. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А.Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2001. – 432 с.

5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А.Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
6. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. – 2-е изд., испр / З.И.Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
7. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т.С.Серова. – 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 / Т.С.Серова. – Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1989. – 56 с.

The article considers the separation of conditional aspect of foreign language teaching, in psychology and methods due to the fact that learning vocabulary, phonetics and speech, on the one hand based on the psychological aspects of the subject and his activities in the learning process, on the other hand – is a constellation of phenomena languages such as integrity, to be learning.

Keywords: psychological, learning, foreign language, foreign language, vocabulary, reading, speaking.

Отримано: 29.06.2010

УДК 159.923.2-051

Л.А.Онуфрієва, С.О.Ренке

Професійна Я-концепція в діяльності і кар'єрі особистості

Стаття розглядає процес становлення професійної Я-Концепції в діяльності і кар'єрі особистості під впливом різних чинників з врахуванням різних аспектів особистості, а також способи досягнення максимального результату в цьому процесі.

Ключові слова: професія, Я-Концепція, самосвідомість, ідентичність, відносини, суб'єкт, діяльність, уявлення, аналіз, почуття, самореалізація, поведінка.

Статья рассматривает процесс становления профессиональной Я-Концепции в деятельности и карьере личности под влиянием разных факторов с учетом разных аспектов личности, а также способы достижения максимального результата в этом процессе.

Ключевые слова: професія, Я-Концепція, самосознание, идентичность, отношения, субъект, деятельность, представление, анализ, чувство, самореализация, поведение.

Професія являє собою сферу прояву різноманітних відносин людини; виявляючись “тією візитною карткою, що людина пред’являє, щоб охарактеризувати себе іншому або самому собі” (В.Ф. Петренко). Різноаспектність уявлень про професію, наявних як в здобуваючого професією, так і в досвідченого професіонала (В.Д. Брагіна, Є.О. Клімов, В.М. Обносів, З.І. Рябікіна) відбивається в різноаспектності відносин особистості, представлених у її професійній Я-Концепції [3].

Нами розглянуті різні аспекти професії й кар’єри, які можуть виступати як сторони (як об’єктів, так і суб’єктів) відносин особистості, представлених у її професійній Я-Концепції.

По-перше, професія й кар’єра виступають для особистості як область прикладання сил, предметна область професійної праці (С.Т. Джанерьян; Є.О. Клімов; В.М. Панфьоров; Ю.В. Укке). Відповідно, у професійній Я-Концепції особистості можуть бути відбиті її відносини до об’єктів, які істотні для її діяльності (Є.О. Клімов); до форм діяльності професійних груп, які породжують специфічні особливості її свідомості (В.Ф. Петренко, 1988); до засобів і умов професійної діяльності; до системи її професійних обов’язків [4].

По-друге, і професія, і кар’єра являють собою безліч трудових постів, стійких і професійних позицій, що переміняються, спеціальностей, посад, місць роботи (Г.Ю. Любімова, Л.В. Паутов, С.К. Проскурін, Ю.В. Укке), які також можуть виступати стороною відносин, представлених у професійній Я-Концепції особистості.

По-третє, професійна кар’єра може розглядатися особистістю з точки зору різного роду досягнень – соціальних, матеріальних, професійних (С.Т. Джанерьян). У цьому випадку зміст професійної Я-Концепції особистості буде визначатися уявленнями про себе відносно професійної результативності, успіху, професійного просування.

По-четверте, кар’єра являє собою послідовність певних етапів (включаючи до- і постпрофесійні), що вказують на рух суб’єкта професійним шляхом (К.О. Абульханова-Славская, 1991; Е.Р. Соок, 1990), і в цій якості виступає стороною відносини професіонала [1].

В-п’ятих, кар’єра може розглядатися як види діяльності, злиті зі способом життя й реалізують цілі життя, як умова й засіб розвитку особистості (С.Т. Джанерьян, 1998; Ю.В. Укке, 1972).

В-шостих, професія являє собою спільність людей, що пройшли спеціальну підготовку і зайнятих у певній області праці, значимих

для суб'єкта діяльності професіоналів, що є персоніфікованими носіями професії (Л.Г. Дікая, 1998; Є.О. Клімов, 1996; Т.Л. Миронова, 1999).

Відзначимо, що професійну спільність можуть становити не тільки реальні люди, але й узагальнені в образі “ідеального професіонала” претставники професії, вигадані професіонали (Г.М. Андреева, 1997; М.І. Воловікова, 1998; З.І. Рябікіна, 1995; В.В. Столін, 1983; Ю.В. Укке, 1972). Саме в співвіднесенні з еталоном особистості професіонала оцінюються й осмислюються уявлення про себе.

І, нарешті, професія є якісна визначеність людини, що характеризується конкретними професійними знаннями, уміннями, навичками, досвідом, наділеною особистісними й професійними якостями, а також яка усвідомлює свою причетність до професійної спільності (С.Т. Джанерьян, 1998; Є.О. Клімов, 1996; W.C. Gilbert, 1964). Тому ставлення до власних характеристик осмислюються в контексті професійної діяльності й становить зміст професійної Я-Концепції особистості.

Отже, зміст професійної Я-Концепції становлять уявлення про себе стосовно різних сторін професії й кар'єри, щодо професійного оточення, характеристик самої людини, близьких йому людей, членів родини, життєвих і сімейних подій, життєвих ситуацій.

Розглядаючи професійну Я-Концепцію як актуалізацію частини змісту загальної Я-Концепції, в результаті її осмислення у зв'язку із професією ми вважаємо, що:

1) саме в цьому змісті можна говорити про єдність самосвідомості. Самосвідомість людини єдина в силу того, що ті самі уявлення про себе можуть входити в зміст його різних “Я”, крім можливості проведення між ними чіткої межі;

2) оскільки актуалізація професійної Я-Концепції пов'язана з процесом осмислення, її зміст є глибоко індивідуальним і для конкретної людини може бути пов'язаний з об'єктами й суб'єктами, прямо із професією не співвіднесеними.

Оскільки професійна Я-Концепція є частиною загальної Я-Концепції особистості, виникає питання про їхнє співвідношення. Очевидно, чим більший сенс для людини має професія, тим більшою мірою професійна Я-Концепція визначає його загальну Я-Концепцію (К.О. Абульханова-Славская, 1991; Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегуров, 1983; З.І. Рябікіна, 1995; О.Р. Фонарьов, 1997).

Отже, розглянемо варіанти співвідношення загальної й професійної Я-Концепцій.

1. Професійна Я-Концепція наближається до загальної Я-Концепції. Вона є відбиття різноманітних відносин особистості, що

виходять за межі її професійної діяльності. У цьому випадку людина “ширше” своєї професії.

2. Загальна Я-Концепція звужена до професійної Я-Концепції. Цей феномен описаний низкою авторів (Г.С. Абрамова, 1993; Г.Б. Горянська, 1998; Є. Фромм, 1990; ін.). У цьому випадку професія сприймається як єдина сфера прикладання сил, реалізації себе як особистості.

3. У професійній Я-Концепції не представлено ставлення до професії в усьому його різноманітті. Загальна й професійна Я-Концепції звужені до уявлень про себе, що відбивають лише окремі сторони професії. У цьому випадку людина “вужча” своєї професії.

Для дослідження особливостей професійної Я-Концепції необхідно виявити її характеристики. У психології описані такі характеристики уявлень: чуттєво-предметний характер, модальність, опосередкованість, суб’єктивність, усвідомленість, контрольованість, узагальненість, тимчасова віднесеність, повнота / фрагментарність, лабільність, адекватність (Ф.Є. Василюк, 1993; В.О. Ганзен, А.А. Гостєв, 1989; Б.Ф. Ломов, 1984; І.Н. Натальїна, 1992; С.Л. Рубінштейн, 1989; І.С. Якіманська, 1975). У своїй роботі ми виходили з емпіричних характеристик професійної Я-Концепції, запропонованих СТ. Джанерьян: повноти, форми опису, несуперечності, суб’єктивності, прийняття себе (СТ. Джанерьян, 1998). Аналіз ряду робіт показав, що в різних дослідженнях і в різних контекстах описані аналогічні характеристики самосвідомості.

1. Повнота професійної Я-Концепції обумовлюється наявністю або відсутністю її компонентів. Психологами визнається цінність повної структури професійної самосвідомості, наприклад, “повноцінної Я-Концепції” у спортсменів (Г.Б. Горянська, 1997), у зв’язку із чим ставляться завдання більше повної актуалізації у свідомості випробуваних їхніх уявлень про себе, про свою професію й кар’єр (СТ. Джанерьян, 1998). Більшість дослідників вважає, що різноманіття (однобічність) форм відносин особистості, наявність (відсутність) структурних компонентів професійної Я-Концепції (впливів, інтенцій, констатації, почуттів) характеризує повну (неповну) професійну Я-Концепцію.

2. Провідна форма відносин – перевага того або іншого компонента в структурі самосвідомості – є характеристикою, на яку вказують деякі автори. А.А. Лузаков і О.В. Базильова (1997) як структурну характеристику суб’єктивного образу розглядають його цінність (перевага афективних ознак у суб’єктивній ієрархії якостей об’єкта) і пропонують психологічні портрети суб’єктів з більш цінними і менш цінними типами категоріальних структур свідомості.

Так, для суб'єкта з вираженою цінністю категоріальної структури свідомості “характерні слабка диференційованість когнітивної структури, когнітивна ригідність, перевага стереотипних уявлень, соціальна активність і успішність, домінантність, висока мотивація досягнення”.

Ми вважаємо, що перевага в структурі як повної, так і неповної професійної Я-Концепції певного компонента (впливів, інтенцій, констатації, почуттів) свідчить про те, що відповідна форма відносин є для людини провідною.

3. Погодженість різних психічних структур низкою дослідників розглядається як необхідна умова їх нормального функціонування й найважливіша їхня характеристика (Н.В. Антонова, 1997; О.П. Белінская, 1997; Р. Берне, 1986; М.Р. Гинзбург, 1994; Т.Є. Карцева, 1988; Є.О. Клімов, 1996; І.С. Кон, 1981; Л.М. Мітіна, 1997; З.І. Рябікіна, 1995; В.В. Столін, 1983; В.О. Отрут, 1975). І.С. Кон, В.О. Отрут говорять про логічну й психологічну погодженість знань; Р. Берне, З.І. Рябікіна – про суперечливість досвіду, що здобувається індивідом.; Т.Б. Карцева, І.С. Кон – про суперечливість / гармонійність рефлексивного “Я”; Н.В. Антонова, І.С. Кон, В.В. Столін – про погодженість / конфліктність структури ідентичності; О.П. Белінская, Р. Берне, Ф.Є. Василюк, М.Р. Гинзбург, І.С. Кон, К. Роджерс, В.В. Столін – про несуперечність Я-Образів; І.С. Кон, В.В. Столін – про послідовність ставлення до себе; Є.О. Клімов, Л.М. Мітіна, З.І. Рябікіна – про погодженість процесів професійного становлення й особистісного росту[5,6,7].

Слабка інтегрованість і структурованість компонентів само-свідомості звичайно розцінюється як її нерозвиненість і незрілість. Однак деяка суперечливість структур самосвідомості, як будь-яке протиріччя, є умовою його повноцінного функціонування, джерелом розвитку особистості й показником її творчих можливостей (І.С. Кон, 1984; В.В. Столін, 1983).

Узгодження структури “Я” традиційно досліджується шляхом установлення кореляцій між її частинами (Б.Г. Ананьєв, 1980; Р. Берне, 1986; С.Т. Джанерьян, 1988). Нами виявлена наявність кореляційного зв'язку між компонентами професійної Я-Концепції як показник її узгодженості [2].

4. Широта професійної Я-Концепції. Як відомо, А.Ф. Лазурській серед параметрів відносин виділяв їхню широту, або обсяг, під чим розумів кількість об'єктів, що захоплюють інтерес людини, або сторін об'єкта, на яке поширюється її відношення. В.М. Мясіщев (1995) розглядав широту відносин як показник їх багатства або вузькості, як сукупність об'єктів або сторін діяльності, до яких

особистість суб'єктивно ставиться. Досліджувалися обсяг уявленень про себе, диференційованість Я-Образу, широта Я-Концепції. Ми вважаємо, що представлення у професійній Я-Концепції різних сторін відносин людини (особистості, професії / кар'єри, професійного оточення, родини й життя, які можуть бути об'єднані в одну "непрофесійну" сферу), свідчить про її широту.

5. Суб'єктивність розглядається як цілісна характеристика активності людини, що розкривається в сукупності її діяльності та продуктивності цієї діяльності (Б.Г. Анан'єв, 1977, 1980); у сукупності відносин, реалізованих нею – у діяльності (О.М. Леонтьєв, 1975); в організації своєї поведінки, перетворенні її в усвідомлений і довільний акт (Л.С. Виготський, 1982); у здатності погоджувати задум і реалізацію, ідеальна й реальна дія в процесі опосередкування (Л. Ельконін, Б.Д. Ельконін, 1993). Особливо підкреслюються мотиваційні характеристики суб'єкта діяльності, що перетворюють його в умову реалізації самого себе на відміну від людини, що є елементом технології (О.К. Осницький, 1996; С.Л. Рубінштейн, 1989; В.Ф. Сафін, Г.П. Ніков, 1984; В.В. Столін, 1983) [9].

Це один аспект розгляду суб'єктивності – саморозвиток особистості й пов'язана з нею активність у побудові життєвого шляху. Передумовою внутрішнього розвитку особистості є її здатність виробляти й змінювати ставлення до самої себе, переоцінювати й видозмінювати свій досвід (І.В. Ватін, 1984; Т.Б. Карцева, 1988; ін.).

В продуктивному плані суб'єктивності О.Г. Асмолова (1990), зв'язаному зі здатністю особистості до перетворення себе й інших.

Суб'єктивність є стійкою характеристикою людської активності (М.П. Аралова, 1997; О.О. Конопкін, 1995). Умовами розвитку й прояву суб'єктивності є: досягнення певного рівня особистісної й професійної самосвідомості (Л.М. Мітіна, 1997), можливість активної участі в організації свого середовища, прояву самостійності, волі вибору (М.П. Аралова, 1997), ситуації ризику, попереднього подолання перешкод, неадаптивної поведінки (О.К. Осницький, 1996).

Отже, суб'єктивність розглядається як стійка, цілісна характеристика активності людини, що проявляється в її поведінці, психічних процесах і практичній діяльності, саморозвитку й життєвого будування.

Суб'єктивність є важливою характеристикою професійної активності особистості (Є.О. Клімов, 1996; Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова, 1983; В.Н. Обносков, 1987; О.К. Осницький, 1996).

Ми вважаємо, що відповідно до рівня суб'єктивності особистості її професійна Я-Концепція буде характеризуватися або суб'єктною (людина виступає як активна сторона відносин, їх ініціатором), або

об'єктною віднесеністю (людина виступає як пасивна сторона відносин, що визначають вплив активної її сторони).

У вітчизняній психології міра прийняття або неприйняття себе індивідом, позитивне або негативне самоставлення виражається терміном “самоповага” і розуміється як інтегральна характеристика приватних самооцінок (І.С. Кон, 1981, 1984; С.Р. Пангілеєв, 1991). В.В. Столін (1983) розглядає ставлення до себе як емоційну частину змісту “Я”: позитивну (“Я” виступає умовою самореалізації), негативну (“Я” є умовою, що перешкоджає самореалізації) і конфліктну (“Я” одночасно й сприяє, і перешкоджає самореалізації). Підкреслюючи діалогічність функціонування емоційно-ціннісного відношення до себе, автор пропонує його тривимірну структуру й виділяє чотири рівні (або форми) самоприйняття суб'єкта [8].

Схвалення й повага з боку значимих інших, а також перевага позитивного емоційного почуття в самовідношенні, розглядаються Л.І. Анциферовою (1980) як соціальні й психологічні передумови рішення особистістю “завдань розвитку” у професійній діяльності. Сстійке позитивне ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності виступає показником завершеності й успішності процесу професійного самовизначення (Є.О. Клімов, 1996; Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова, 1983).

Ми впевнені, що прийняття себе як професіонала є відбитком реального співвідношення позитивних і негативних самооцінок людини, і вважаємо її важливою характеристикою професійної Я-Концепції.

Отже, у ході змістовного, структурно-компонентного, функціонального аналізу нами розглянуті різні аспекти дослідження професійної Я-Концепції в ряді психологічних підходів і напрямків. Показано, що професійна Я-Концепція по природі, механізмам формування й особливостям функціонування є соціально-психологічним феноменом.

У підсумку ми визначаємо професійну Я-Концепцію як сукупність уявлень про себе в різних аспектах, сторонами яких можуть вважати:

- 1) особистість самого професіонала;
- 2) професія-кар'єра як:
 - а) предметна область праці;
 - б) безліч професійних позицій;
 - в) послідовність етапів, що вказують на рух особистості професійним шляхом;
 - г) область і сукупність різного роду досягнень;
 - д) умова й засіб розвитку особистості;

3) професійне оточення, що включає реальних і вигаданих професіоналів;

4) близькі людині люди, члени її родини й сімейні події;

5) життєві події й ситуації.

Професійна Я-Концепція являє собою частину змісту загальної Я-Концепції особистості, осмислену й актуалізовану у зв'язку із професією під впливом об'єктивних або суб'єктивних факторів макро- і мікро- середовищ.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Новое в психологии профессий / К.А.Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1997. – т. 18, № 4 – С. 142-144.
2. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Берне. – М., 1986. – 422 с.
3. Брагина В.Д. Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1976. – 20 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А.Климов. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1996. – 316 с.
5. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
6. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М.Митина // Вопросы психологии, 1997/ – №4. – С. 28-38.
7. Психология труда: учеб.для студ.высш.учеб.заведений / Под ред.проф.А.В.Карпова. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 296 с.
8. Психология: учебник для педагогических вузов / Под ред. Б.А.Сосновского. – М.: Юрайт-Издат, 2005. – 660 с.
9. Столин В.В. Самосознание личности / В.В.Столин. – М: МГУ, 1983. – С. 12-25.

The article examines becoming professional I-conception in activity and career of personality under influence of different factors taking into account the different aspects of personality and also methods of achievement of maximal result in this process.

Keywords: profession, I-conception, consciousness, identity, relations, subject, activity, presentation, analysis, sense, self-realization, conduct.

Отримано: 17.06.2010

Особливості навчальної діяльності вчителів початкових класів на уроках образотворчого мистецтва в умовах інклюзивного навчання

У статті описується особливості навчальної діяльності вчителів початкових класів на уроках образотворчого мистецтва в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: інклюзивна освіта, образотворче мистецтво, інклюзивне навчання, проблеми розумового розвитку, інклюзія, навчальна діяльність студентів.

В статті описується особливості учебной деятельности учителей начальных классов на уроках изобразительного искусства в условиях инклюзивного обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, изобразительное искусство, проблемы умственного развития, инклюзия, учебная деятельность студентов.

Щороку в Україні зменшується кількість вихованців інтернатних закладів для дітей з особливими освітніми потребами, що пов'язано з їхньою інтеграцією в загальноосвітні навчальні заклади. Разом із тим, урахуовуючи світові тенденції розвитку освіти, в Україні все більшого поширення набуває спільна форма навчання та виховання дітей з особливостями розвитку та їхніми здоровими однолітками. За оперативними даними, із 100 тис. дітей з особливими освітніми потребами, які інтегровані в загальноосвітні школи, 45 % складають діти з інвалідністю. Це діти з проблемами розумового розвитку, сенсорними порушеннями (глухі, зі зниженим слухом, сліпі, зі зниженим зором), порушеннями опорно-рухового апарату.

Організаційно-методичні засади навчального процесу в загальноосвітніх школах орієнтовані на дитину, яка нормально розвивається, без урахування особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими потребами. Важливу роль у соціальній адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку, сприяння їхній психологопедагогічній реабілітації, наданні освітніх послуг має інклюзивна освіта.

Інклюзивна освіта – це спільне навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та їх здорових однолітків з метою

інтеграції та соціальної адаптації їх у суспільстві. Діти з особливими освітніми потребами – це діти, котрі мають вади опорно-рухового апарату, сенсорні порушення (сліпі та зі зниженим зором, глухі та зі зниженим слухом) і проблеми розумового розвитку. На сьогодні найбільш поширеною формою навчання таких дітей є спеціальні загальноосвітні школи та школи-інтернати. За даними Міністерства освіти і науки, у минулому навчальному році в них здобували освіту 53,3 тисячі дітей з особливими фізичними потребами. Але навчання в спеціалізованому закладі чи інтернаті, за наявності чималих переваг, має і свої недоліки, основні з яких – ослаблення сімейних та родинних зв'язків унаслідок тривалого перебування дитини поза домівкою, невміння спілкуватися зі своїми здоровими ровесниками та адаптуватися у суспільстві. А інклюзивна освіта передбачає навчання дітей з особливими фізичними потребами у звичайних школах, гімназіях, дитячих садках, де вони можуть брати участь у житті здорового дитячого колективу. Такі діти навчатимуться за загальноосвітніми програмами, але, відповідно до їхнього фізичного чи розумового стану, будуть складені індивідуальні навчальні плани, де передбачатиметься, наприклад, замість уроку фізичної культури чи технічної праці індивідуальне заняття з математики тощо [6].

Інклюзивна освіта – це процес, у якому школа намагається відповідати на потреби всіх учнів, вносячи необхідні зміни до навчальної програми та ресурсів, щоби забезпечити рівність можливостей.

Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами.

У психолого-педагогічній літературі висвітлюються як теоретичні засади, так і досвід організації інклюзивного навчання (Синьов В., Бондар В., Шевцов А., Тарасун В., Сак Т., Ілляшенко Т.).

Міністерством освіти і науки України було розроблено План дій щодо запровадження інклюзивного навчання на 2009-2012 роки, відповідно до якого необхідно вирішити три головні завдання:

- створити умови для вільного доступу дітей з обмеженими фізичними можливостями до приміщень навчальних закладів;
- забезпечити науковий, навчально-методичний супровід, створити нормативно-правову базу даного процесу, зокрема

до кінця 2010 року буде підготовлена Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні, у 2011 році будуть розроблені Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, що навчаються за інклюзивною формою, з 2010-2011 навчального року в режимі експерименту з даної проблеми працюватимуть навчальні заклади Автономної Республіки Крим, м. Києва та Львівської області;

- підготувати педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та сформувати відповідне ставлення до таких учнів їх здорових однолітків.

Як бачимо, впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами вимагає формування на державному рівні нової філософії освіти, а в навчальних закладах планується, перш за все, вивчити потребу та бажання батьків дітей з особливими освітніми потребами щодо здобуття освіти за інклюзивною формою, проводити роботу в педагогічних та учнівських колективах стосовно виховання толерантного ставлення до даної категорії учнів, активно залучати до участі у житті навчального закладу учнів, які за станом здоров'я навчаються за індивідуальною формою навчання [6].

Проте невирішеною є проблема визначення особливостей побудови педагогічного процесу з підготовки вчителів початкових класів для роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання на уроках образотворчого мистецтва, не створена модель фахівця, не визначені професійні вміння.

Сьогодні варто визначити професійні вміння майбутнього вчителя образотворчого мистецтва щодо здійснення педагогічного процесу в умовах масової школи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, обґрунтувати методологічні засади та педагогічні умови ефективності процесу підготовки. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб у шкільному середовищі та за його межами. Під час визначення суті інклюзії важливо звернути увагу на чотири елементи, які ілюструють її характерні особливості.

1. Інклюзія – це процес. Її слід розглядати як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. У цьому випадку відмінності слід розглядати як позитивне явище, яке стимулює процес навчання дітей та дорослих.

2. Інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їхнім подоланням. Відповідно, вона передбачає комплексну оцінку, збирання інформації з різноманітних джерел для розроблення індивідуального плану розвитку та його практичної реалізації.

3. Інклюзія передбачає присутність, участь та досягнення. “Присутність” у цьому контексті слід розглядати як надання можливості вчитися в загальноосвітньому навчальному закладі та пристосування, необхідні для цього; “участь” слід розглядати як позитивний досвід, якого набуває учень у процесі навчання, та врахування ставлення учня до самого себе в цьому процесі; “досягнення” слід розглядати як комплексний результат навчання впродовж навчального року, а не лише результатів тестів та екзаменів.

4. Інклюзія передбачає певний наголос на тих групах учнів, які підлягають “ризик” для включення або обмеження в навчанні. Це визначає моральну відповідальність перед такими “групами ризику” та гарантування їм можливості брати участь в освітньому процесі [1].

Особливість самопочуття дитини на уроках образотворчого мистецтва з особливими освітніми потребами та її рух за індивідуальною траєкторією розвитку буде залежати від учителя, від його готовності до співпраці з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Саме тому важливо сформувавши в майбутніх учителів початкових класів потребу в оволодінні знаннями з організації інклюзивного навчання, пізнавальні та професійні мотиви, гуманістичні цінності та орієнтації. Важливо, щоб студенти під час вивчення курсу “Корекційна педагогіка” оволоділи знаннями про загальні закономірності розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку, особливості організації педагогічного процесу з такою категорією учнів.

Під час вивчення образотворчого мистецтва в процесі проведення теоретичних та практичних занять, педагогічної практики спрямовувати зусилля на формування професійних умінь, здатностей та здібностей учнів на образотворчу діяльність. А саме: здатності цілепокладання – визначати освітню, виховну, розвивальну мету уроку образотворчого мистецтва, індивідуальних занять, виховних заходів; мотивувати види діяльності на уроці за допомогою впровадження різноманітних технік. Здатність діагностична: вміння визначати вікові та індивідуальні особливості учнів; зону їхнього актуального та найближчого розвитку, рівень навченості та вихованості, навчальних можливостей, особливості взаємин учнів у колективі; рівень сформованості якостей особистості в процесі проведення занять з образотворчого мистецтва.

Прогностичні вміння – моделювати систему навчальної та виховної роботи на уроках образотворчого мистецтва; індивідуальну

траєкторію розвитку вихованців; стиль взаємин у дитячому колективі; привабливі цілі та завдання. Змістом конструктивних умінь на уроках образотворчого мистецтва є здатність конструювати структуру уроку різних типів у різних класах, добирати ефективні методи та прийоми роботи, наочні посібники та обладнання; трансформувати зміст освіти в доступну, привабливу для учнів форму; використовувати сучасні педагогічні технології; розробляти плани уроків образотворчого мистецтва, занять, виховних заходів, програми взаємодії з учнями та їхніми батьками, колегами; розробляти програми індивідуального професійного зростання образотворчої грамоти.

Здатність інформаційна: вміння добирати потрібний зміст освіти з підручників, посібників, періодичної преси, електронних носіїв інформації для реалізації освітніх, розвивальних, виховних завдань, пропаганди педагогічних знань з образотворчого мистецтва. Сутністю інформаційної здатності є вміння організувати власний час, доцільно розподіляти час уроку образотворчого мистецтва; ефективно використовувати педагогічний малюнок на дошці; організовувати учнів на виконання навчальних та виховних завдань, керувати їхньою самостійною пізнавальною діяльністю, самостійною роботою на уроках образотворчого мистецтва; пояснювати зміст та інструктувати учнів щодо виконання завдань на уроці образотворчого мистецтва; ефективно поєднувати різні види навчальних завдань відповідно до віку та можливостей учнів; згуртувати дитячий колектив та колектив батьків класу; керувати індивідуальною, парною, груповою, колективною та фронтальною роботою учнів в урочний та позаурочний час.

Особливостями комунікативної здатності є вміння: налагоджувати контакт з учнями, колегами, батьками; будувати взаємини на принципах гуманізму, толерантності та поваги; викликати довіру у вихованців, їхніх батьків, колег; вибудовувати ефективну інтеракцію; виділяти головне в навчальному матеріалі; володіти прийомами педагогічної техніки на уроках образотворчого мистецтва. Здатність контролюючо-оцінювальна: знання та вміння забезпечувати контроль за роботою учнів з образотворчого мистецтва, відслідковувати та обліковувати індивідуальний приріст вихованців, їхнє просування за власною траєкторією розвитку; вміння вести шкільну документацію.

Змістом стимулюючо-корекційної здатності є вміння помічати та схвалювати успіхи й досягнення вихованців на уроках образотворчого мистецтва, використовувати вербальну оцінку, засоби морального заохочення; вміння аналізувати успіхи й недоліки

власної діяльності, діяльності учнів, вносити необхідні корективи до власної діяльності, діяльності учнів в процесі вивчення образотворчого мистецтва.

Ефективна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до здійснення педагогічного процесу з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, на нашу думку, має базуватися на таких методологічних засадах: особистісно орієнтований підхід до організації виховного процесу, який дає змогу не нівелювати особистісні особливості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, поставити його в ситуацію вибору, максимально врахувати навчальні можливості, забезпечити психолого-педагогічну підтримку; діяльнісний характер навчання, що забезпечує суб'єктну позицію студента, орієнтує на формування компетентностей; ціннісний інтегрований підхід до організації навчально-виховного процесу, який сприяє формуванню мотиваційного компонента (потреби, цінності, мотиви, гуманістична позиція), змістового – оволодіння знаннями, різними підходами, технологіями до здійснення корекційно-розвивального процесу взаємодії з дитиною, операційного – формування вмінь побудови педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання; опора на загальнопедагогічні та сучасні принципи навчання.

Особливістю підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку на уроках образотворчого мистецтва є те, що студенти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка – це 18-19-річні студенти без достатнього життєвого досвіду, особистості, які формуються, тому в педагогічному процесі слід урахувувати такі фактори: вікові та індивідуальні особливості студентів; структуру ціннісних орієнтацій та професійних спрямувань; наявність інформаційно-педагогічного середовища; характер взаємодії в педагогічному процесі; обсяг психолого-педагогічних знань з образотворчого мистецтва.

Майбутній учитель з образотворчого мистецтва повинен дотримуватись таких умов: професіоналізація педагогічного процесу, власний приклад викладача; побудова гуманних психолого-педагогічних взаємин; максимальне використання змісту психолого-педагогічних дисциплін; поєднання традиційних та інноваційних методів і технологій навчання; забезпечення професійно-цінної мотивації; здійснення системного моніторингу підготовки; створення ситуації успіху, рефлексія.

Підготовка студентів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти має системний характер. Це – навчальний процес (лекції,

практичні, семінарські заняття; особистісно орієнтовані, проектні технології, інтерактивні методи навчання); педагогічна практика – спостереження та самостійне проведення різних типів занять, уроків з образотворчого мистецтва, виховних заходів у базових школах з образотворчого мистецтва; науково-дослідна робота студентів – проведення досліджень у базових школах з образотворчого мистецтва, написання рефератів, творчих робіт, виконання проектів, курсових робіт, участь у педагогічних читаннях, конференціях. Отже, чітке визначення та усвідомлення викладачами факультету компонентів готовності майбутніх учителів з образотворчого мистецтва до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання – мотиваційного, змістового, операційного, врахування факторів та психолого-педагогічних умов підготовки, використання різних видів навчальної діяльності студентів – сприятиме якісній підготовці випускників факультету до реалізації важливого й актуального в умовах сьогодення завдання, адже в основу інклюзивної освіти на уроках образотворчого мистецтва покладено ідеологію, яка заперечує будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами.

Список використаних джерел

1. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6–11.
2. Тарасун В. Філософські та соціокультурні засади спеціальної освіти / В. Тарасун // Дефектологія. – 2004. – № 3. – С. 2-6.
3. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Програма «Інклюзивна освіта». <http://www.ussf.kiev.ua./index.php?go=Inklus>
4. Національна Асамблея Інвалідів України. Програма: «Через освіту до соціальної інтеграції». <http://naiu.org.ua>
5. Софій Н.З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін.; За заг. ред. Даниленко Л.І., – К., 2007. – С. 128
6. <http://priluki.info/news/509>

In this article described to the feature of educational activity of teachers of initial classes on the lessons of fine art in the conditions of inclusiona studies.

Keywords: inclusiona education, fine art, інклюзивне studies, problems of mental development, inclusion, educational activity of inclusiona students.

Отримано: 30.08.2010

Особливості труднощів, бар'єрів та деформацій у спілкуванні

У статті описується особливості труднощів, бар'єрів та деформацій у спілкуванні.

Ключові слова: психічні процеси, феномени спілкування, спосіб спілкування, педагогічна психологія, психологія управління, юридична психологія, деформація соціальних відносин, кримінальна деформація.

В статье описывается особенности трудностей, барьеров и деформаций в общении.

Ключевые слова: психические процессы, феномены общения, способ общения, педагогическая психология, психология управления, юридическая психология, деформация социальных отношений, криминальная деформация.

Будь-які труднощі, бар'єри та деформації можна розглядати з позицій різних галузей психології. Так, з позиції загальної психології труднощі спілкування зазвичай зводять до тих характеристик психічних процесів, станів і властивостей людини, які не відповідають показникам психологічно оптимального спілкування. При цьому під психологічно оптимальним спілкуванням розуміють такий процес, за якого реалізуються цілі учасників спілкування відповідно до мотивів, що їх зумовлюють, та способів спілкування, які не викликають у партнерів почуття незадоволеності. Тобто досліджують як типові для всіх нормальних людей феномени спілкування, закономірності й механізми його протікання, так і ті, що не відповідають критеріям норми. Відомі такі психологічні причини, які не сприяють досягненню мети, викликають незадоволення частковим або не досягнутим результатом: нереальні цілі, неадекватна оцінка партнера, його здібностей та інтересів, неправильне уявлення про свої власні можливості, використання таких способів спілкування, які не підходять в даній ситуації. Характер названих труднощів багато в чому залежить від змісту або спрямованості мотивації, вплив якої проявляється в порушенні певної функції спілкування. У площині вікової психології також вивчаються труднощі спілкування, які виникають через належність його учасників до різних вікових груп. Несхожість їхнього життєвого досвіду накладає відбиток не лише на уявлення співрозмовників про світ, його природу, суспільство, але й на конкретну поведінку

індивідів у реальних ситуаціях життєдіяльності. Стосовно процесу спілкування, то несхожість ЖИТТЄВОГО досвіду проявляється в неідентичних рівнях розвитку і проявах пізнавальних процесів, неоднакових запасах і характерах переживань та багатствах поведінкових форм, що своєю чергою по-різному співвідносяться з мотиваційно-потребовою сферою, яка вирізняється своєю специфікою в різних вікових групах. У зв'язку з цим в аналізі такого роду труднощів психологи радять враховувати психологічні характеристики кожної вікової групи для того, щоб робити поправку на їхній прояв у дитини, підлітка або людини похилого віку.

Педагогічна психологія розглядає дещо інші труднощі спілкування, пов'язуючи їх зі “смугою відчуження”, тобто з виникненням напруження між учителем та учнем, яке характеризується передусім нездатністю вчителя контролювати свої дії та вчинки, свою оцінку, своє ставлення до дітей. І як наслідок, дитина випадає з поля зору вчителя, адже останній її не сприймає і не усвідомлює відчуження. Коли ж відчуження усвідомлюється, то вчитель намагається виокремити ознаки неприйняття, які зазвичай характеризуються негативними оцінками, а позитивні відшуковуються свідомо. Зрештою відчуження може виникнути і як засіб власного захисту особистості вчителя. Такі вчителі вирізняються підвищеною тривожністю за свій статус, введенням жорстких вимог тощо. За таких умов учинки дітей розцінюються як навмисні, які призводять до порушення порядку. На ґрунті “смуги відчуження” виникають труднощі педагогічного спілкування, які об'єднують у такі групи: інформаційні (проявляються в невмінні повідомити інформацію, висловити свою думку, завершити повідомлення та ін.), регуляційні (пов'язані з невмінням стимулювати активність вихованців) та труднощі реалізації афективних функцій (невміння схвалювати думку учня, погоджуватися з нею тощо). Було виявлено залежність прояву цих труднощів від ступеня сформованості в учителя здатності спрямовувати на учнів власні стани і психічні властивості. За умов, коли в педагога спостерігається дефіцит якостей емпатії, ідентифікації, рефлексії, спілкування з ним набуває конфігурації формальної взаємодії, що призводить до деформації розвитку емоційної сфери в дітей. Якщо дорослими не задовольняється потреба учня в довірливому спілкуванні, то виникає емоційна незбалансованість реакції дитини на звернення до неї людей, які її оточують, появі в учня ознак агресивності й деструкцій у поведінці. Однак надлишок довірливого спілкування веде до інфантилізму.

З позиції психології управління труднощі спілкування розглядаються в контексті ділової взаємодії. Як основні можна

виокремити труднощі, пов'язані із входженням особистості в групу, трудовий колектив. Практика управління засвідчує, що не кожному керівникові, особливо новачкові, відразу вдається адаптуватися до умов життя в організації, завоювати повагу й довіру підлеглих. Назвемо причини цього: обмануті очікування, нестача уваги від вищого керівництва, відсутність можливості вирізнитися в очах інших керівників успішним вирішенням складного завдання, соціально-психологічна глухота (зневага до соціально-психологічних особливостей управлінської діяльності, яка призводить до конфліктів з підлеглими і організацією загалом), пасивність, ігнорування реальних критеріїв оцінки, неприйняття іншої людини, внутрішня скутість і т. п. Ще одна група труднощів пов'язана з розвитком стосунків з членами організації: неприйняття допомоги від партнерів, намагання зайняти у взаємодії позицію експерта, негнучкість ролівої поведінки, напруженість у стосунках між керівниками-початківцями й досвідченими (йдеться про так званий віковий конфлікт), почуття суперництва й ревності між формальним і неформальним лідером. Третю групу труднощів становлять комунікативні труднощі, пов'язані з невмінням висловити власну думку, провести дискусію, нараду, аргументовано довести свою правоту. Четверта група труднощів у спілкуванні містить суб'єктивні обмеження (чинники, які утруднюють і стримують результати управлінського спілкування): невміння керувати собою, незнання своїх психофізіологічних можливостей, соціально-професійного потенціалу; розпливчаті особисті цінності; невиразні цілі; загальмований саморозвиток; невміння розв'язувати проблеми; брак творчого підходу; невміння впливати на людей; недостатнє розуміння особливостей управлінської діяльності; слабкі навички керівництва; невміння навчати; низька здатність формувати групу.

Юридична психологія також розглядає труднощі спілкування. Йдеться про спілкування слідчого і підозрюваного, слідчого і потерпілого, спілкування, що розгортається між учасниками судового процесу, між особами, які перебувають у місцях позбавлення волі. Часто труднощі виникають у спілкуванні з неповнолітніми правопорушниками, особливо з тими, які постійно конфліктують з оточенням, що виражається в агресії, або в ухиленні від будь-яких контактів.

З позиції психології особистості труднощі у спілкуванні розглядаються в контексті індивідуально-особистісних відмінностей. Різні індивідуальні особливості по-різному деформують спілкування. Назвемо ці індивідуальні особливості: егоцентризм (людина, яка надміру сконцентрована на собі і своїх власних думках, переживан-

нях тощо, не здатна адекватно сприймати іншого учасника взаємодії, що проявляється в браковій співчуття до співрозмовника, у відсутності координації дій з партнером); когнітивна складність особистості (низький рівень когнітивної складності особистості спричинює підвищену ворожість і агресивність у спілкуванні; когнітивно складні люди частіше відчують радість з приводу спілкування, аніж когнітивно прості, котрі нерідко переживають нерозуміння їх оточенням); надмірна вразливість (за наявної потреби у спілкуванні такі люди не реалізують її через виняткову стриманість, підвищений рівень тривожності, високий ступінь самозаперечення, самоприниження); надмірна сором'язливість; відчуженість; самотність та ін.

З позиції соціальної психології всі, перелічені вище групи труднощів, тією чи іншою мірою розглядаються. Детально також вивчаються всілякого роду бар'єри у спілкуванні. Зокрема комунікативні бар'єри, тобто такі психологічні перешкоди, які встановлюються на шляху отримання інформації. Серед них виокремлюють логічний, стилістичний, семантичний, фонетичний бар'єри. Відомі наукові праці, де аналізуються психологічні бар'єри у спілкуванні, під якими розуміються стійкі установки, психологічні настрої особистості, стани людини, що за певних обставин перешкоджають спілкуванню, призводять до його збоїв. Є дослідження, де розглядаються соціально-перцептивні (пов'язані з неадекватним сприйманням, розумінням, оцінкою партнерів один одного) та інтерактивні (пов'язані із труднощами у взаємодії) бар'єри.

Результатом зусиль багатьох учених (філософів, соціологів, психологів, етнографів, культурологів, психотерапевтів) стало виникнення напряму в психології, який дістав назву соціальна психологія утрудненого спілкування. Це складний феномен, який має як об'єктивну, так і суб'єктивну природу й формується у просторі координат "культура – особистість – спілкування". Дане поняття використовується як у широкому, так і у вузькому значенні. Широкий контекст категорії "утруднене спілкування" містить такі явища, як труднощі, збої, бар'єри, конфлікти, перепони тощо, а вузький – фіксує незначні труднощі спілкування, які долаються партнерами у процесі взаємодії. До важливих характеристик утрудненого спілкування належать також ступінь вираження труднощів, їхня глибина та інтенсивність. Іншими словами, у вузькому розумінні утруднене спілкування характеризується незначними тертями і збоями у сфері міжособистісної взаємодії. Йому властиві: неперервність контактів між партнерами; певний ступінь усвідомлення учасниками взаємодії наявних труднощів; пошук причин, котрі ведуть до ускладнення спілкування; намагання

самостійно подолати соціально-перцептивні, комунікативні, інтерактивні утруднення. А широкий зміст цього поняття містить усі види і форми спілкування, які спричиняють деструктивні зміни в поведінці партнерів, переривання контактів і припинення спілкування, зниження рівня усвідомлення труднощів у спілкуванні, зменшення намагань самостійного виходу із труднощів, що виникли. І як результат – у співрозмовників може сформуватися тривожне ставлення до будь-якої ситуації спілкування [1].

Утруднене спілкування розглядається дослідниками в кількох площинах: як соціально-психологічний феномен, що проявляється лише в ситуації взаємодії, соціального спілкування; як явище об'єктивне, що представлене в невідповідності цілі й результату, обраної моделі спілкування й реального процесу взаємодії; як явище суб'єктивне, що проявляється в різного роду переживаннях індивідів, в основі яких можуть бути незадоволені потреби, внутрішньо-особистісні конфлікти. Щодо труднощів, які виникають у спілкуванні (причини утрудненого спілкування), то їх класифікують таким чином:

- об'єктивні, породжені реальною взаємодією, та суб'єктивні, що стосуються різних аспектів функціонування особистості чи групи;
- первинні, тобто природні умови життя групи, та вторинні, породжені різними психогенними й соціогенними впливами;
- усвідомлювані, реально присутні в ситуації спілкування і неусвідомлювані, ті, що суб'єктивно не переживаються особистістю і групою;
- ситуативні й стійкі;
- міжкультурні й культурно-специфічні;
- загальновікові й гендерні, статеві;
- індивідуально-психологічні, особистісні, соціально-психологічні;
- когнітивно-емоційні, мотиваційні та інструментальні (навички спілкування, норми, правила етикету, ритуали тощо);
- компоненти структури спілкування (соціально-перцептивні, комунікативні, інтерактивні);
- вербальні й невербальні.

Взаємозв'язок особистості і спілкування базується на процесі взаємодетермінації: особистісні утворення впливають на результати спілкування, а ті, в свою чергу, впливають на особистість, формуючи її соціально-перцептивну сферу, систему стосунків, навички й уміння комунікативної поведінки тощо. Залежно від того, якими є інтегральні особистісні утворення і як вони впливають на спілкування, змінюючи його характеристики, виникає сукупність ознак утрудненого чи неутрудненого спілкування. Відомі найсуттєвіші для

ситуацій утрудненої взаємодії характеристики: наявність бар'єру на шляху досягнення цілей партнерів; збільшення нервово-психічного напруження; демонстрація нерозуміння; збої в інтеракції. При цьому ситуація утрудненої взаємодії передбачає таку ситуацію, за якої один або обидва партнери є суб'єктами утрудненого спілкування. Вони по-різному усвідомлюють соціальні потреби іншого, заважають досягненню цілей спілкування, у результаті чого один або обидва учасники спілкування відчують гострі емоційні переживання, які супроводжуються демонстрацією нерозуміння, нервово-психічним напруженням тощо.

Уявлення про особистість як про суб'єкт утрудненого спілкування лежить у площині вивчення загальних характеристик суб'єкта спілкування, наділеного властивістю суб'єктності (тобто всіма характеристиками суб'єкта), що проявляється в перетворювальній активності учасників спілкування й у встановленні суб'єктивних зв'язків індивіда з іншими людьми. До інтегральних властивостей суб'єкта спілкування належать: автономність, свобода, діяльність, гармонійність, цілеспрямованість, усвідомленість, цілісність, перетворювальна активність (її інтенсивність, спрямованість, якість), "нормальність" – "анормальність", які співвідносяться з явищами руйнації чи творення і проявляються в системі стосунків. Виходячи із зазначеного, наявні два фундаментальні типи особистостей як суб'єктів спілкування: суб'єкт утрудненого спілкування і суб'єкт не-утрудненого спілкування, перетворювальна активність яких різниться за трьома параметрами (спрямованість, якість, інтенсивність) і представлена в системі стосунку до іншого. Вчені (В. Лабунська та ін.) згрупували соціально-психологічні і психологічні характеристики особистості (спрямованість, установки, ціннісні орієнтації, система стосунків особистості, стилі, стратегії взаємодії, соціально-перцептивні утворення, навички й уміння в галузі комунікативної діяльності, ролі, статусні позиції особистості й відповідність її поведінки соціокультурним і моральним нормам), на основі чого описали психологічний портрет суб'єкта як утрудненого, так і неутрудненого спілкування [3].

Відносно проблеми виходу із ситуації утрудненого спілкування, то, як вважають дослідники, він можливий за умови дотримання принципів рівності (зв'язок двох або більше рівноактивних, рівноунікальних суб'єктів), взаємної детермінації (взаємодія суб'єктів, котрі впливають один на одного), усвідомлення себе та оточення через свою представленість в інших (здатність бути суб'єктом перетворення поведінки і свідомості оточення через свою представленість у них), нерівності взаємної детермінації (ідеться про особистісний спосіб існування кожного із партнерів), неоднаковості

(визнається право партнера бути індивідуальністю). Важливою умовою виходу із ситуацій утрудненого спілкування є рефлексія та механізм усвідомлення себе. Отож людина, яка не усвідомлює себе в ролі суб'єкта спілкування, не має чіткого внутрішнього образу, так чи інакше приречена на тертя і збої у спілкуванні. При цьому низький рівень рефлексивного аналізу своєї системи стосунків до іншого, особливостей спілкування перетворює суб'єкт утрудненого спілкування у “важкого” партнера, який: наділений низьким рівнем усвідомлення себе в ролі “об'єктивної” детермінанти, що утруднює як своє власне спілкування, так і інших; особливостями своєї індивідуальності призводить до виникнення труднощів у процесі взаємодії з ним більшості партнерів; вбачає причину труднощів, які він переживає, в особливостях індивідуальності і спілкування партнера, і перекладає відповідальність за причини виникнення, перебіг та наслідки ситуації на іншого. Однак, будучи “важким” партнером для іншого, людина в більшості випадків не усвідомлює себе джерелом утрудненого спілкування. Як бачимо, поняття “суб'єкт утрудненого спілкування” і “важкий партнер спілкування” не збігаються. Утруднене спілкування передусім розглядається як таке, що супроводжується емоційним напруженням. Тобто “ефективність” і “утруднення” не є протилежними характеристиками спілкування. Ось чому можливі такі варіанти: утруднене, але ефективне спілкування (партнери переживають емоційне напруження, але досягають позитивних результатів); утруднене й неефективне спілкування (характеризується емоційним напруженням і невідповідністю досягнутих результатів заданим цілям); неутруднене й ефективне спілкування (відсутнє емоційне напруження й результати спілкування збігаються із заданими цілями); неутруднене і неефективне спілкування (відсутнє емоційне напруження й не збігається результат із заданими цілями). Тільки у зв'язку з іншою людиною суб'єкт утрудненого спілкування може посідати статус “важкого” партнера, допомога якому полягає у створенні для нього спеціальних умов, що призводять до розвитку рефлексії з приводу себе як суб'єкта спілкування (психотерапевтична робота, групи тренінгу, індивідуальне консультування тощо).

Окрім розглянутих шляхів запобігання труднощам спілкування, рекомендуються й інші засоби, зокрема корекція спілкування. Вона має будуватися на основі діагностики труднощів мотиваційного характеру. Йдеться про те, що змінювати необхідно не лише зовнішній, операціональний бік спілкування, але й розкривати глибинні причини утруднень. Таке поєднання дасть змогу гармонізувати, оптимізувати й гуманізувати людську взаємодію. Отож,

корекційна робота має враховувати вік, стать, індивідуальні особливості людини, специфіку соціалізації, вид діяльності. Її слід спрямовувати не стільки на відпрацювання необхідних навичок спілкування, скільки на корекцію ставлення до інших людей і пов'язаної з цим самооцінки, подолання внутрішніх конфліктів, самосвідомості. Для цього спеціалісти радять застосовувати такі форми, як навчання самоаналізу, застосування групового соціально-психологічного тренінгу. При цьому в поведінковому тренінгу варто застосовувати рольову гру, групову дискусію, різні інноваційні ігри.

Деформації спілкування пов'язані з відхиленням від норм взаємодії, які прийняті в суспільстві й відповідають світовим стандартам. Світові стандарти в галузі міжнародного права регулюють соціальні відносини, а вони, у свою чергу, впливають на норми конкретного міжособистісного спілкування, враховуючи соціокультурну та етнопсихологічну специфіку. Основні критерії, які характеризують нормальний стан соціальних стосунків, мають базуватися на гарантіях свободи совісті, слова, на праві власності, пересування, таємниці листування, телефонних розмов, на нормах моралі й культури. Названі цінності формують основу нормальних, цивілізованих стосунків, а відхилення від них призводить до деформацій соціальних стосунків і спілкування [2].

Передусім деформації соціальних відносин спричиняють деформацію спільнот, груп і особистості як суб'єкта спілкування. Йдеться про соціальну патологію, яка проявляється у викривленні шкали цінностей, пріоритетів особистості, її Я-образу, самооцінки, у втраті культури, моральності, самоповаги й гідності людини, в набутті індивідом ознак комплексу неповноцінності, у зростанні проституції, наркоманії, кількості самогубств тощо. Соціальна патологія призводить до мілітаризації суспільної думки, до масової містифікації (захоплення шаманством, чаклунством), до наявності у сфері локусу контролю зовнішньої стратегії поведінки (пояснення невдач зовнішніми перешкодами), формування одномірної людини, якій властиві некритичність, відсутність індивідуальності, конформність, зниження активності, підвищена навіюваність та ін. Вважається, що основою деформацій соціальних відносин і спілкування є етатизм – абсолютизація ролі держави у житті суспільства. Є такі види деформації соціальних стосунків: ізоляційна, жорстконормативна (перетворення особистості на "гвинтик"), хаотична, штучно конфліктна, моральна (дегуманізація стосунків, знецінення людського життя), кримінальна (засилля злочинного світу, зрощення влади й мафії тощо).

Остання, кримінальна деформація, у сфері спілкування поширюється не лише на людей, які перебувають у місцях позбавлен-

ня волі, але й на суспільні відносини в цілому. Однак в середовищі засуджених криміногенне спілкування проявляється сильніше. У спілкуванні засуджених можна вирізнити такі ознаки змін: певний інформаційний голод; обмеженість простору взаємодії; емоційне напруження; підвищення агресивності; стресогенність стосунків; одностатевість спілкування; втрата можливості обирати контакти, референтне коло спілкування; підвищення рівня тривожності; моральне перекирчування спрямованості контактів; жорстка рольова поведінка тощо. Звісно, не всі засуджені однаковою мірою проявляють названі види деформацій у спілкуванні.

Список використаних джерел

1. Гурвич С.С. Основи риторики / С.С.Гурвич, В.Ф.Погорелко, М.А.Герман. – К., 1988. – С.20-28.
2. Львов М.Р. Риторика / М.Р.Львов. – М., 1995. – С.101-161.
3. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория / А.К.Михальская. – М., 1998. – С.154-232.
4. Перельман Х. Новая риторика: Трактат об аргументации / Х.Перельман, Л.Ольбрехт-Тштека //Язык и моделирование социальных взаимодействий. – М., 1987.

In this article described to the feature of difficulties, barriers and deformations in intercourse.

Keywords: psychical processes, phenomena of intercourse, method of intercourse, pedagogical psychology, management psychology, legal psychology, deformation of social relations, criminal deformation.

Отримано: 27.09.2010

УДК 159.9:316.454.52

О.М. Опалюк, Т.Л. Опалюк

Особливості морально–психологічного контексту спілкування

У статті описується особливості морально-психологічного контексту спілкування. У трактуванні статі та її ролі у спілкуванні важливими є як біологічне, так і культурне начала: культурні норми впливають на наші стосунки й поведінку разом з біологічними чинниками. І в цьому

відношенні можна вести мову про єдність соціального та індивідуального в особистості, тобто у поясненні поведінки чоловіків і жінок за тієї чи іншої ситуації має смисл як соціальне, так і особистісне.

Ключові слова: моральність, морально-психологічні чинники, етичні цінності, моральні норми і принципи, соціальне домінування, культурні норми.

В статті описується особенности морально-психологического контекста общения. В трактовке пола и его роли в общении важны как биологическое, так и культурное начала: культурные нормы влияют на наши отношения и поведение наряду с биологическими факторами. И в этом отношении можно говорить о единстве социального и индивидуального в личности, то есть в объяснении поведения мужчин и женщин в той или иной ситуации имеет смысл как социальное, так и личностное.

Ключевые слова: нравственность, морально-психологические факторы, этические ценности, моральные нормы и принципы, социальное доминирование, культурные нормы.

Моральність у контексті спілкування визначає поведінку людини, її ставлення до співрозмовника, манеру говорити, охоплює внутрішню потребу особистості до здійснення моральних дій і вчинків. Отже, йдеться про поєднання етики і психології у спілкуванні. І воно не випадкове: по-перше, якщо етика як система моральних принципів, як загальна характеристика поведінки людей, котра відповідає або ж не відповідає моральним вимогам, роз'яснює моральне значення тих чи інших дій, мотивів, характерів, що вивчаються психологами, то психологія, у свою чергу, допомагає розкрити психічну природу й умови формування цих моральних явищ; по-друге, якщо етика зобов'язує людину відрізнити правильну поведінку від неправильної, прийнятну або неприйнятну форму взаємодії, то психологія розкриває психічну природу тієї чи іншої поведінки чи форми соціального контакту. При цьому компоненти морального здоров'я особистості (моральні переконання, якості, звички, здібності й дії) виконують вищу регулятивну функцію щодо процесу формування навичок спілкування. Отож високий рівень моральної культури спілкування дає змогу людині не лише свідомо та систематично долати негативні риси свого характеру, але й якомога повніше гуманізувати взаємостосунки з іншими. Йдеться про гуманізацію спілкування, тобто про здатність людини у процесі взаємодії переживати і співпереживати, відчувати і співчувати, розрізнити добре і погане, виявляти такі якості, як порядність, милосердя тощо.

Етичні цінності регламентуються моральними нормами і принципами, тобто інтереси людини у зв'язках з іншими утверджуються тим, наскільки вона послідовно втілює у своїй манері спілкуватися загальнолюдські норми й принципи, дотримується

кодексу поведінки, яка передбачає певний тип моральних стосунків у різних сферах прояву етики. До основних етичних принципів у спілкуванні належать такі: гуманізація і демократизація стосунків; повага до співрозмовників і самоповага; соціальна справедливість і толерантність; суверенність особистості (особиста гідність кожного є недоторканою); неупереджене ставлення до партнерів зі спілкування; врахування інтересів співрозмовників; чесність тощо. Поширюються на всіх людей і мають соціальне значення такі загальнолюдські норми й правила, які виражаються поняттями добра, совісті, обов'язку, честі, гуманності, справедливості, відповідальності. Їх потрібно дотримуватися в будь-якій сфері життя. Звісно, практика спілкування показує, що прийняття особистістю конкретних рішень пов'язане із психологічними труднощами: досить важко втримати себе в рамках моралі, тоді як може з'явитися спокуса сказати грубість, проявити агресію, маніпулювати співрозмовником, створити конфліктну ситуацію, упереджено поставитися до партнера тощо. Отож, коли ваш співрозмовник розраховує на справедливе й неупереджене ставлення з вашого боку, довіряє вам, встановлюються добрі і міцні стосунки, які матимуть високоморальний характер. При цьому моральна задоволеність – необхідний компонент і умова ефективного спілкування, тобто, здійснивши моральний вчинок, людина відчуває почуття задоволення, усвідомлює, що її совість чиста, і навпаки, розуміючи, що її вчинок далекий від норм моралі, вона здатна до переживання. А досить часті переживання щодо правильності морального вибору за тієї чи іншої ситуації спілкування можуть стати причиною психічного перевантаження, а звідси – й низької продуктивності праці з усіма наслідками, що випливають з цього як для самої особи, так і для загальної справи, задля якої партнери встановлювали соціальні контакти й сідали за стіл переговорів. Таким чином, проявляти повагу до людей під час спілкування, робити їх щасливими, здатними насолоджуватися взаємодією – це не гуманітарна наївність, а веління часу. Саме тому розуміння цінності морально-психологічних засад спілкування, особливо в діловій сфері, стає надбанням дедалі ширшого кола підприємців і керівників [2].

Майже все наше життя проходить серед людей, які різняться за зростом, вагою, кольором волосся, расовою належністю, статтю та ін. Нас у цьому контексті передусім цікавить стать людини. Кожного дня ми контактуємо з багатьма людьми (в сім'ї, на роботі, у школі, на вулиці) і від цього значною мірою залежать наш настрій, наші успіхи, наше самопочуття. Однак, якщо ви чоловік, то ваша поведінка й реакція на ці контакти буде одною, а якщо жінка –

іншою. Крім цього, неоднаково реагують на соціальні контакти й ваші співрозмовники: чоловікам, приміром, властиве утвердження своєї індивідуальності, незалежності, а для жінок прийнятною є взаємозалежність, а власної індивідуальності вони набувають у своїх соціальних зв'язках. Звісно, нам щодня доводиться спілкуватися не лише з тими чоловіками чи жінками, кого ми добре знаємо або любимо, а й із багатьма незнайомими або неприємними нам людьми. І навіть коли ми мимохідь зустрічаємося з незнайомими нам людьми, то й у цьому разі, як правило, ми обмінюємося з ними поглядами, звертаємо увагу на їхню зовнішність і належність до статі. Зустріч з п'яним чоловіком, який втратив людську подобу й використовує нецензурні або брутальні слова, сварка між жінками в людному місці, мимовільними свідками чого нам довелося стати, можуть не лише безнадійно зіпсувати настрій, а й негативно вплинути на здоров'я. До речі, лікарів сьогодні турбує зростання серцево-судинних захворювань, які нерідко закінчуються інфарктом. Вони встановили, що однією з найголовніших причин, які призводять до інфарктів, є стресові стани, породжені хамством, грубістю, приниженням людської гідності. Підраховано, що майже п'ята частина всіх стресових станів породжується бюрократизмом, нездоровими міжособистісними стосунками та стосунками в колективах, несприятливим соціально-психологічним кліматом і т.п. А оскільки переважно в різностатевих колективах – сімейних, навчальних чи трудових – ми змушені проводити значну частину свого життя, тому їх соціально-психологічний клімат має надзвичайно важливе значення передусім для власного самопочуття, успіху тієї спільної справи, якою опікуються люди, які контактують між собою, щастя або нещастя учасників комунікативного процесу. Отож уміння дотримуватися певних норм і правил взаємодії в різних місцях і за різних ситуацій, враховуючи чоловічий або жіночий стиль спілкування, є невід'ємним складником мистецтва життя.

Як бачимо, стать людини – то одна з найважливіших не лише історико-культурних”, медичних, а й соціально-психологічних категорій. Великий інтерес до неї в межах психології спілкування зумовлений тим, що сучасні вимоги до міжособистісної взаємодії не можуть бути втілені в життя без урахування психологічної своєрідності людини, яка, безперечно, проявляється і в її статі. Таким чином, дуже важливо виявити індивідуальну своєрідність чоловіків і жінок, аби достовірніше пояснювати різноманітні варіанти спілкування та прояв поведінки індивіда у взаємодії з іншими.

Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники, аналізуючи цю проблему, досить часто використовують поняття “гендер”, окреслю-

ючи його як соціально-біологічну характеристику, за допомогою якої люди дають визначення поняттям “чоловік” і “жінка”. Оскільки стать є біологічною категорією, вчені-психологи часто посилаються на біологічно зумовлені тендерні відмінності як на “статеві відмінності”. Якщо в 70-ті роки ХХ століття багатьох теоретиків турбувало те, що дослідження в галузі тендерних відмінностей можуть привести до встановлення стереотипів і трактування їх як притаманних жінкам недоліків, то, починаючи з 1980-х років, учені стали відчувати себе вільніше. Так, були виявлені тендерні відмінності, які є значущими й не менш суттєвими, ніж поведінкові. Наприклад, окремі результати підтвердили стереотипні уявлення про статі, виявивши той факт, що жінки менш агресивні, більш схильні до опіки і більш чуттєві.

Порівняльний аналіз у сфері соціальних взаємостосунків доводить, що ігри дівчаток відбуваються в менших групах, в яких менше агресивності, більше взаємності, довірливих та інтимних розмов. Водночас у хлопчачих іграх переважає групова діяльність. Із віком ці гендерні відмінності у стосунках стають дедалі глибшими. Так, розмови чоловіків більш інформативні, а жінки у спілкуванні перевагу надають інтимній бесіді про власні переживання тощо. Вони також у взаємодії з іншими намагаються допомогти, підтримати. Саме тому, зокрема, в європейських країнах та США у професіях, які пов’язані із навчанням, вихованням, опікою, більшість становлять жінки. Гендерні дослідження американських учених показують, що жінки більшою мірою схильні до емпатії, здатності зрозуміти іншу людину, її почуття. Це знайшло вияв навіть в їхній здатності частіше від чоловіків посміхатися. Названі відмінності пояснюють тим, що жінки зазвичай краще інтерпретують емоції оточення. Вони перевершують чоловіків у декодуванні емоційних повідомлень, які надходять від тих, хто їх оточує. Така чуттєвість жінок до сигналів невербального спілкування допомагає, на думку дослідників, пояснити їхню велику емоційну чутливість за ситуацій смутку чи радості [3].

У сфері соціального домінування в багатьох країнах Заходу і Сходу стереотипним є твердження про те, що чоловіки більш владні, агресивні. І таке уявлення корелює з дійсністю, адже практично в кожному суспільстві чоловіки насправді є соціально домінантними. Соціальне домінування проявляється в розподілі професій на переважно чоловічі і жіночі. Так, приміром, західноєвропейські жінки частіше за чоловіків працюють учителями, бібліотекарями, медичними сестрами. І вони зазвичай виконують рутинну, монотонну роботу в офісі, в магазині, а кваліфікована юридична чи медична праця є прерогативою чоловіків. Учені також роблять висновок про

те, що навіть тоді, коли чоловіки й жінки обіймають одну й ту саму посаду й відіграють однакову роль в установі чи організації, вони найчастіше мають різні обов'язки й виконують різні завдання. Відомі й численні відмінності, які проявляються у стилі спілкування:

- якщо чоловік стає лідером за ситуації, де немає жорсткого розподілу ролей, він схильний до авторитарності, а жінка – до демократичності;
- чоловікам легше дається директивний, проблемно-орієнтований стиль керівництва, а жінкам – стиль соціального лідера;
- чоловіки більшою мірою надають значення перемогам, домінуванню над іншими;
- жінки порівняно із чоловіками хворобливіше переживають свої помилки і критичні зауваження, гостріше реагують на неповагу вишого керівництва до себе, постійно потребують оцінки своєї праці, менш схильні до ризику;
- якщо в установі прийнятий демократичний стиль спілкування й керівництва, жінки тут цінуються в ролі лідерів так само високо, як і чоловіки, однак за авторитарного стилю спілкування й керівництва оцінка жінок-лідерів нижча, тобто люди схильні сприймати краще “сильне” чоловіче керівництво, аніж “агресивне” жіноче [1].

Гендерні відмінності проявляються у взаєминах, які складаються між сексуальними партнерами, а також у родині. Саме в родині відбуваються найбільш тісні і тривалі контакти між різностатевими людьми, тому життєвою трагедією стає для людини спілкування в сім'ї, яка нагадує “клубок змії”. В сімейному колі дитина вперше починає ознайомлюватися з певними “чоловічими” і “жіночими” моделями спілкування, неусвідомлено засвоює, а потім наслідуює й відтворює їх у стосунках з іншими людьми. Відомо також, що ті стосунки, які панують у родині, або, як кажуть, її мікроклімат, значною мірою впливають на психічний розвиток і здоров'я дітей, на подальші їхні сексуальні установки. Отож, приклад батьків та інших дорослих членів сім'ї є першою підвалиною майбутньої культури спілкування дітей. Стосовно міжособистісних стосунків між сексуальними партнерами, то гендерні відмінності в сексуальних установках впливають як на поведінку, так і на сексуальні фантазії. Приміром, чоловіки майже в усьому світі частіше є ініціаторами статевої близькості, ніж жінки. Більша чоловіча активність та ініціативність проявляється й у процесі залицяння. Щодо сексуальних фантазій, то жінка надає перевагу емоційним переживанням чоловіка стосовно протилежної статі, а чоловік – жіночій розкутості і свободі. Психологи-еволюціоністи підкреслюють наявність

універсальних гендерних відмінностей у поведінці під час вибору партнера. Тобто, незважаючи на те, що життя в різних кліматичних зонах вимагає певного пристосування, такі соціальні завдання, як пошук собі партнера й регулювання стосунків з ним, майже однакові для людей усєї земної кулі. Отож, як зазначають представники еволюціоністського напрямку, всі ми успадкували певні емоційні реакції і шаблони поведінки, які дають змогу вирішувати завдання, що повторюються із покоління в покоління. Йдеться передусім про норми, тобто правила прийнятної і очікуваної поведінки. Попри те, що вони змінюються від однієї культури до іншої, водночас діють загальні, передусім такі, як заборона кровозмішування, тобто інцест (від лат. *incestum* – те ж саме, що й кровозмішування): батьки не вступають у статеві стосунки з дітьми, так само як і брати й сестри, а також близькі родичі. Універсальною є норма з повагою ставитися до персони більш високого рангу, а також до незнайомої особи. При цьому ініціатива до зближення зазвичай очікується від персони з вищим рангом: у розмові двох незнайомих людей, які почали своє спілкування з “ви”, ініціатором у переході на “ти” має бути той, хто старший, впливовіший. Водночас до людей нижчого рангу в більшості випадків звертаються фамільярно. Подібну ж фамільярну форму спілкування помічаємо у стосунках з близькими людьми, друзями, членами родини тощо.

Крім цього, до загальних належать такі норми: не розголошувати конфіденційну інформацію, під час розмови дивитися на співрозмовника, поважати особисте життя друга. Стосовно поведінки людей у сексуальних взаєминах, то психологи-еволюціоністи вважають, що чоловіки майже повсюди схильні одружуватися з жінками, молодшими від них. І чим старшим є чоловік, тим до більшої різниці у віці він прагне. Чоловік більш за все ревнує, коли його партнерка дозволяє собі секс із кимось іншим, а жінка відчуває найбільшу ревність, коли її партнер емоційно прив’язується до іншої. Можна було б і далі наводити численні приклади, які були зібрані в ході досліджень представниками еволюціоністського напрямку в психології. Хоча варто зауважити, що їхні пояснення піддаються критиці. Зокрема, стверджується, що за допомогою еволюціоністської теорії важко пояснити зміни в культурних стереотипах поведінки, які відбулися впродовж останніх кількох десятиріч. Отож біологічна спадщина наших предків немаловажна, однак завдяки дарованій нам змозі адаптуватися до різних умов зовнішнього середовища, соціальні впливи, зокрема культура, в якій ми живемо, також відіграють важливу роль.

Про незаперечну важливість культури у формуванні цінностей спілкування йшлося в попередніх параграфах, тому далі розглянемо лише вплив даного феномена на розуміння гендерних ролей. Так, у

багатьох країнах дівчатка проводять більше часу за такими заняттями, як допомога батькам у домашньому господарстві, догляд за молодшими дітьми, а хлопчики частіше щось майструють. Коли діти стають дорослими, то жінки зазвичай виконують такі домашні обов'язки, як миття посуду, приготування їжі, а чоловіки – більшу частину ремонтних робіт. Так поступово формується жіноча і чоловіча “гендерна роль”, тобто певний набір очікуваних взірців поведінки для чоловіків і жінок. Дослідження вчених доводять, що саме культура формує гендерні ролі. Як приклад наводяться такі дані. У хліборобських країнах гендерні ролі більш диференційовані: жінки доглядають дітей або працюють у полі, а чоловіки можуть робити що завгодно; у Північній Америці молодь чоловічої і жіночої статей має рівні можливості закінчити коледж, а в японських чоловіків ця можливість набагато більша. Епоха також впливає на формування гендерних ролей. Слід підкреслити таку закономірність: зміна установки супроводжується зміною поведінки. В Європі, у тому числі й у нашій країні, за останнє півстоліття частка жінок у сфері виробництва помітно зросла, так само як і значно більше жінок стало здобувати фах лікаря, юриста.

В цьому контексті важливо звернути увагу ще на одну обставину, пов'язану з “жіночими” і “чоловічими” культурними цінностями всередині певної групи людей. Якщо група культивує цінності із “жіночим” началом, то стиль спілкування в ній буде більш демократичний, що характеризується колегіальністю в ухваленні будь-яких рішень. За умов культурних цінностей з “чоловічим” началом стиль спілкування й налагодження міжособистісних стосунків вирізнятиметься авторитарністю, жорсткістю в прийнятті рішень і розв'язанні проблем, що хвилюють учасників взаємодії. Так, зокрема, у шведській моделі стосунків пріоритет надається високому рівневі життя, повазі до слабших, невисокому ступеню індивідуалізму, що свідчить про її “жіноче” начало. А в американській груповій культурі, особливо у сфері ділових стосунків, переважає орієнтування на віддаленість людей від одного, приміром, підлеглих від своїх лідерів; американці не терплять невизначеності в досягненні поставленої мети і є носіями “чоловічого” начала в організаційній культурі. Ряд вітчизняних дослідників зазначає, що для українського соціального загалу властивим є “жіночість”, яка характеризується помірністю в діях, пізнанням дійсності засобами рефлексивного мислення, переважанням слухняності, сумлінності тощо.

Роблячи загальний висновок, варто наголосити, що у трактуванні статі та її ролі у спілкуванні важливими є як біологічне, так і культурне начала: культурні норми впливають на наші стосунки й

поведінку разом з біологічними чинниками. І в цьому відношенні можна вести мову про єдність соціального та індивідуального в особистості, тобто у поясненні поведінки чоловіків і жінок за тієї чи іншої ситуації має смисл як соціальне, так і особистісне.

Список використаних джерел

1. Безменова Н.А. Неориторика: проблемы и перспективы / Н.А.Безменова//Семантика. Коммуникация. Стилль. – М., 1991.
2. Гурвич С.С. Основы риторики / С.С.Гурвич, В.Ф.Погорелко, М.А.Герман. – К., 1988. – С.20-28.
3. Львов М.Р. Риторика / М.Р.Львов. – М., 1995. – С.101-161.
4. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория / А.К.Михальская. – М., 1998. – С.154-232.
5. Перельман Х. Новая риторика: Трактат об аргументации / Х.Перельман, Л.Ольбрехт-Тштека//Язык и моделирование социальных взаимодействий. – М., 1987.

In this article described to the feature of морально-психологічного context of intercourse. In the treatment of sex and its role in communication are important as biological and cultural beginning: cultural norms influence our behavior and relationships with biological factors. And in this respect can speak of the unity of social and individual to individual, ie, in explaining the behavior of men and women in a particular situation has meaning as a social and personal.

Keywords: morality, morally are психолопчні factors, ethics values, moral norms and principles, social prevailing, cultural norms.

Отримано: 16.06.2010

УДК 373.2.091

Т.Л. Опалюк

Фізіологічні і психологічні аспекти АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Стаття присвячена проблемі адаптації дитини до навчання у школі. Розглянуто, зокрема, основні фізіологічні і психологічні аспекти адаптації дитини до школи.

Ключові слова: адаптація дітей, дезадаптація, адаптація в соціумі, сприйняття.

Стаття посвячена проблемі адаптації ребенка к учебе в школе. Рассмотрены, в частности, основные физиологические и психологические аспекты адаптации ребенка к школе.

Ключевые слова: адаптация детей, дезадаптация, адаптация в социуме, восприятие.

Проблема адаптації дитини до навчання у школі є однією з найактуальніших проблем сьогодення.

Адаптація в соціумі – це засвоєння особистістю соціального досвіду суспільства загалом і досвіду того конкретного середовища, до якого людина належить.

Вступ до школи знаменує собою початок нового вікового періоду в житті дитини – початок молодшого шкільного віку, провідною діяльністю якого стає навчальна діяльність.

Зі вступом до школи в житті дитини відбуваються істотні зміни, корінним чином міняється соціальна ситуація розвитку, формується новий для дитини вигляд діяльності – навчальна діяльність.

5-4 роки – “Я сам” – гра з предметами (кубики, м’ячики).

5-6 років – “Я – пілот” – ролева гра.

6-7 років – “Я – учень, я – школяр” – навчальна діяльність.

На основі цієї нової діяльності розвиваються основні психологічні новоутворення: у центр свідомості висувається мислення. Таким чином, мислення стає домінуючою психічною функцією і починає визначати поступово і роботу всіх інших психічних функцій (пам’яті, уваги, сприйняття). З розвитком мислення інші функції теж інтелектуалізуються і стають довільними.

Л.С. Виготський відзначав інтенсивний розвиток інтелекту в молодшому шкільному віці. Розвиток мислення призводить, у свою чергу, до якісної перебудови сприйняття і пам’яті, перетворенню їх в регульовані, довільні процеси.

Розвиток теоретичного мислення, тобто мислення в поняттях, сприяє виникненню до кінця молодшого шкільного віку рефлексії (дослідження природи самих понять), яка перетворює пізнавальну діяльність і характер відносин до інших людей і до самого собі.

Під впливом навчання пам’ять розвивається в двох напрямках:

– посилюється роль і питома вага словесно-логічного, смислового запам’ятовування (в порівнянні з наочно-образним);

– дитина опановує можливість свідомо управляти своєю пам’яттю і регулювати її прояви (запам’ятовування, відтворення, пригадування).

У розвитку сприйняття велика роль вчителя, який спеціально організовує діяльність учнів по сприйняттю тих або інших об’єктів, учиць виявляти істотні ознаки, властивості предметів і явищ. Одним

з ефективних методів розвитку сприйняття є порівняння. Сприйняття при цьому стає глибшим, кількість помилок зменшується.

Можливості вольового регулювання уваги в молодшому шкільному віці обмежені. Якщо старший школяр може примусити себе зосередитися на нецікавій, важкій роботі заради результату, який очікується в майбутньому, то молодший школяр зазвичай може примусити себе наполегливо працювати лише за наявності “близької” мотивації (похвали, позитивної відмітки). У молодшому шкільному віці увага стає концентрованою і стійкою тоді, коли навчальний матеріал відрізняється наочністю, яскравістю, викликає у школяра емоційне ставлення.

Змінюється зміст внутрішньої позиції дітей. Вона в перехідний період більшою мірою визначається взаєминами з іншими людьми, перш за все з однолітками. У цьому віці з’являються домагання дітей на певне положення в системі ділових і особових взаємин класу, формується достатньо стійкий статус учня в цій системі.

На емоційний стан дитини все більшою мірою починає впливати те, як складаються його стосунки з товаришами, а не тільки успіхи в навчанні і відносини з вчителями.

Істотні зміни відбуваються в нормах, якими регулюються відносини школярів один одному. Якщо в молодшому шкільному віці ці відносини регламентуються в основному нормами “дорослої” моралі, тобто успішністю в навчанні, виконанням вимог дорослих, то до 9-10 років на перший план виступають так звані “стихийні дитячі норми”, пов’язані з якостями справжнього товариша.

В цілому за час навчання дитини в початковій ланці школи у нього повинні сформуватися такі якості: довільність, рефлексія, мислення в поняттях; він повинен успішно освоїти програму; у нього повинні бути сформовані основні компоненти діяльності; крім цього, повинен з’явитися якісно новий, “доросліший” тип взаємин з вчителями і однокласниками.

Процес фізіологічної адаптації дитини до школи можна розділити на кілька етапів або періодів, кожен із яких має свої особливості і характеризується різною мірою напруження функціональних систем організму. Те, як проходить цей процес, які зміни в організмі дитини наявні при адаптації до школи, протягом багатьох років вивчали спеціалісти в галузі медицини (М.В. Антропова, М.М. Кольцова, О.Г. Хрипкова). Ці комплексні дослідження включали вивчення показників вищої нервової діяльності, розумової працездатності, стану серцево-судинної системи, системи дихання, ендокринної системи, стану здоров’я, успішності, режиму дня, навчальної активності на уроках. Таке комплексне і всебічне вивчення змін, що

відбуваються в організмі, поряд з оцінкою стану здоров'я та найважливіших педагогічних аспектів навчання дало можливість отримати достатньо повну картину процесу адаптації. Далі варто виділити три основних етапи адаптації.

Перший етап – орієнтовний, коли у відповідь на весь комплекс нових впливів, пов'язаних із початком систематичного навчання, бурхливо реагують усі системи організму. Ця “фізіологічна буря” триває два-три тижні. На цьому етапі організм дитини витрачає все, що в нього є, та іноді і “бере у борг”, що свідчить про надзвичайно високу “ціну” плати за цей період. Тому вчителю важливо пам'ятати про дану особливість.

Другий етап – “буря” вгамовується, “ціна” знижується. Помітне нестійке пристосування, коли організм шукає і знаходить певні отримані (або близькі до отриманих) варіанти реакцій на ці впливи.

Третій етап – період відносно стійкого пристосування. Коли організм знаходить найбільш оптимальні варіанти реагування на навантаження, які вимагають меншої напруги всіх систем. Яку б роботу не виконував школяр, чи то розумова робота із засвоєнням нових знань, чи то статистичне навантаження, чи то психологічне навантаження спілкування у великому колективі, кожна із систем організму повинна відреагувати своїм напруженням, своєю роботою. Тому чим більша напруга буде “видавати” кожна система, тим більше ресурсів витратить організм. Але можливості дитячого організму далеко не безмежні, а тривала, напружена, пов'язана з ним утома і перевтома можуть завдавати значні шкоди здоров'ю дитини.

Розгляд фізіологічних аспектів адаптації дає можливість здійснювати управління процесом навчання, сприяє розумінню вчителем можливості уникнення надмірної інтенсифікації навчальної праці. Відповідно до цього необхідно будувати весь педагогічний процес так, щоб не завдавати збитків здоров'ю кожної дитини. Не слід також забувати, що готовність дітей до систематичного навчання різна, різний стан їхнього здоров'я, отже, процес адаптації до школи в кожному окремому випадку буде різним.

Одним із головних критеріїв, що характеризують перебіг адаптації до систематичного навчання, є стан здоров'я дитини і зміна його показників під впливом навчального навантаження. Існують показники, за якими вчитель і батьки можуть визначити порушення стану здоров'я. Одним із важливих показників, який легко контролюється, є маса тіла. Ще один дуже інформативний показник артеріальний тиск [9].

Успішна адаптація до шкільного життя залежить від рівня готовності дитини до навчання в першому класі, сформованості

основних передумов навчальної діяльності. Чим краще готовий організм дитини до всіх змін, пов'язаних із початком навчання в школі, долання труднощів, яких не уникнути, тим легше вона їх подолає, тим спокійнішим буде процес пристосування до школи. Практика показує, що у дітей, не готових до систематичного навчання, набагато важче і триваліше проходить адаптація, пристосовування до школи. Тобто фактично “неготові” діти – це контингент ризику мати найбільші труднощі, ризику невстигання, ризику поглиблення вже наявних відхилень в стані здоров'я або захворювання від надмірних навантажень і перевтомлення.

Саме тому такі діти вимагають особливого підходу і особливої уваги вчителя і тому так важливо визначити рівень готовності до школи ще до початку навчання. Як показують багаторічні дослідження цієї проблеми, готовність дитини визначається її фізичним і психічним розвитком, станом здоров'я, розумовим і особистісним розвитком, тобто велике значення має весь комплекс факторів [9].

Спеціальна готовність до навчання, рівень здібностей дитини щодо читання, письма й лічби. Здібність або передумови в оволодінні спеціальними знаннями й навиками психологи називають “увідними навичками”. Програма й методика навчання, що існують у сучасній школі, розраховані на дитину, яка не отримала спеціальної підготовки, – навчання читання, письма, лічби.

Психологічна готовність до навчання. Вона передбачає готовність розумову, мотиваційну, емоційно-вольову й соціальну. Проаналізуємо складові компоненти психологічної готовності, оскільки рівень їх розвитку обумовлює успішність адаптації дитини до школи, її навчальні успіхи [1, 9].

Інтелектуальна готовність до навчання – це достатній рівень розвитку деяких пізнавальних процесів. Можна сказати, що інтелектуальна зрілість відображає функціональне дозрівання структур головного мозку. Але розумова готовність дітей до школи не зводиться тільки до оволодіння певною сумою знань про навколишнє середовище, а включає мислительні дії та операції. Тому вона визначається як уміння дошкільнят розв'язувати прості задачі, робити звуковий аналіз слова або зв'язно розповідати про зображення на картці, так і тим, якою мірою їм доступні операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення дій тощо. Важливим є не стільки обсяг знань дитини, скільки їх якість, ступінь усвідомлення, чіткість уявлень [9].

У структурі мотиваційної сфери першокласника представлені різні мотиви, але лише якийсь один може домінувати.

Повноцінна навальна мотивація повинна включати і пізнавальні мотиви, і широкі соціальні мовити, але індивідуальність кожної

дитини проявляється в домінуванні якогось із цих мотивів усередині навчальної діяльності [5].

Емоційно-вольова готовність дитини до навчання – визначає уміння регулювати свою поведінку в достатньо складних ситуаціях, пов'язаних із напруженням, переживаннями.

Зі вступом до школи змінюється зміст і характер ставлення дитини до оточуючого світу і до самої себе. Вона усвідомлює особливу важливість навчальної діяльності – це суспільно-значуща діяльність (людина вчиться, що стати корисною суспільству, навчання – це державна справа). Учень має нові обов'язки, за виконання яких звітується перед суспільством в особі вчителя: регулярно ходити до школи, робити уроки, не запізнюватися, виконувати правила для учнів тощо. Система Дитина–Дорослий якісно змінюється, диференціюється. У стосунках Дитина–Вчитель діє мораль односторонньої поваги, слухняність. Вчитель – центральна персона не тільки на уроці, а на певний час у всьому житті дитини. Цим і характеризується, в першу чергу “внутрішня позиція учня” (А.І. Божович) [5].

Група є середовищем народження ініціативної поведінки й у пізнавальній сфері, якщо вчитель використовує групові форми праці, вміло спрямовує зусилля кожного на спільне вирішення навчальних завдань.

Виникає і нове ставлення учня до самого себе (гордість, радість, смуток, образа, прикрість та ін., що значною мірою визначається успіхами у навчанні). У молодших школярів вимоги до інших більш суворі, оцінки більш категоричні, ніж оцінка себе. Коли стикається бажання та обов'язок “хочу” та “треба”, дитина частіше додержується бажань. Але внутрішнього конфлікту, мук сумління не виникає. Дитина виправдовує себе: “Я цього не хотів зробити”, або “Я не знаю, як це вийшло”. Вона на довільному рівні вчиняє завжди “Як треба”, а на мимовільному – слухає своїх намірів, саме тому виникає неузгодженість мотивів реальних та тих, про які говорять. Про вчинки товаришів теж судять за їх наслідками, в мотиви не вникають. Самооцінка частіше завищена, хоча більш критична, ніж у дошкільників [8].

Неправильна поведінка педагога, об'єктивні труднощі адаптації до школи призводять до виникнення шкільного стресу, а деякі і до неврозу, страхів. Як зазначає Р.В. Овчарова, “шкільний стрес” – це таке порушення психічного стану, яке призводить до різного погіршення стану здоров'я і не дає можливості учню успішно справлятися з навчальним навантаженням, нормально спілкуватися. Слід зазначити, що соціальна позиція школяра, яка накладає на нього почуття відповідальності, обов'язку, може спровокувати

появу страху “бути не тим”. Дитина боїться не встигнути, запізнитися. Зробити не так, не те, бути засудженою і покараною [4].

Як зазначає Р.В. Овчарова, іноді страх перед школою викликає відсутність навичок спілкування, конфліктами з ровесниками, страхом проявів фізичної агресії з їх боку. Особливо це характерне для емоційно чутливих, соціокультурно і педагогічно занедбаних дітей. У них часто виникає соціальна дезадаптація, яка вказує на відгородженість, ізольованість у шкільному колективі. Тому завдання учителя буде надання допомоги дитині в успішній адаптації в колективі ровесників. І тому, на адаптацію вихованців до школи і шкільних вимог, на їх емоційний стан, бажання вчитися впливає характер спілкування учителя з молодшими школярами. Особлива увага приділяється тим стилям, які не сприяють адаптації до школи, які впливають на емоційний стан дітей. І передусім тоді, коли учені переживають деякі труднощі в навчанні [4].

Актуальним завданням сучасної школи є робота, яка спрямовує своє русло на гармонійне формування особистості, створення сприятливих умов для самореалізації кожної дитини.

Отже, можна зробити висновок, що проявами дезадаптації в початковий період навчання є: швидка стомлюваність, спад працездатності на кінець дня, тижня; підвищена тривожність, плаксивість; неадекватна поведінка; невміння будувати стосунки з дітьми та дорослими; неспішність у навчанні.

Шкільна дезадаптація проявляється у таких формах: непристосованість до предметної сторони діяльності; нездатність керувати своєю поведінкою; нездатність прийняти темп шкільного життя; шкільний невроз, або “фобія школи”.

Список використаних джерел

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И.Гуткина. – М., 1986. – 160 с.
2. Заброцький М.М. Вікова психологія: навчальний посібник / М.М.Заброцький. – 2-ге видання. Виправлене і доповнене. – К., 2002. – 104 с.
3. Задесенець М.П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особливості / М.П.Задесенець. – К.: Головне видавництво об'єднання “Вища школа”, 1978. – 120 с.
4. Зеленова М. Особенности самовосприятия и восприятия своих учеников учителями начальных классов с разным типом педагогического взаимодействия / М.Зеленова// Психологическая наука и образование, 1999. – №1. – С. 25-30.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К.Маркова. – М., 1990. – 180 с.

6. Маркова А.К. Формирование мотивов учения в школьном возрасте/ А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 94 с.
7. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога / Р.В.Овчарова.– М., 2001.– 260 с.
8. Подоляк Л.Г. Основи вікової психології: навчальний посібник. – К.: ПП Главник, 2006. – 112 с. – (Серія “Психолого-інструментарій”). – 280 с.
9. Все про адаптацію // Психолог. Серія “Шкільний світ”. – № 25-26 (121-122), липень 2004. – С. 18-25.
10. Цылев В.Р. О проблеме психологической адаптации школьников // Психологическая наука и образование. – 1998 – № 3-4. – С. 21-26.

The article is sacred to the problem of adaptation of child to the studies at school. The basic physiology and psychological aspects of adaptation of child are considered in particular to school .

Keywords: adaptation, to put, adaptation, perception.

Отримано: 25.06.2010

УДК 159.922.6

О.В. Орлова

Активізація становлення пошукової активності у молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень

Стаття присвячена проблемі розвитку пошукової активності у дітей молодшого шкільного віку та обґрунтуванню ролі і функцій нестандартних математичних задач як важливого засобу активізації пошукової активності учнів молодших класів з різним рівнем успішності.

Ключові слова: пошукова активність, комбінаторні задачі, пошук.

Статья посвящена проблеме развития поисковой активности у детей младшего школьного возраста и обоснованию роли и функций нестандартных математических задач как важного средства активизации поисковой активности учеников младших классов с разным уровнем успеваемости.

Ключевые слова: поисковая активность, комбинаторные задачи, поиск.

У наш час на засадах реформаційних процесів ставлять у ранг пріоритетних проблему продуктивного особистісного розвитку у шкільному просторі. Внаслідок якісно нових змін у вітчизняному освітньому просторі зростає увага дослідників до винайдення таких механізмів, які б сприяли розвитку пошукової активності у навчальній діяльності, що виступає основною умовою формування в учнів потреби у пошуку нових знань, оволодінні уміннями інтелектуальної діяльності, самостійності, ініціативності. При цьому пошуковій активності належить домінантна роль у перетворенні школяра із об'єкта навчальної діяльності в її суб'єкт.

Звідси, пошук інноваційних шляхів забезпечення ефективного розвитку пошукової активності молодшого 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 перехід від запитань, орієнтованих на з'ясування, до запитань-гіпотез; від запитань, адресованих дорослим, до рефлексивних запитань, звернених до самого себе. Молодший шкільний вік характеризується тим, що питання набувають пошукового характеру і спрямовують учнів на самостійний пошук. Разом зі стрибкоподібним розвитком пошуково-дослідної активності у вигляді запитань у молодшому шкільному віці відзначається також стрімке накопичення індивідуальних відмінностей за рівнем навчальних досягнень у дітей певної вікової групи. Це дозволяє розглядати молодший шкільний вік як період сприятливий для розвитку пошукової активності, а саме для піднесення її рівня, розширення й урізноманітнення.

Достатня увага особливостям пошукової активності в процесі розв'язування проблемних технічних задач приділяється у працях Л. В. Путляєвої [4]. Автор виокремлює в пошуковій діяльності пошук, що включений у розв'язання мисленнєвої задачі і який починається лише з виникненням проблемної ситуації. Роботи О. М. Матюшкіна [1-2] пов'язані з розкриттям ролі проблемної ситуації в пізнанні та творчості.

В. О. Моляко [3] аналізує психологічну структуру процесу розв'язання творчих задач, пропонує методичні рекомендації із застосуванням тренінгової системи навчання творчим стратегіям. О. К. Тихомиров [5-6] досліджує особливості пошукової діяльності в процесі розв'язання задач, описує механізми регулювання пошукової діяльності в конкретних ситуаціях.

Як вважає Г.А. Цукерман, учні з яскраво вираженою пошуковою активністю найбільш активні саме в ситуації нової задачі, коли йдуть

на ризик висловити свої емоції, діяти по-новому, нестандартно, не так, як вчора. Їх можна назвати “групою прориву”, саме завдяки їх зусиллям здійснюються перші спроби у розв’язанні нової задачі. Учні, в кого пошукова активність розвинена гірше, ніколи не висловлюють своєї думки до тих пір, поки вчитель не схвалить новий спосіб розв’язку. На першому кроці розв’язання нової задачі ці діти бездіяльні. Але на другому кроці, коли санкціонований вчителем розв’язок знайдений і вимагається застосувати новий спосіб дії в конкретних ситуаціях, вони можуть витягувати всю роботу [7].

Вважається, що пошукова активність в навчанні молодших школярів буде тим вищою, чим більше участь учня у пошуках нових, відсутніх у дитини способів розв’язання задач. При цьому джерелом пошукової активності виступає пошук, який з’являється в умовах, які не задовольняють суб’єкта і не можуть змінюватись в межах стереотипної, запрограмованої поведінки. При розв’язанні відомої, типової задачі пошук не виникає, а спостерігається використання вже відомого способу розв’язання, враховуючи умову і висунуті вимоги.

Відомо, що традиційне навчання включає елементи пояснювально-демонстративного типу, коли сам вчитель висуває проблему і вказує на шляхи її розв’язання, отже даний підхід передбачає організацію процесу освіти на основі репродуктивної діяльності. У відповідності з цим, ми хочемо звернути свою увагу на інноваційну модель освіти з використанням дослідницьких і частково пошукових методів. Ми виходимо з уявлення про те, що головним в навчальній діяльності є момент постановки нової задачі – ситуації, коли дитина впевнюється, що відомі їй способи дій не призводять до розв’язання задачі, а нових способів дій ще немає, їх треба знайти. Внаслідок чого, нестандартні задачі можуть виступати головним засобом формування навички самостійної побудови школярами нових алгоритмів та пошуку розв’язання задач.

Метою нашого експериментального дослідження було формування продуктивної пошукової активності молодших школярів в умовах навчання, враховуючи їх рівень навчальних досягнень. Ми намагалися з’ясувати психологічні особливості стимулювання і реалізації пошукової активності у процесі розв’язування нестандартних задач, виявити характер впливу пошукової активності на пізнавальний процес і, зокрема, встановити залежність ефективності продуктивного мислення від стимуляції пошукової активності.

В результаті констатувального експерименту ми виявили, що пошукова активність характеризує ступінь включення особистості у розв’язання невизначених навчальних ситуацій, нестандартних

завдань (задач). Перші кроки при розв'язанні нових задач учні повинні були здійснювати в результаті прояву активності у пошуках нових способів дій, нестандартних розв'язків; висловлювати припущення, чинити по-новому, нестандартно, заперечуючи стереотипність. Аналіз одержаних експериментальних даних показав, що введення до структури навчання активного пошуку суттєво впливає на характер і якість результату пізнавального процесу, а також тривалість і зусилля, необхідні для його досягнення.

Відповідно до моделі навчальної діяльності учнів, яка передбачала широкий вияв особливостей пошукової активності, самостійності, допитливості, ініціативної поведінки, ми проектували початковий процес так, щоб розвивати в учнів ці якості під час розв'язання нестандартних задач (завдань).

З метою стимулювання пошукової активності школярів учням пропонувалося у процесі навчання передусім зосередити увагу на визначенні стратегій пошуку способів розв'язання задачі, предметного відношення і відношення між об'єктами, що входять до умови задачі. Після цього учням пропонувалося передусім визначити чи можна безпосередньо, тобто за допомогою однієї спроби, знайти алгоритм розв'язання задачі або потрібні інші способи розв'язку, що були невідомі раніше, або дані в умові в явному вигляді.

Для того, щоб активізувати пошукову активність учнів в процесі навчання ми використовували комбінаторні задачі, які не обов'язково містять арифметичні дії і передбачають застосування неодноразових спроб при їх розв'язанні. Комбінаторні задачі мали сприяти формуванню в учнів вміння нешаблонно підходити до розв'язку задач, орієнтуватися в нових умовах, висловлювати свої судження, знаходити невідоме, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, будувати стратегії пошуку.

Процес розв'язання учнями комбінаторних задач активізує в них такі мисленнєві дії: аналіз, порівняння, дозволяє зробити узагальнення за різними основами, що сприяє розвитку гнучкості мислення. При розв'язанні в учнів підвищуються математичні здібності, розширюються знання про задачу, процес розв'язання; діти оволодівають способом перебору, який можуть використати при розв'язанні задач іншого типу. Значна увага приділяється ініціативності учнів, показниками якої виступають здогадки учнів, питання, пропозиції, сумніви, критичність і т.д. Внаслідок, ініціативність учня ефективно розвивається в тому випадку, коли він сам починає встановлювати зв'язки між відомим і невідомим в задачі, коли на основі розв'язаних раніше задач, школяр проявляє вміння розв'язувати інші задачі, тобто розширює область задачі.

Прояви пошукової активності підпорядковували таким вимогам: встановлювати відношення між відомим і невідомим, шукати різні способи розв'язку задачі, проявляти потяг до пошуку розв'язувати задачі різного характеру; будувати стратегії пошуку, розв'язувати кожну задачу самостійно, доводити її розв'язок (по можливості) до кінця, звертатись по допомогу лише у разі крайньої необхідності, розширювати область задачі, контролювати якість виконання.

Ознакою нестандартних задач є тимчасова відсутність у суб'єкта способів і засобів розв'язання, неможливість розв'язати її за допомогою встановленої послідовності точно визначених операцій і дій. Саме нестандартні задачі дають можливість школярам оволодіти не лише фіксованими прийомами та операціями, але й навчитися визначати нові зв'язки, переносити знання в нові умови та оволодівати новими прийомами розумової діяльності. Формування нових навчально-пізнавальних дій у процесі розв'язання учнями нестандартних задач виражається в одержанні нового продукту: актуалізації і поповненні знань, удосконалюванні вмінь, набутті нових особистісних властивостей. Розв'язання комбінаторних (нестандартних) задач підвищує загальну та математичну культуру школярів, сприяє розвитку пошукової активності та прояву її особливостей, викликає потяг до відкриття чогось нового, раніше невідомого. Звідси випливає, наскільки важливе і виправдане використання комбінаторних (нестандартних) задач як основи експериментального навчання.

Теорія комбінацій в елементарному вигляді завжди була предметом вивчення в старших класах, але зараз погляди на місце і роль цих відомостей у шкільному викладанні істотно змінилися. Ми звертаємо свою увагу на підготовку дітей молодшого шкільного віку до сприймання деяких ідей сучасної математики, зокрема на систему нестандартних задач та вправ, розв'язання яких передбачає насамперед прояв пошукової активності, допитливості, дослідницької поведінки. Введення в процес навчання найпростіших комбінаторних задач позитивно впливатиме на розвиток в учнів умінь, що не передбачаються програмою, але мають вплив на загальний розвиток дитини.

Підібрана нами система комбінаторних (нестандартних) задач, завдань наочно-дійового пред'явлення та абстрактного характеру, мала на меті сформувані у школярів з різним рівнем навчальних досягнень здатність шукати невідомі алгоритми розв'язання у ситуації невизначеності, висловлювати здогадки, ризикувати, робити припущення. Методика навчального тренінгу містить низку взаємодоповнювальних завдань, покликаних, з одного боку,

виявити важливий елемент готовності молодших школярів до пошукової активності – оволодіння способами розв’язання комбінаторних задач, а з другого – сформувати вміння виділяти різноманітні ознаки предметів, класифікувати сукупність об’єктів за різними основами. Пред’явлені завдання передбачали прояв активності школярів, демонстрування дослідницького підходу при розв’язанні нестандартних задач, спрямованість на розуміння сутності невідомого, орієнтацію на самостійний пошук правильної відповіді задачі.

Нижче подано частину авторської системи тренінгових завдань, апробованих у процесі проведення психолого-педагогічного експерименту.

I. Вправи на порівняння різних форм графічного зображення певної ситуації та відтворення понять (ситуацій) за схемою.

1.1. У Каті на 3 зошити більше, ніж у Олі. Запиши в таблиці числа, яких не вистачає.

Оля	3	1		5	12	4				9		17
Катя	6		5				16	18	3			19

1.2. У Сашка і Миколки разом 12 зошитів. Закінчи таблицю, в якій показано, скільки зошитів може мати кожний з хлопчиків.

Сашко	0	1	2									
Микола	12	11	10									

1.3. У Петрика і Юрка разом 20 горіхів. Скільки горіхів у кожного? Розглянь різні випадки і заповни таблицю.

Петрик	8								
Юрко		20							

1.4. Знайдіть суму чисел кожного рядочку таблиці:

1	2	3	4
6	7	8	9
11	12	13	14
16	17	18	19

Дайте відповідь на питання:

Наскільки більше значення суми чисел в кожному наступному рядку?

Які вісім чисел треба додати, щоб їх сума дорівнювала 80?

Чому дорівнює сума чисел по діагоналях?

II. Завдання, спрямовані на формування числових уявлень і розвитку обчислювальних навичок.

2.1. Замість зірочок треба поставити потрібні числа, щоб приклади були правильними. Завдання необхідно виконати різними способами.

А) $* + 3 = * * + 2$

Б) $* * + 1 = * * *$

В) $* + * + * = 20$

Г) $* * + * = * * *$

2.2. Правильно чи неправильно? Якщо правильно, то напиши у відповідній клітинці таблиці букву “п”; якщо неправильно, напиши “н”.

$15 + 9 > 13$	П
$20 = 7 + 10$	Н
$7 < 5$	
$14 > 17 - 3$	
$20 + 3 < 20 - 3$	
$19 + 7 > 7 + 18$	
$32 = 16 + 16$	
$7 < 8 < 6$	
$18 < 19 < 20$	
$28 - 28 > 3$	

2.3. Замість зірочок напиши відповідні знаки дій:

$8 * 4 * 2 = 34$

$8 * 4 * 2 = 30$

$8 * 4 * 2 = 10$

$8 * 4 * 2 = 4$

$8 * 4 * 2 = 10$

$8 * 4 * 2 = 8$

$8 * 4 * 2 = 6$

$8 * 4 * 2 = 14$

2.4. Чим цікавий цей квадрат?

9	4	5
2	6	10
7	8	3

Заповни порожні клітинки квадратів так, щоб сума чисел у кожному рядку, кожному стовпчику і по діагоналях дорівнювала одному й тому ж числу.

10	3	8
5		9
6	11	4
5		7
	4	
1		

2.5. Запиши задачі у вигляді числових виразів і знайди їх значення.

У бабусі 3 дочки, у кожної дочки по 3 сини, а в кожного сина теж по 3 сини. Скільки правнуків у бабусі?

На вулиці 4 будинки, в кожному будинку по 4 вікна, у кожному вікні по 4 шибки. Скільки шибок у цих будинках?

2.6. Встановивши залежність між a і b , заповни таблицю:

a	4	2	5	7	6	4			
b	32	16	40			2	4	72	64

2.7. Заповни таблицю відповідними значеннями x і y так, щоб їх різниця дорівнювала 27:

x	81		51		63		54		96
y		36		45		28		39	

III. Завдання наочно-дійового пред'явлення.

3.1. Із семи паличок склади 3 трикутники.

3.2. З п'яти паличок склади 2 трикутники.

3.3. Склади з дванадцяти паличок 4 рівних квадрати. Переклади 3 палички так, щоб утворилося 3 квадрати.

3.4. З дванадцяти паличок склади 6 трикутників, які разом утворювали б шестикутник.

Вищенаведені завдання виконувалися з різною варіативністю: як школярами з певним рівнем навчальних досягнень (наприклад: високим, середнім чи низьким), так і школярами з різним рівнем результативності учіння (наприклад, з високою чи низькою результативністю).

Експериментальне дослідження особливостей розвитку пошукової активності особистості в умовах навчання дозволило з'ясувати психологічні особливості стимулювання і реалізації пошукової активності у процесі розв'язування комбінаторних задач, виявлення характеру впливу пошукової активності на пізнавальний процес і, зокрема, встановлення залежності ефективності продуктивного мислення від стимуляції пошукової активності.

У процесі розв'язання комбінаторних задач учні на основі відомого добувають нові для них знання або новий спосіб розв'язання. Даний тип задач розвиває інтелектуальну активність, вміння використовувати наявні знання в процесі аналізу нових ситуацій. Це дає можливість сформуванню в учнів прагнення знайти інший підхід, інший тип розв'язання, відкинути звичні уявлення і самостійно проникнути в більш глибокі сторони явищ. Саме пошукова активність характеризує ступінь включення особистості у розв'язання невизначених навчальних ситуацій, ступінь участі

молодшого школяра в ситуаціях невизначеності навчальної задачі: активність у пошуках нових способів дій, побудові нових алгоритмів розв'язання задачі, висловлюванні здогадок та припущень, задаванні питань, діянні по-новому, нестандартно.

Список використаних джерел

1. Матюшкин А. М. Основные направления исследования мышления и творчества / А. М. Матюшкин // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 1. – С. 9–17.
2. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
3. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – Киев, 1983. – 96 с.
4. Путляева Л. В. Скрытые периоды в процессе поисковой деятельности как продуктивный компонент мышления : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19. 00. 01 “Общая психология, история психологии” / Л. В. Путляева. – М., 1976. – 20 с.
5. Тихомиров О. К. Информационная и психологическая теория мышления / О. К. Тихомиров // Вопросы психологии. – 1974. – № 1. – С. 40–48.
6. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
7. Цукерман Г. А. Установка на поиск как развивающий эффект учебной деятельности / Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 30–41.

The article is devoted to the problems of the development of junior pupils searching activity and the motivating of the role and function of the non-standard mathematical problems as an important means of the stimulating of the searching activity of junior pupils with different level of progress.

Keywords: searching activity, combinatorial problems, search.

Отримано: 31.08.2010

Когнітивно-стильові детермінанти індивідуальності

У статті представлено результати системного аналізу когнітивно-стильового підходу до диференціації когнітивних і особистісних характеристик інтегральної індивідуальності як цілісної ієрархічної системи. Когнітивні стилі розглядаються як один із рівнів детермінації індивідуальних відмінностей і регуляторів поведінки особистості.

Ключові слова: когнітивні стилі, індивідуальний стиль, стильова сфера особистості, диференціація, особистісні риси, індивідні відмінності, особистісні відмінності, ідіографічний підхід.

В статтю представлені результати системного аналізу когнітивно-стильового підходу к дифференциации когнитивных и личностных характеристик интегральной индивидуальности как целостной иерархической системы. Когнитивные стили рассматриваются как один из уровней детерминации индивидуальных различий и регуляторов поведения личности.

Ключевые слова: когнитивные стили, индивидуальный стиль, стилевая сфера личности, дифференциация, личностные черты, индивидуальные различия, личностные различия, идиографический подход.

Актуальність проблематики когнітивно-стильового підходу до індивідуальності на основі аналізу особливостей організації її когнітивної сфери (індивідуально-своєрідних способів аналізу, структуризації, категоризації, інтерпретації, прогнозування). Когнітивний стиль у цьому контексті розглядається як психологічне утворення, яке інтегрує не тільки когнітивні, але й мотиваційні, емоційні та інші характеристики особистості.

Із розгортанням стильових досліджень поступово нагромаджувалися факти, що свідчать про те, що когнітивні стилі належать до *базових характеристик індивідуальності*, про що свідчив їх тісний зв'язок як з біологічними (стать, властивості нервової системи), так і з соціальними чинниками (сімейне середовище, навчання).

Дослідження когнітивних стилів переконливо довели, що індивідуальні способи переробки інформації не лише визначають процесуальні характеристики пізнавальних психічних процесів, але тісно пов'язані з багатьма особистісними рисами. Результати досліджень лягли в основу створення когнітивних теорій особистості.

У цих теоріях, на протипагу персонологічним напрямкам, стверджувалось, що детермінанти особистісних рис і своєрідність індивідуальної поведінки слід шукати в особливостях сприймання, структурування, кодування і розуміння людиною дійсності У зв'язку зі сказаним представляє інтерес обговорення кількох основних питань: Яким чином когнітивні стилі представлені в структурних компонентах цілісної індивідуальності? Чи дійсно когнітивно-стильові параметри пов'язані з *індивідними, особистісними рисами й особливостями соціальної поведінки*? За рахунок чого когнітивні стилі відіграють *інтегральну роль в диференціації індивідуальних відмінностей* в онтогенезі індивідуальності?

Мета статі полягає в аналізі когнітивно-стильових детермінант диференціації індивідуальних відмінностей в онтогенезі інтегральної індивідуальності.

Теоретичний аналіз проблеми. Психологія когнітивних стилів сформувалася на стику психології пізнання і психології особистості. Стильові дослідження спочатку були пов'язані з установкою пояснити особистість і передбачити її поведінку за допомогою вивчення індивідуально-своєрідних способів організації пізнавальної діяльності.

Акцент у більшості особистісних теорій робиться на вивченні інтраіндивідуальних закономірностей (*ідіографічний підхід*), тоді як для диференціально-психологічних концепцій характернішим є акцент на вивченні феноменології і механізмів загальних закономірностей інтеріндивідуальних відмінностей (*номотетичний підхід*). Проте і в тому і в іншому випадку прогресивно-орієнтовані дослідники виходять з уявлень про цілісність особистісної структури і необхідності вивчення динаміки й механізмів цих психологічних утворень [1, с. 206].

Сучасна психологія особистості викристалізувалася в лоні диференціальної психології і, що природно для початкової стадії розвитку, відразу ж заявила про своє критичне ставлення до диференціально-психологічних методів вивчення особистості. Проте вже з найбільш відомого визначення особистості, сформульованого основоположником персонології Г. Оллпортом, видно, що відмежуватися від “витоків” було зовсім не просто: “Особистість – це динамічна організація тих психофізичних систем усередині індивідуума, які визначають характерну для нього поведінку і мислення” [2, с. 273]. Критика Г. Оллпортом диференціальної психології (цілком справедлива, відзначимо, для свого часу) базувалася на зіставленні “елементарне – цілісне (організмичне)” і “окрема частина – патерн”, з якого витікали насущні завдання персонології, спрямовані на пошук

об'єднуючих підстав досліджуваних явищ. З цієї миті починається невинуватене зіставлення двох підходів, що вивчають з різних боків і на основі різних принципів одне і те ж явище.

Найбільш перспективним, на наш погляд, є підхід, заснований на взаємовигідній комбінації основних відмітних ознак обох підходів. З цієї позиції визначення індивідуальності повинне враховувати як акцентування індивідуальних відмінностей (*диференціація*), так і організацію окремих частин в єдине цілісне саморегульоване утворення (*інтеграція*).

Навряд чи хто-небудь з сучасних дослідників серйозно говорить про те, що “особистістю народжуються”. Проте вельми принадно виявити якусь природну канву, на якій згодом – під впливом різноманітних середовищних дій – проявляються ті або інші особистісні риси. Хоча у працях такого плану існує виразна тенденція називати виявлені відмінності *темпераментальними*, самі ж автори схильні давати визначення й інтерпретувати позначені явища з досить явно вираженим “особистісним ухилом”. Професор Гарвардського університету Джером Каган зі своїми співробітниками виявили, що деякі новонароджені проявляють тенденцію, яку можна назвати вразливістю або “боязкістю”, що виявляється при зустрічі з незнайомими предметами, людьми або ситуаціями [3]. Ця тенденція зберігається у поведінці суб'єкта і згодом. Під час свого першого шкільного дня “уразливі”, стоячи осторонь, зосереджено спостерігають за іграми своїх більш розкрячених однолітків. Ці психологічні особливості поступово трансформуються у стійку рису в дорослих людей, які часто залишаються соромливими упродовж всього свого життя [4].

Незважаючи на очевидність життєвих фактів, практично неопрацьованою залишається проблема взаємозв'язку психічних процесів і особистісних рис, або загальної психології і психології особистості, якщо говорити про ширший контекст. Проте вже у працях перших сучасних персонологів імпліцитно існувала тенденція розглядати формування особистісних властивостей у контексті функціонування більш загальних за своєю природою ментальних явищ – когнітивних стилів.

Розглядаючи проблему детермінації особистісних рис когнітивно-стильовими утвореннями ми відштовхувались від концепції *інтегральної індивідуальності* В.С. Мерліна. В ній автор обґрунтовує принцип багатозначних залежностей психічних явищ від фізіологічних і розкриває опосередкований характер взаємовідношень між різними рівнями інтегральної організації *індивідуальних особливостей особистості* – нейродинамічними, психологічними та особистісними. Використовуючи принцип ієрархічності, вчений

виділяє *індивідний, особистісний та індивідуальнісний* рівні психічної організації цілісної індивідуальності [5].

“Індивідуальність – це ті особливості, які додають *своєрідність і певний стиль* психологічному патерну конкретної людини”, – зазначає Л.М. Собчик [6, с. 19]. Особистість людини, йдучи коренями в генетичні детермінанти, послідовно зафарбовує своєю своєрідністю і темперамент, і характер, і вершинні рівні індивідуальності. Формування індивідуально-особистісних властивостей відбувається в процесі усвідомлення конкретною людиною інформації про себе і про навколишній світ за допомогою властивого їй *індивідуального стилю*, який зафарбовує певним чином її емоційні, мотиваційні, когнітивні і комунікативні характеристики. Інтеграція первинно аморфних, слабоструктурованих властивостей відбувається під могутньою дією навколишнього середовища, тобто того соціуму, в якому вже закріпилися і стали закономірністю історично-культурні основи, етика, мораль та етичні засади. Проте дія соціуму опосередковується *індивідуальними стильовими особливостями* людини на свій лад [6].

Потрібно зауважити, що *індивідуальність* – таке ж умовне позначення, як і організм, індивід або особистість. На сучасному етапі необхідної диференціації наукового знання, розведення цих абстрактних концептів не суперечить загальній тенденції до інтеграції зусиль у дослідженні різних особливостей людини. Досить підступна пастка полягає як в небезпеці зведення одне до одного різнорівневих понять, наприклад, психологічних до фізіологічних, так і зведення однієї до одної категорій, розташованих в одній онтологічній площині. Останнє зауваження особливо актуальне у зв'язку з аналізом *статусу особистісних властивостей*, які виступають основним каталізатором процесів координації та інтеграції в системі *інтегральної індивідуальності*. Саме особистісні структури, що синтезують у собі вплив онтогенетичних і філогенетичних тенденцій, стають основним чинником індивідуальної мінливості, що, з одного боку, “пов’язане з активною дією соціальних властивостей особистості на структурно-динамічні особливості індивіда, є їх генетичними джерелами” [7], і, з другого боку, забезпечує функціонування індивідуальності як складної системи, що саморозвивається і характеризується “балансом основних ефектів внутрішньої і зовнішньої взаємодії – оптимальністю, компенсаторністю, адаптивністю і результативністю” [1].

Тому ми вважаємо актуальною і перспективною проблему структурно-функціональної представленості когнітивних стилів на різних рівнях інтегральної індивідуальності – індивідному, особистісному і власне індивідуальнісному.

У широкому значенні *когнітивний стиль* – це характерний для особистості спосіб вивчення реальності, у вузькому значенні – це індивідуально-своєрідні способи переробки інформації про своє оточення. Крім того, когнітивні стилі трактувались як віддавання переваги певним способам інтелектуальної поведінки, що найбільшою мірою відповідають пізнавальним схильностям і можливостям даного суб'єкта.

Статус феноменології когнітивного стилю і його місце в структурі особистості визначався з урахуванням ряду принципових моментів. Когнітивні стилі, будучи характеристикою пізнавальної сфери, в той же час розглядалися як прояв особистісної організації в цілому, оскільки індивідуальні (а точніше, індивідуалізовані) способи переробки інформації виявлялися тісно пов'язаними з потребами, мотивами, афектами і т.д.

Найбільш вивченою у вітчизняній психології є проблема зв'язків між властивостями індивідуальності, що викладена в роботах В.С. Мерліна і його послідовників [1]. Згідно з концепцією інтегральної індивідуальності, між різними психологічними підструктурами існують багатозначні зв'язки, що забезпечують автономність функціонування психологічних утворень. Проте таке розуміння міжрівневої зв'язаності викликає утруднення в поясненні як процесу формування стійких переваг (індивідуальних стратегій поведінки і способів діяльності) в певному середовищі, так і особливостей функціонування індивідуальності як цілого. Необхідність такого підходу на певному етапі розвитку уявлень про індивідуальність людини була виправдана. Разом із тим, дослідниками, які працюють в рамках даної школи, описуються лише найбільш загальні характеристики інтраіндивідуального поєднання, опосередкованого діяльністю.

Досить продуктивна гіпотеза В.С. Мерліна про стиль як системоутворюючий компонент, що виявляється у вигляді механізму внутрішнього і зовнішнього сполучення індивідуальних властивостей, повинна бути доповнена положенням про існування основи, яка обмежує різноманіття стильових проявів індивідуальності. Як така може виступити темперамент, що розуміється в широкому значенні як базова формально-динамічна характеристика. Відзначимо, що такий підхід до розуміння ролі природно-детермінованих властивостей людини вступає в деяку суперечність з уявленнями В.С. Мерліна про механізми міжрівневих зв'язків у структурі психологічних якостей. У той же час вельми цінним залишається положення про те, що аналіз взаємодії біологічних, психологічних і соціальних рівнів індивідуальності був пов'язаний з розумінням її інтегральної природи і розвитком уявлень про взаємовплив психологічних утворень в її структурі [5].

Когнітивні стилі – це психологічні якості, які в більшості праць відносять до формально-динамічних властивостей, проте уявляються найперспективнішими у вирішенні проблеми інтеграції когнітивних і афективних процесів, динамічного і змістовного в структурі індивідуальності.

Про зв'язок когнітивних стилів з базовими, *індивідними характеристиками* індивідуальності свідчить їх тісний зв'язок із такими біологічними чинниками, як вік, стать, особливості функціонування нервової системи. Так, когнітивні стилі змінюються з віком, причому різні стилі проявляють різну вікову динаміку. В дошкільному віці діти, як правило, полезалежні, потім відбувається зростання полезалежності (її пік припадає на підлітковий і юнацький вік) з подальшим поступовим наростанням полезалежності до старості. Аналогічно до старечого віку відбувається поступове наростання ригідності пізнавального контролю. З іншого боку, з віком росте рефлексивність. Крім того, літні люди використовують такі ж широкі категорії, як і представники студентського віку [8].

Що стосується чинника статі, то дівчатка і жінки порівняно з хлопчиками і чоловіками виявляються більш полезалежними. Мабуть, більш виражена полезалежність жінок пояснюється як біологічними (спеціалізація жінок і чоловіків за своїми біологічними функціями визначає їх консервативну або пошукову поведінку), так і соціальними (тип виховання дівчаток і очікування щодо нормативної поведінки жінок явно сприяють формуванню полезалежного стилю поведінки) детермінантами.

Представляють інтерес зв'язки когнітивних стилів з *психофізіологічними характеристиками* людини, у тому числі з темпераментом. Полезалежність і широкий діапазон еквівалентності співвідносяться з високим рівнем орієнтовної реакції (у вигляді величини дисперсії альфа-ритму) і швидким її згасанням, а також з інтроверсією і переважанням другосигнальних способів переробки інформації. Навпаки, полезалежність і вузький діапазон еквівалентності поєднуються з відносно низьким рівнем орієнтовної реакції і тривалим її згасанням, а також з екстраверсією і переважанням першосигнального способу переробки інформації [9].

Генетичні дослідження когнітивних стилів, які вкрай нечисленні, торкаються головним чином таких стильових властивостей, як імпульсивність/рефлексивність (І/Р) і полезалежність/полезалежність (ПЗ/ПНЗ). При вивченні І/Р який-небудь істотний вплив генотипу на варіативність цього когнітивного стилю, як правило, не підтверджується [10].

Що стосується ПЗ/ПНЗ, тут висновки більш однозначні: висловлюється думка, що генотип визначає до 50% варіативності

показників цього стилю. Інша половина дисперсії ПЗ/ПНЗ визначається різноаспектними параметрами середовища. У Московському близнюковому лонгітюдному дослідженні були зіставлені показники ПЗ/ПНЗ й інтелекту у дітей 6, 7 і 10 років. Генетичні кореляції, підраховані між цими показниками, збільшувалися з віком, але не перевищили величину 0,59. Цей результат, на думку авторів, свідчить про те, що із розвитком ПЗ/ПНЗ зближується з інтелектом за механізмами, що лежать в основі її регуляції, хоча зберігає певну специфіку [10].

Інформативним є зв'язок когнітивних стилів з *психодинамічними характеристиками інтегральної індивідуальності*, у тому числі з темпераментом [11]. Отримані факти свідчать про те, що когнітивно складні особи володіють більшою соціальною пластичністю, більш високим соціальним темпом і меншою емоційністю в соціальній сфері (за показниками опитувальника В.М. Русалова).

Безперечна участь біологічних детермінант у формуванні механізмів стильової поведінки зовсім не виключає такий же безперечний вплив на особливості стильової поведінки *соціокультурних чинників*. У ряді досліджень було показано, що на окремі когнітивні стилі чинить вплив культура. Дж. Беррі проведено порівняння вираженості ПЗ/ПНЗ стилю у членів африканського племені *темне* і *ескімосів*. Факти свідчили, що у ескімосів була виражена ПНЗ, тоді як у африканців – ПЗ. Відмінності можуть бути обумовлені як чинником особливостей середовища проживання (ескімоси живуть в умовах однорідного арктичного середовища, що стимулює у них розвиток ПНЗ стилю поведінки, тоді як африканці живуть в умовах багато структурованого тропічного середовища, що призводить до зростання ПЗ), так і чинником провідної діяльності (ескімоси – мисливці, тоді як африканці переважно займаються сільським господарством) [10].

Як показують експериментальні дані, функціонування когнітивного стилю забезпечується дією механізмів, що опосередковують взаємозв'язок параметрів різних психологічних утворень: темпераменту/інтелекту, характеру/здібностей, здібностей/темпераменту, темпераменту/характеру. Специфіка зв'язаності виявляється на різних рівнях організації індивідуальності – від біохімічного до міжособистісного. Можна сказати, що вивчення статусу когнітивного стилю в структурі інтегральної індивідуальності показало його проміжне положення між вищеназваними психологічними утвореннями. Цей пункт інтерпретації виявляється неминуче пов'язаним з розвитком *формального підходу* в диференціальній психології. Окремі риси формального підходу властиві практично всім дослідженням у галузі *стилю людини*.

Когнітивно-стильові ознаки утворюють із шкалами темпераменту і характеру приблизно рівну кількість зв'язків, у той же час між показниками темпераменту і характеру було виявлено лише шість значущих кореляцій, що є свідченням відмінностей у мірі "близкості/віддаленості" досліджуваних властивостей, з одного боку, і підтверджує положення про посередницьку функцію стилю – з іншого. Вивчення факторної структури аналізованих ознак показало, що патерни "стиль/характер" (18) і "стиль/темперамент" (22) є більш стійкими ("близькими") комбінаціями, ніж "темперамент/характер" (6).

Отже, виявлена посередницька функція когнітивного стилю, що сполучає характеристики різних підструктур індивідуальності – *індивідні* (темперамент) і *особистісні* (характер), обумовлена самою природою стильового симптомокомплексу, його біологічною та соціальною детермінацією [1].

Стильовий підхід утверджує можливість пояснення особистості, її психологічних і соціальних характеристик за рахунок аналізу особливостей організації її когнітивної сфери. Більш того, деякі автори розглядають когнітивні стилі (зокрема, ПЗ/ПНЗ) як особистісну властивість [11].

Один із найдивніших результатів у галузі досліджень когнітивних стилів полягає саме у факті існування численних і різноманітних *зв'язків когнітивно-стильових параметрів з особистісними властивостями*. Один із найяскравіших сучасних дослідників проблематики когнітивних стилів М.О. Холодна зазначає: "Вдумаємося в цю ситуацію! На операціональному рівні для вимірювання різних когнітивних стилів використовуються достатньо прості процедури, орієнтовані на виявлення, здавалося б, окремих індивідуальних відмінностей в пізнавальній діяльності (швидкості знаходження простої деталі в складній фігурі, величини інтерференції словесно-мовних і сенсорно-перцептивних функцій, опори на вузькі або широкі категорії при розумінні дійсності, точність перцептивного сканування і т. д.). Проте ці окремі відмінності у пізнавальній діяльності виявляються пов'язаними з широким спектром найрізноманітніших психологічних характеристик індивідуальності, починаючи з сенсомоторики і закінчуючи механізмами психологічних захистів" [11, с. 265]. На думку автора, сам факт такого роду глибокої включеності когнітивних стилів в особистісну організацію є додатковим аргументом на користь припущення про особливу роль стильових властивостей в регуляції психічної активності.

Вражаючий контраст у цьому значенні вбачає М.О. Холодна з *IQ*, який на рівні емпіричних досліджень був пов'язаний з незначною

кількістю особистісних рис і особливостей соціальної поведінки. Напрощується висновок про те, що величина *IQ*, яка визначається за показниками успішності виконання традиційних психометричних тестів інтелекту, має дуже опосередковане відношення до регуляції психічного життя людини. З цього погляду когнітивно-стильові параметри виступають більш референтним показником рівня її інтелектуальної зрілості [11].

Коротко зупинимось на *аналізі взаємозв'язку когнітивних стилів з особистісними характеристиками*.

Полезалежні особистості проявляють високу автономність, стабільний Я-образ, низький рівень інтересу до інших людей, стійкість при навіюванні, критичність, компетентність і відчуженість. *Полезалежність* за результатами опитувальника Кеттелла, співвідноситься з такими особистісними рисами, як товариськість, життєрадісність, залежність від групи. В той же час, якщо за ТАТ пред'являються картинки, що зображають агресію, *полезалежні* більш швидко і безпосередньо виражають у своїх ідеях і переживаннях агресію. У *полезалежних* також була більш виражена схильність до ризику як наслідок їх тенденції уникати ситуації невизначеності. В зв'язку з цим Г. Віткіним відзначений цікавий факт: серед ув'язнених (тобто осіб, що вчинили злочин) переважають *полезалежні* суб'єкти [11].

Вузький діапазон еквівалентності був пов'язаний з підвищеною тривогою, причому, мабуть, тривожність “аналітиків” є свідченням їх недовірливості, настороженості, центрованості на власному Я (фактор *L*, за Кеттеллом). Далі у аналітиків переважають емоції страху, тоді як у синтетиків – емоції гніву [8]. *Вузький діапазон еквівалентності* позитивно пов'язаний з фактором самоконтролю і негативно – з фактором самодостатності (за Кеттеллом). Іншими словами, аналітики прагнуть добре виконувати соціальні вимоги і орієнтовані на соціальне схвалення.

Особі з *ригідним пізнавальним контролем* оцінюють себе як збудливих, чутливих і лабільних, вони менш стійкі до перешкод (за необхідності запам'ятовувати при шумі результати у осіб з високою інтерференцією погіршуються, тоді як у осіб з низькою інтерференцією можуть навіть поліпшуватися). До сказаного можна додати, що ефект інтерференції позитивно пов'язаний з нейротизмом. Крім того, ригідні індивіди демонструють менше терпіння в ситуації перешкоди, що виникає по ходу виконання діяльності, і одночасно більш високий рівень прагнення подолати цю перешкоду [11].

Нетолерантні до нереалістичного досвіду особи, мабуть, через свою неготовність приймати інформацію, що суперечить їх почат-

ковим очікуванням, знанням і установкам, відрізняються більш високим рівнем тривоги.

“*Вузькі сканувальники*” в ситуації стресу використовують такі психологічні захисти, як подавлення і заперечення (тобто відмова від прийняття травмуючого досвіду або його спотворення). При сприйнятті емоціогенної ситуації “*широкі сканувальники*”, навпаки, орієнтовані на фіксацію її об’єктивних деталей, а не на свої суб’єктивні враження про ситуацію.

Конкретна/абстрактна концептуалізація найбільш яскраво проявляє себе у відмінностях соціальних орієнтацій людей. О. Харві, Д. Хант, Х. Шродер виділили чотири рівні організації понятійної системи залежно від ступеня диференціації й інтеграції понять (міри зростання її “концептуальної складності”). Цим чотирьом рівням “концептуальної складності” відповідають різні соціальні орієнтації.

I рівень – позитивна орієнтація на соціальні референти (наприклад, релігійні або інституційні авторитети), доброзичливість, конформний тип поведінки (полюс “конкретності”).

II рівень – негативна орієнтація щодо тих же соціальних референтів, опір соціальним нормам поведінки, активне неприйняття авторитетів, прояву агресії і негативізму (проміжний рівень).

III рівень – орієнтація на дружні (атрактивні) стосунки з іншими людьми як спроба уникнути почуття безпорадності і страху соціальної ізоляції, розвинені навички маніпулювання партнерами по спілкуванню (проміжний рівень).

IV рівень – орієнтація на власний внутрішній досвід у розумінні того, що відбувається, переважання пізнавальної спрямованості, орієнтація в оцінці інших людей на їх компетентність (полюс “абстрактності”) [12].

У той же час є дані, згідно з якими *когнітивно складні* працівники розглядаються колегами як більш здібні до розуміння партнерів по спілкуванню. Особи з високою когнітивною складністю сприймаються як привабливіші в соціальному і фізичному плані, тоді як *когнітивно прості* відається перевага при ділових контактах. *Когнітивно прості* індивіди більш позитивно оцінюють себе і своїх знайомих, більше підкреслюють свою схожість з ними. Навпаки, *когнітивно складні* особи більш критично сприймають себе та інших людей, відзначаючи більше відмінностей між собою і своїми знайомими. Особливий інтерес представляє дослідження, в якому був зафіксований негативний кореляційний зв’язок між ступенем когнітивної складності і рівнем соціального інтелекту (за методикою Саллівена) [11].

Д. Уордел і Дж. Ройс використали феноменологію когнітивних стилів як основу теорії індивідуальності. На їх погляд, хоча

когнітивні стилі розглядаються переважно в контексті пізнання, вони, проте, містять у собі елементи афективних станів. Когнітивні стилі, таким чином, виступають як високоорганізовані риси в тому значенні, що саме вони визначають спосіб, яким у індивідуальній поведінці пов'язуються пізнавальні здібності і емоційні властивості особистості. Уордел і Ройс описали три “загальні стилі” – раціональний, емпіричний і метафоричний, – кожний з яких характеризується певним балансом когнітивних і емоційних компонентів досвіду.

Запропонована модель інтегральної індивідуальності, в рамках якої стилі розглядаються як посередники, що об'єднують когнітивні й емоційні властивості суб'єкта. Сильова система виступає як інтегратор когнітивної й афективної сфер, роблячи тим самим вплив на такі властивості особистості, як образ світу, Я-образ і стиль життя [13].

Емпірично й теоретично постульовані зв'язки окремих стильових параметрів з різними особистісними рисами й особливостями соціальної поведінки можуть бути пояснені з урахуванням природи когнітивних стилів, пов'язаної із сформованістю механізму мимовільного інтелектуального контролю (у вигляді широти й інтенсивності перцептивного сканування, структуризації контексту, імпліцитної научуваності, підключення до процесу переробки інформації, системи понять різного ступеня узагальненості, оперативної зміни когнітивних схем під впливом незвичайної інформації, регуляції міри участі афективного досвіду в актах пізнавального відображення і т. д.).

Висновок. Когнітивні стилі як метакогнітивні утворення характеризують, по-перше, здатність до побудови об'єктивованих ментальних репрезентацій дійсності і, по-друге, здатність до саморегуляції власних афективних станів. Відповідно, міра вираженості стильових характеристик, як можна припустити, визначає потенціал об'єктивування в оцінках, думках, позиціях і вчинках людини – саме тому когнітивні стилі виявляються пов'язаними з таким широким спектром як індивідних характеристик, так і особистісних рис і особливостей соціальної поведінки індивідуальності.

Отже, індивідуальність в контексті когнітивно-стильового підходу є результатом складної взаємодії біологічних і соціокультурних чинників, а когнітивні стилі є одними із детермінант, що виконують наскрізну регуляцію поведінки на всіх рівнях інтегральної індивідуальності.

Огляд досліджень когнітивних стилів показує, що стильові параметри корелюють з безліччю різноманітних психологічних характеристик особистості, починаючи з особливостей сенсомоторики і закінчуючи своєрідністю психологічних захистів. Сам факт

такого роду зв'язків підтверджує особливу роль когнітивних стилів в регуляції психічної активності індивідуальності на різних стадіях її онтогенезу.

Список використаних джерел

1. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В.Либин. 3-е изд., испр. – М.: Смысл; Издательский центр “Академия”, 2004. – 527 с.
2. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
3. Kagan, J., Arcus, D., Snidman, N., Feng, W. Y., Hendler, J., Green, S. (1994). Reactivity in infants: A cross-national comparison // *Developmental Psychology*, 30, 342–345.
4. Зимбардо Ф. Застенчивость: Пер. с англ./Ф.Зимбардо. – М.: Педагогика, 1991. – 208 с.
5. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: Избр. психол. тр. / В.С.Мерлин. – М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: НПО “МОДОК”, 1996. – 446 с.
6. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л.Н.Собчик. – СПб.: Издательство “Речь”, 2003. – 624 с.: ил.
7. Ананьев Б.Г. Избр. психол. тр.: в 2-х т/ Б.Г.Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.; Т.2. – 336 с.
8. Когнитивная психология: учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
9. Русалов В.М. Темперамент и своеобразие когнитивной сферы личности / В.М.Русалов, С.Э.Паралис // *Психологический журн.* – 1991. – Т. 12. – № 5. – С. 118–122.
10. Егорова М.С. Влияние генотипа на соотношение показателей интеллекта и когнитивного стиля / М.С.Егорова, Н.М.Зырянова // *Генетика.* – 1997. – С. 110–115.
11. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд./ М.А.Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 383 с.: ил.
12. Harvey O.J., Hunt D.E., Schroder H.M. Conceptual system and personality organization. N.Y., 1961.
13. Wardell D.M., Royce J.R. Toward a multi-factor theory of styles and their relationship to cognition and affect // *J. of Personality*, 1978. – V. 46 (3). – P. 474-505.

In the article the presented results of analysis of the systems cognitive-stylistic approach to going near differentiation of cognitive and personality

descriptions of integral individuality as integral hierarchical system. Cognitive styles are examined as one of levels of determinant of individual differences and regulators of conduct of personality.

Key words: cognitive styles, individual style, stylish sphere of personality, differentiation, personality lines, individual differences, personality differences, idiographic approach, formal approach

Отримано: 20.08.2010

УДК 316.624

М.М. Паук

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ: ТЕОРЕТИКО–ЕМПІРИЧНІ РЕЗУЛЬТАТИ

У статті висвітлено психологічні особливості суїцидальної поведінки сучасних підлітків. Встановлено низку специфічних ознак і властивостей, притаманних підліткам, налаштованим на самогубство, розкрито основні чинники підліткової суїцидальності, презентовано результати емпіричного дослідження проблеми.

Ключові слова: підлітки, суїцидальна поведінка підлітків, самогубство, суїцидальні тенденції, депресія, тривожність.

В статье отражены психологические особенности суицидального поведения современных подростков. Установлен ряд специфических признаков и свойств, присущих подросткам, настроенным на самоубийство, раскрыты основные факторы подросткового суицида, представлены результаты эмпирического исследования проблемы.

Ключевые слова: подростки, суицидальное поведение подростков, самоубийство, суицидальные тенденции, депрессия, тревожность.

Постановка проблеми. Суїцид як суто людський феномен, супроводжував людство впродовж його становлення на всіх історичних та соціокультурних етапах розвитку. Змінювалося лише трактування цього явища, а думки й емоції, виникнення яких спричинялося трактуванням самогубства, відзначалися і надалі характеризуються полярністю. Кожна нація, опираючись на свій власний історіогенез, сформувала своє розуміння явища самопозбавлення життя та ставлення представника своєї общини до цього як суспільного так, і особистісного феномена. Існують культури, в

яких явище суїцидальності набуло ритуального характеру, та культури, для яких суїцид вважається ганебним способом втечі від фатальної та невблаганної долі. Українська нація, очевидно, належить до другої категорії, у нашому соціумі суїцид таврується клеймом грішності, тим самим спрямовуючи свідомість пересічного громадянина на осуд, відсторонення, замовчування даної проблеми. Однак для боротьби з тенденцією зростання кількості суїцидів і особливо в підлітковому середовищі, таке вузьке та однобічне трактування цього феномена відіграє зовсім не ту роль, яку потрібно виконувати на початку цивілізованого третього тисячоліття. Адже із смертю кожної людини частково гине Всесвіт – неповторний світ ідей, почуттів, переживань, світ індивідуального, неповторного досвіду кожної окремої особистості як унікальної біосоціальної істоти. Очевидно, що суспільство не може і не повинно щодо цього залишатися спокійним і байдужим, тим паче, коли вибір на користь добровільного завершення життєвого шляху здійснюється молодою людиною самостійно й усвідомлено [1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 11].

На жаль, трансформаційні умови нашого соціуму, хаотична і нестабільна соціально-економічна ситуація, що склалася в Україні, потребують негайного вирішення питань психологічного захисту молоді, насамперед у векторі агресивності й суїцидальності як однієї з форм автоагресії. Загальновідомими статистичними реаліями стала констатація того, що наша спільнота ввійшла до групи країн із високим рівнем суїцидальної активності (понад 20 самогубств на 100 тисяч населення).

Розповсюдження суїциду та вік суїцидентів відображають моральне здоров'я суспільства, рівень духовності і специфіку умов життєдіяльності його членів. Однак упродовж людської історії в різних народів, у рамках відмінних субкультур та у різнотипних соціально-економічних формаціях самогубства в тому або іншому вигляді мали місце завжди [6; 7; 8].

Оскільки самосвідомість людини визначається аксіологічним рівнем суспільства, його нормативної моралі, то дисбаланс між особистісним та суспільним у структурі психіки суб'єкта призводить до відхилень у його поведінці, а за деяких кризових обставин навіть до суїциду. Дисгармонії з соціумом, особливо з найближчим мікродовкіллям – батьки, друзі, однолітки, референтні інші, призводять до неадекватних поведінкових моделей, проявляючись у загостреній агресивності, бурхливій психоемоційній розбалансованості і зрештою в суїцидальній орієнтованості особистості. Водночас наявність гармонії та чіткого балансу інтересів у співвідношенні особистісного й суспільного у психоструктурі

особистості допомагають їй ефективніше адаптуватися до історично усталених культурологічних умов і норм життєдіяльності соціуму.

Особливої актуальності набуває проблема суїцидальної поведінки в підлітковому віці. Про загострену екзистенційно важливу для соціогенезу людства актуальність цієї проблематики йдеться у фундаментальних дослідженнях багатьох учених (А. Адлер, К. Горні, Е. Дюркгайм, Е. Кюблер-Росс, К. Меннігер, В. Роменець, Г. Салліван, Н. Фейбероу, З. Фройд, Дж. Хіллмен, К. Юнг та ін.)

Результати теоретичного аналізу проблеми. Однією з найсуттєвіших причин соціо- й онтогенетичного дисфункційного становлення особистості є відчутна нестача турботи про її психічний розвиток у критично важливий період дитинства – на етапі підлітковості. Загальновизнаною є теза про те, що самосвідомість як єдність інтелектуально-когнітивного, сенсорно-афективного і регулятивно-поведінкового компонентів визначає потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, форми поведінки людини як біосоціальної істоти. Однак у підлітків з тенденцією до суїцидальності спостерігається своєрідне “викривлення” самосвідомості: межі “Я” у них нечіткі через кризові й конфліктні умови існування, а травмована й депресивна саморефлексія перешкоджає усвідомленню власного психічного Я, його унікальності, тому будь-які різкі фізичні чи психологічні зміни дезінтегрують структуру особистості, штовхаючи до самогубства. Про подібне йдеться у дослідженнях А. Амбрумової, Е. Бархаленко, Я. Гошовського, Т. Донських, Ю. Калініної, І. Кона, Н. Короленко, В. Москальця, Л. Шестопалової та інших, де серед основних негативних причин загальноособистісного становлення підлітків-суїцидентів називається внутрішньосімейна депривація, що призводить до хиб і девіацій у їхніх статево- і сімейнорольових орієнтирах, до ускладненого особистісно-духовного становлення та спонукає до амбівалентності й автоагресивності [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 11].

Отож важливим завданням є багатовекторний і синтетичний аналіз особливостей трактування суїциду в психологічній науці, здійснення загальної та цілісної характеристики феномена самогубства, детальне вивчення типових і специфічних ознак суїцидального ризику, виокремлення всього тезаурусу типів і видів суїциду, неупереджений розгляд причин та передумов суїцидальної поведінки тощо. Безперечно, одним з ключових завдань наукового вивчення окерсленої проблематики повинно бути встановлення ролі і впливу багатоманітного детермінаційного спектру, що зумовлює суїцидальну поведінку, а також специфіки соціально-психологічної дезадаптації в процесі суїцидогенезу. Звичайно, суїцидальна поведінка в підлітковому середовищі – явище, що детермінується

широким спектром факторів, посеред яких важко виокремити першочерговий, однак потрібно діагностувати насамперед основні домінуючі самогубства, що дозволить швидше і якісніше нейтралізувати тенденції чи наслідки.

Окремим ракурсом нашого дослідження постав аналіз так званої кризи тринадцяти років, внутрішні суперечності, які її провокують, продукт кризи – новоутворення – почуття дорослості. Завдяки теоретико-емпіричним підходам нами виокремлено поведінкові стереотипи та кризові явища, що виступають детермінантами неадекватної поведінки та вчинків. Також нами детально проаналізовані різнотипні варіації депресивної симптоматики підлітків у контексті можливості скоєння ними суїциду.

Аналітичне проникнення у змістово-функціональну суть підліткового суїциду здійснювалося нами насамперед з урахуванням спонукально-мотиваційних складових його психоструктури. Звичайно, суїцидальна поведінка завжди полімотивована, до того ж передбачає ієрархію мотивів. Часто досить важко визначити, які саме мотиви стали вирішальними при здійсненні того чи іншого суїцидного акту. Дослідники вичленовують п'ять основних мотивів, які розглядаються як провідні мотиви суїцидальної поведінки. Традиційно виділяють такі типи провідних мотивів: протест, заклик до співчуття, уникнення душевних та фізичних страждань, самопокарання, відмова. Протестна і заклична форми частіше зустрічаються в осіб з інфантильним складом особистості, яким притаманні егоцентризм, негативізм, емоційна нестійкість. Суїцидальна поведінка типу відмови і уникнення пов'язана з втратою особистісного сенсу свого існування і неможливістю виконувати колишні, значущі ролі, з почуттям самотності. Мотиви самопокарання майже завжди виникають на тлі сильно вираженого відчуття провини перед ким-небудь. Мотив відмови часто характерний для досить зрілих, глибоких особистостей і може виражати ще й філософське песимістичне ставлення до світу в цілому [2; 5; 7; 11]. Один з названих мотивів виступає провідним, інші можуть до нього приєднуватися. В одній парі найчастіше виступають мотиви заклику і протесту, а також уникнення страждань та самопокарання. Здебільшого система мотивів суїцидальної поведінки завжди перебуває в динаміці, змінюється і модифікується.

Однією з розповсюджених є класифікація мотивів, за якою вони поділяються на інтерперсональні та інтраперсональні. Інтерперсональні мотиви виникають у тих випадках, коли через суїцидальну поведінку людина намагається викликати певні дії з боку іншої особи або осіб, чи викликати зміну ставлення інших. Інтраперсональні

мотиви частіше зустрічаються тоді, коли, зв'язок з іншими людьми вже порушений. Суїцидальні дії виражають насамперед внутрішні стреси і спрямовані на забезпечення внутрішніх психологічних, здебільшого пригнічених, притлумених та нереалізованих потреб.

Розлади перцептивної взаємодії, численні й різнотипні конфлікти, що провокують формування суїцидальності в дітей, виникають найчастіше у дезінтегрованих, дисгармонійних і корпоративних сім'ях, де діти переживають дефіцит теплоти, доброзичливого спілкування, розуміння, підтримки, турботи. Агресивність, брутальність, жорстокість, неприязнь, нехтування, відчуження спонукають особистість підлітка до психозахисту й хаотичного пошуку гармонійних і повносправних моделей сімейної комунікації та бажання посісти гідне місце у системі внутрішньосімейної ієрархії спілкування і життєдіяльності. Однак у проблемних і дисфункційних сім'ях підлітки набувають травматогенного досвіду, відчуваючи власну непотрібність, обтяжливість для батьків, що зумовлює висновок, ніби батьки мріють їх позбутись, чекають їх смерті тощо. Відбувається своєрідна перестановка ролей, коли не батьки емоційно, морально підтримують дітей, а діти змушені підтримувати батьків, що, на жаль, досить часто їм не вдається зробити за браком життєвого досвіду. Підлітки болісно й емоційно загострено відчувають авторитарний тиск, спричинений нереально завищеними очікуваннями, вимогами до успіхів у навчанні, поведінці в побуті, досягнень у спорті та інших сферах дитячої самореалізації. Тому в таких ускладнених ситуаціях якраз і стають можливими агресивні чи суїцидальні поведінкові тактики і стратегії дітей.

У дослідженні Я. Гошовського за дискримінаційною шкалою було встановлено таке рангування основних мотивів суїцидальної поведінки депривованих підлітків-колоністів: 1. Бажання привернути до себе увагу, викликати жаль, співчуття, гуманніше і поблажливіше ставлення з боку депривуючого довкілля (адміністрація, вищестатусніші однолітки, "імунітивні інші"); 2. Переживання образи, самотності, відчуженості, знехтуваності, неможливість бути зрозумілим, ацептованим, афілійованим; 3. Страх перед покаранням, екзистенційний страх авторитарного тиску з боку домінуючих осіб; 4. Страх перед ганьбою, глузуванням, приниженням, брутальним ставленням до власної особи; 5. Почуття помсти, погроз, шантажу; 6. Переживання, спричинені розлукою з батьками, рідними або пов'язані зі смертю когось із референтних осіб; 7. Почуття провини, сорому, образи, незадоволеність собою через індивідуальну чи статусну знехтуваність і внаслідок переживання численних комплексів нікчемності та дисморфофобії; 8. Реальна або

уявна втрата сенсу життя через тривалість позбавлення волі; 9. Наслідування однолітків з пенітенціарної установи (здебільшого шляхом зараження з демонстративно-протестуючою чи шантажною метою), наслідування квазігероїв підліткової асоціальної субкультури, зрідка героїв книг, кінофільмів; 10. Інтимно-особистісні розлади, любовні невдачі, спричинені “зрадою на волі” [3].

Загалом, проблема пізнання мотиваційної бази підлітків-суїцидентів потребує подальших детальних досліджень.

Вивчаючи особливості суїцидальної поведінки крізь спектр вікових індивідуально-психологічних характеристик підліткового періоду, ми звертаємо увагу на високу сприйнятність саме цієї вікової категорії до прояву суїцидальних тенденцій.

Систематизація профілактичних методів та засобів передбачає надання особливої уваги таким постулатам, як суїцидальна превенція, її моделі, види, форми, класифікація профілактичних заходів на основі системи критеріїв; розгляд амбівалентності автоагресивних проявів як основи для вчасної суїцидальної інтервенції та водночас аналіз переліку укорінених у соціумі тверджень, які блокують успішність профілактики. На підставі даних власне діагностики та результатів їхньої якісної інтерпретації нами розроблена модель превентивної роботи з дітьми підліткового віку категорії суїцидального ризику, що базується на психологічній інтервенції на основі засад аксіологічної корекції. Модель містить комплексну систему рекомендацій стосовно профілактики суїцидальної поведінки в підлітковому середовищі й побудована з урахуванням особливостей виконання запропонованих рекомендацій та можливостей виконавців. Рекомендаційна база включає системи рекомендацій батькам, педагогам та рекомендований проект програми профілактики суїциду в підлітковому середовищі, сформований на запит адміністрації загальноосвітніх шкіл м. Мукачєва, що були експериментальними майданчиками нашого дослідження.

Опираючись на результати цілої низки досліджень [1; 2; 4; 5; 6; 7; 9; 10] та отриману нами інформацію, можемо говорити про нагальну необхідність посиленої уваги суспільства до проблеми суїциду серед підлітків. Результати емпіричного дослідження на репрезентативній вибірці ($n=184$) засвідчують, що у підлітковому середовищі наявний розгалужений перелік негативних тенденцій. Згідно із результатами, отриманими за допомогою проективної методики “Неіснуюча тварина”, робимо висновок про полярність набутої інформації: спостерігаються позитивні та негативні тенденції, проте, на жаль, переважають негативні: висока агресивність – 69%; висока тривожність – 66%; схильність до

вербальних форм прояву агресії як неадекватного способу самозахисту – 69%; інфантильність, емоційна незрілість, поверховість у прийнятті рішень – 61%; неадекватна самооцінка: надмірна нереалізована амбіційність як прояв завищеної самооцінки – 30%, причому, 12% із них засобом задоволення своїх амбіцій вибирають утиск оточуючих; відсутність тенденцій самоствердження на фоні заниженої самооцінки – 55%; лише у 15% підлітків адекватний рівень самооцінки; низька дієвість, страх перед активними діями, пасивність у ситуаціях, пов'язаних з труднощами – 48%; високий конформізм та схильність до сугестивних впливів – 48%; незадоволеність собою, своїми вчинками, рівнем досягнутого та своїм становищем у соціумі – 36%; спрямованість наявних форм та механізмів самозахисту на старших за віком, на тих, хто володіє санкціонованими прямими чи опосередкованими засобами впливу, спроможний застосувати примус – 72%; у 59% підлітків спостерігається готовність до самозахисту у будь-який момент та з будь-якого напрямку.

Що ж стосується виявлених позитивних характеристик, то говоримо про: цілеспрямованість, реалістичність, дієвість, цілеспрямованість у досягненні мети – 27%; у 21% – адекватне сприйняття й опрацювання значущої інформації у процесі прийняття рішення, опора на об'єктивну сторону ситуації; у 9% – позитивізм в особистісних атитудах; у 36% – життєва активність, креативність як особистісна характеристика; наявність задатків до успішної адаптивності виявлена лише у 12% досліджуваних.

Вище наведені статистичні дані змушують замислитися над необхідністю здійснення профілактичної роботи із кожним окремо взятим підлітком, у якого встановлені негативні результати, адже констатовані негативні особистісні прояви вимагають коригування, оскільки вони не лише блокують адекватне особистісне становлення, адаптивність та здорові міжособистісні взаємини, але й провокують розвиток негативних тенденцій, в тому числі, й створюють підґрунтя для суїцидогенезу.

Опрацювання результатів, отриманих за допомогою методики “Визначення рівня депресії”, дозволило встановити, що у 15% досліджуваних ознаки депресії повністю відсутні; у 15% – виявлено легкий ступінь депресії; середній ступінь депресії констатовано у 27% підлітків; у 33% досліджуваних виявлено високий рівень депресії, причому, у 12% з них – особливо високий, загрозливий рівень депресії. На особливу увагу заслуговують саме ці 12%, результати яких і на попередньому етапі нашого дослідження змусили звернути на себе увагу.

Дані, отримані за допомогою методики “Вихід е!”, підтверджують результати попередніх етапів й уточнюють припущення щодо можливості наявності суїцидальних тенденцій у 12% підлітків, в яких констатовано високий рівень депресії та високий рівень можливості скоєння суїцидальних дій; у 48% ступінь депресії середній та за “сприятливих” для суїцидогенезу умовах існує ризик формування суїцидальних тенденцій. Нами встановлено, що у 12% досліджуваних ступінь депресії легкий та не існує ризику виникнення суїцидальних тенденцій; у 18% досліджуваних депресія відсутня.

Інтерпретація емпіричної інформації, отриманої при опрацюванні результатів багатофакторного особистісного опитувальника “Адаптивність”, дозволила констатувати, що 50% досліджуваних характеризуються середнім рівнем адаптованості, 27% – низьким, 23% – високим рівнем, відповідно, ці кількісні характеристики (за кожним рівнем) відповідають результатам попередніх етапів.

Отже, опираючись на вище представлену інформацію, робимо висновок про обов’язкову акцентуацію уваги на проблематиці підліткового суїциду, з метою його ефективної профілактики. Неостанню роль у причинності саме такої ситуації відводимо відсутності в досвіді підлітка ефективних поведінкових стереотипів розв’язання проблематичної, конфліктної ситуації, відсутності особистісного досвіду виходу із стресогенних обставин. Отже відмічаємо необхідність здійснення широкого комплексу профілактичних заходів, метою яких повинно стати запобігання подальшому розвитку негативних суїцидальних тенденцій.

На нашу думку, профілактика суїциду серед підлітків повинна являти собою цілісну, систематизовану та комплексну структуру, яка б охоплювала усі дотичні до життєдіяльності підлітка та його родини сфери існування. Однак, якою всеохоплюючою та всеосяжною не була б система профілактики, діяльність стосовно превенції суїциду в підлітковому середовищі слід розпочинати із перебудови традиційно-стереотипного трактування явища самогубства, тому що визначальним та найефективнішим фактором попередження суїциду є все ж людський фактор.

Висновки. Суїцид – крайній прояв автоструктуривної поведінки особистості, а явище суїцидальності – феномен, притаманний людському суспільству. Підліткова суїцидальна поведінка є відображенням хворобливості того ж таки людського суспільства, його неспроможності вийти на якісно оновлений рівень сприйняття людини як багатогранного безмежного феномена у пізнанні світу; неспроможності дбати про наступне покоління з урахуванням того, що все у нашому бутті, і в тому числі людська свідомість, схильне до історично обумовленого часовим простором розвитку.

Спільне завдання усіх наукових дисциплін людинознавчого циклу полягає в тому, щоб обмежити поширення самогубств, навчитися ефективно попереджувати їх, а для цього потрібно здійснити глибокий психологічний аналіз явища суїцидальності. Однак завдання це надзвичайно складне, оскільки для його вирішення необхідно досягнути кардинально позитивних зрушень: | по-перше – у суспільних відносинах як на макро-, так і на мікросоціальному рівнях, по-друге – у свідомості громадян, які формують це суспільство.

Особливість вибору між життям та самопозбавленням себе життя завжди хвилювала соціум, однак, незважаючи на опрацювання цієї теми, кількість самогубств не знижується, а навпаки – зростає. Питання профілактики суїциду, особливо серед молодих людей вимагає підвищеної до себе уваги. Роль і значення сім'ї та школи у профілактиці суїциду в підлітковому середовищі є незаперечною, тому більшість досліджень визначає сім'ю й школу основними чинниками здійснення профілактичних дій. Профілактична діяльність стосовно цього питання не повинна обмежуватися лише роботою відповідних фахівців (психологів, суїцидологів, психоаналітиків, психотерапевтів тощо). Вона повинна розпочинатися із залучення якомога ширшого кола аудиторії, з метою популяризації психологічних знань та пропагування психологічної культури, оскільки, лише володіючи достатньою кількістю відповідної інформації, кожен зможе сформулювати особисті адекватні погляди та свою свідому позицію стосовно трактування самогубства, а також для профілактики й запобігання цьому негативному соціально-психологічному явищу.

Список використаних джерел

1. Амбрумова А.Г. Когда психологический кризис ведет к самоубийству / А.Г.Амбрумова // Между здоровьем и болезнью. – М.: Знание, 1989. – 216 с.
2. Бархаленко Е.В. Деякі чинники, що формують суїцидальну поведінку / Е.В.Бархаленко // Психологія суїцидальної поведінки: Діагностика, корекція, профілактика: Зб. наук. пр. / За заг. ред. С.І. Яковенка. – К.: РВВ КІВС., 2002. – 270 с.
3. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості: Монографія / Я.Гошовський. – Дрогобич: Коло, 2008. – 525 с.
4. Калініна Ю. Запобігання суїцидальній поведінці серед підлітків / Ю.Калініна // Психолог. – 2005. – № 35. – С.14-17.
5. Короленко Ц.П. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире / Ц.П.Короленко, Т.А.Донских. – Новосибирск, 1990. – 310 с.

6. Психологія суїциду / За ред. В.П. Москальця. – К., 2004. – 286 с.
7. Суїцид. Хрестоматія по суїцидології. – К.: А.Л.Д., 1998. – 487 с.
8. Суїцидологія: теорія та практика (зб.наук.ст.); За ред. О.М. Морозова, А.Г. Куприкова. – К., 1998. – 240 с.
9. Трусова С.М. Вплив сімейних стосунків на суїцидальну поведінку / С.М.Трусова // Психологія. Зб. наук. пр. вип. 3 (6). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1997. – 246 с.
10. Цильмак О.М. Суїцидальний ризик при різних видах депресії / О.М.Цильмак // Психологія суїцидальної поведінки : Діагностика, корекція, профілактика: Зб. наук. пр. / За заг. ред. С.І. Яковенка. К.: РВВ КІВС, 2002. – 217с.
11. Шебанова С.Г. Мотивація суїцидальної поведінки як об'єкт комплексного обстеження / С.Г.Шебанова // Актуальні проблеми суїцидології: Збірн. наук. пр. – К., 2002. Ч 1. – 156 с.

The psychological features of suicide conduct of modern teenagers are reflected in the article. The row of specific signs and properties, inherent teenagers, to adjusted on suicide is set, the basic factors of juvenile suicide are exposed, the results of empiric research of problem are presented.

Key words: teenagers, suicide conduct of teenagers, suicide, suicide tendencies, depression, anxiety.

Отримано: 12.08.2010

УДК 005.57:005.95-051

Т.І.Пастухова

Спілкування як інструмент професійної діяльності менеджера

У статті розглядається класифікація видів спілкування і функції спілкування, етичні й психологічні механізми спілкування в професійно-ділових обов'язках та міжособистісних відносинах між менеджером і клієнтом.

Ключові слова: менеджмент, менеджер, діяльність, спілкування, ділове спілкування, міжособистісні взаємини, комунікація.

В статье рассматривается классификация видов общения и функции общения, этические и психологические механизмы общения в профес-

сионально-деловых обязанностях и межличностных отношениях между менеджером и клиентом.

Ключевые слова: менеджмент, менеджер, деятельность, общение, деловое общение, межличностные взаимоотношения, коммуникация.

Наука та мистецтво менеджменту або корпоративного управління є одним із найважливіших досягнень ХХ ст. Саме менеджмент визначає успіх діяльності фірм, компаній, організацій, зайнятих масовим виробництвом і збутом, перетворившись з набору стандартних управлінських прийомів, ієрархічної системи контролю і жорсткого розподілу на керівників та виконавців на гнучкий механізм управління, що орієнтується на швидку зміну бізнесу, максимальне задоволення інтересів клієнтів, застосування нових інформаційних технологій. Він спирається на ініціативу, інтелект і цінності людей, що працюють в організаціях, на їхню культуру спілкування та взаємодії. Глобалізація бізнесу і створення мережових комунікацій, орієнтація на роботу в командах, проектних і цільових групах стали ознаками передових сучасних організацій.

Спеціалістами з управління менеджмент розглядається як мистецтво організувати процес і керувати людьми, вміння досягати поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших [8]. Виходячи з такого розуміння, можна сказати, що менеджер – це людина, яка відповідає усім вищеперерахованим вимогам. Менеджером називають також особу, яка реалізує діяльність управління і виконує в зв'язку з цим роль керівника, що відповідає конкретній посаді в організації та якою визначається його службова поведінка.

Менеджери працюють на всіх рівнях управління підприємства, організації, де виділені структурні підрозділи, і керують ними. Кожний менеджер, у якій би галузі він не працював, встановлює цілі; організує процес (аналізує завдання та рішення, розділяє процес на частини, мобілізує людей на виконання поставлених завдань); вимірює результати діяльності; підтримує мотивацію працівників та комунікацію в організації загалом та у групах; сприяє розвитку людей, у тому числі й саморозвитку [7, с.8-9]. Уже в працях американського соціолога Ф. Тейлора дається визначення ідеального менеджера, який повинен мати високорозвинений розум, бути освіченим, володіти певними технічними знаннями. Від нього вимагались сила, енергійність, рішучість, розважливність. Все це треба було для того, щоб менеджер міг забезпечити максимальні прибутки підприємцю.

Сучасна організація об'єднує людей не як додаток до машин і механізмів, а як творчих особистостей. Тому на зміну керівництва

трудоим процесом приходить керівництво творчим процесом, управління творчими особистостями. І тому особливе значення має підтримання оптимального співвідношення між всебічною активізацією творчого потенціалу працівників і збереженням за менеджерами прав і можливостей приймати рішення, що стосуються принципових шляхів і напрямів розвитку [5, с.260-263]. Ефективні менеджери відрізняються один від одного здібностями і темпераментом, особистісними якостями, знаннями й інтересами, тобто всім тим, що відрізняє одну особистість від іншої. Єднає ж їх те, що вони вмюють, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей, досягати виконання важливих та актуальних завдань у всьому, за щоб би не бралися. Менеджер виробляє знання, ідеї та інформацію. Проте ця "продукція" приносить користь лише тоді, коли він спілкується з іншими людьми і спрямовує їхню спільну діяльність (а також їхні знання, вміння, інтелект) на досягнення поставлених цілей. Тоді його діяльність стає тим самим "фактором виробництва", який дає змогу високорозвиненим компаніям, фірмам, організаціям та й певним країнам бути конкурентоспроможними [4].

Сучасний менеджер повинен мати талант керівника, бути лідером, певною мірою дипломатом, володіти здібностями педагога, високими етичними якостями, зрештою мати високорозвинене почуття нового і вміти це нове застосовувати до конкретної справи. До того ж він має володіти даром передбачення, високими організаційними здібностями, компетентністю, міцним здоров'ям, розвиненим інтелектом та високим рівнем культури спілкування й етики ділової поведінки. Крім того, менеджери повинні розуміти різні ділові культури, мати глобальний менталітет, мріяти про успіх не лише на національному, а й на міжнародному рівні.

Процес, за допомогою якого реалізується те чи інше ставлення людини до навколишнього світу, до завдань, які ставить перед нею життя, називається діяльністю. Це вид соціальної активності, яка притаманна тільки людині і має свідомий, цілеспрямований характер [11, ч.1, с.180]. Це дії, які відбуваються в умовах соціально організованого спілкування, це завжди або пряме, або опосередковане співробітництво [13, с.53]. Деякі вчені виділяють комунікативну діяльність, розглядаючи її як сукупність дій, спрямованих на досягнення певної комунікативної цілі [9].

Найвиразніше людина виявляє себе під час виконання професійних обов'язків. Від її обізнаності та вміння робити свою справу, від культури поведінки, вміння говорити, слухати часто залежать результати професійної діяльності. Професійні обов'язки менеджера полягають у тому, щоб організувати спільну діяльність інших

людей на виконання конкретних завдань. Спільна діяльність – це один із основних видів людського спілкування. Вона неможлива без наявності контактів (постійних чи тимчасових) між членами групи, без обміну інформацією з метою успішного вирішення завдань.

Спілкування розглядається як вагома складова менеджменту, але спеціалісти з управління лише торкаються цієї компоненти, не розкриваючи норми і механізми її дії, а тим паче не розглядають культуру спілкування, яку формують етичні норми та психологічні механізми. Хоча деякі спеціалісти з менеджменту зазначають, що менеджмент як функція з керівництва людьми і галузь людського знання виник із розуміння ролі і значення механізмів спілкування на стику таких наук, як управління, психологія та етика [8, с.5]. Спілкування стало основою маркетингу та його головним методом. Всім відомо основне гасло маркетингу: "Споживачі вимагають від виробників спілкування. Вони хочуть, щоб з Вами було легко спілкуватися" [12, с.158-159].

З менеджменту знаємо, що приблизно 78 % робочого часу менеджера становить спілкування з іншими людьми. Тому деякі менеджери вважають, що від їхнього уміння спілкуватися залежить 85 % успіху бізнесу. Під час досліджень від 63 до 85 % американських, англійських та японських менеджерів зазначали, що неефективне спілкування є основною перешкодою на шляху до позитивного результату в їхній діяльності, тобто неефективне спілкування є однією з основних причин виникнення проблем у їхній роботі [8, с.5]. Існує думка, що і в нашій країні майже 80 % проблем будь-якої організації виникає внаслідок неефективного спілкування [7, с.765].

Д. Рокфеллер стверджував, що "вміння спілкуватися з людьми – це товар, який можна купити так, як ми купуємо цукор або каву. І я заплачу за це вміння більше, ніж за щось інше на світі". Лі Якокка писав: "Не з собаками, не з мавпами має справу менеджер, а з людьми, тільки з людьми. Якщо він не здатен правильно вибудувати взаємини з іншими, то яка користь від нього для компанії? Його єдине призначення як керівника – це підштовхувати до діяльності інших людей. Якщо він не вміє це робити, то він не на своєму місці" [14, с48-49, 78-79]. Тобто спілкування він вважав найкращим способом, за допомогою якого менеджер може спрямувати енергію людей на досягнення поставленої мети. Спілкування, персональні контакти є одним з важливих параметрів, за яким журнал "Foreign Policy" визначає рівень глобалізації країни. У першу п'ятірку найглобалізованіших країн за цим показником увійшли Ірландія, Швейцарія, Швеція, Сінгапур та Нідерланди. Україна у цьому списку посідає 42 місце з 65 країн, що брали участь у рейтингу.

Що ж таке спілкування? У менеджменті найчастіше вживається поняття “комунікація”. Спеціалісти з менеджменту розглядають комунікаційний процес, або процес спілкування, як посередній або опосередкований (наприклад, листування) контакт між людьми, в результаті якого відбувається обмін інформацією [7, с.756]. Психологи зазначають, що спілкування – це взаємодія людей, тобто їх вплив один на одного, а також обмін інформацією між людьми під час їхньої взаємодії [11, ч.2, с.74]. На думку деяких психологів, спілкування – це міжособистісна та міжгрупова взаємодія, основу якої становить пізнання одне одного та обмін певними результатами психічної діяльності (інформацією, думками, почуттями, оцінками тощо) [1]. Спілкування визначають також як взаємодію двох або більше людей, спрямовану на узгодження та об’єднання зусиль з метою налагодження взаємин та досягнення загального результату. Говорять також, що спілкування – це процес встановлення та налагодження міжособистісних взаємин. Найбільш узагальнено можна дати таке визначення: спілкування – це складний багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів між людьми, який породжують потреби спільної діяльності та який включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини [143, с.213]. Спілкування, на відміну від діяльності, спрямоване на взаємодію людини з іншими живими істотами і передбачає обмін уявленнями, думками, переживаннями тощо [11, ч.2, с.73]. Сам процес встановлення взаємин з метою обміну інформацією, думками тощо іноді називають комунікативною поведінкою людини, а окремий її елемент обміну інформацією, контакт – комунікативним актом [9].

Спеціалісти, що надають консультаційні послуги, стверджують, що майже всі складні випадки, з якими їм доводиться мати справу, є прямим результатом неефективного спілкування, проблем, що виникли у міжособистісних взаєминах між чоловіком та жінкою, між батьками та дітьми, між керівником та його підлеглими. Міжособистісні взаємини в спілкуванні – це такі взаємозв’язки між людьми, які суб’єктивно переживають та об’єктивно виявляються в характері й способах взаємного впливу. Якщо вони погані, то продуктивна взаємодія людини, її спільна діяльність стають неможливими [10, с.13-25]. У людини псується настрій, погіршується навіть здоров’я, вона не відчуває радості буття. Це відбувається, коли людині бракує добрих відносин у сім’ї, з родичами, у неї не налагоджені взаємини з іншими людьми (друзі, кохання), не склалися доброзичливі стосунки у важливій сфері (на роботі, в інституті та ін.), а також, коли вона опиняється у новому оточенні. При цьому людина відчуває себе нещасною.

Ділові взаємини людей, на відміну від особистісних, будуються не на почуттях, а на тих ролях, які вони відіграють у процесі діяльності, на обов'язках, які вони беруть самі на себе або які покладають на них інші. Ділові взаємини можуть бути офіційними (встановлюються і підтримуються відповідно до якихось нормативних вимог) і неофіційними [11, ч. 1, с107]. У межах міжособистісних відносин добрий вчинок сприймається іншими тоді, коли демонструється правильно вибудована комунікація. Проте це відбувається лише тоді, коли ми добре знаємо, що саме цікавить та хвилює тих людей, з якими ми спілкуємося. Саме це і є сутністю відносин між людьми, або міжособистісних відносин. Ті, з ким ми спілкуємося, завжди щось думають про нас, знають про нас, говорять про нас – іноді добре, а іноді погано. Ми повинні звертатися до них у тій самій манері та тією самою мовою, до якої вони звикли, і тоді вони нас легко зрозуміють. Для того, щоб система міжособистісних взаємин була ефективною, а суспільство здоровим, бажано відмовлятися від звички за вчинками людей вбачати їхній злий намір.

Без спілкування неможливе існування людського суспільства. Особливо це відчувають ті, хто тривалий час живе один. Відомо, що найтяжчим покаранням у Стародавній Греції був остракізм, тобто заборона спілкуватись із засудженим.

А чи вміємо ми спілкуватися? Начебто так – ми весь час говоримо. Але чи завжди це спілкування продуктивне? Чи завжди ми відчуваємо після нього задоволення і розуміння, що воно таким самим є і для іншої людини? А чи вміємо ми, спілкуючись з іншою людиною, вирішувати конкретні справи і досягаємо в цьому успіху? Дуже часто буває так, що люди начебто спілкуються між собою, але між ними виникають бар'єри, які заважають ефективному обміну інформацією, організації взаємодії, адекватному сприйманню та взаєморозумінню одне одного. Розуміння природи цих бар'єрів та вміння їх усувати допомагає встановленню доброзичливих взаємин та ефективному спілкуванню.

Зауважимо, що в англійській мові немає слова “спілкування”, є лише слово “communication”, яке охоплює набагато ширше значення, ніж “комунікація” в нашій літературі. Оксфордський словник англійської мови (The Oxford Russian Dictionary. New York, 1997. – С. 724) подає “communication” як “спілкування”, “зв'язок”, “повідомлення”, “комунікація”. У нас теж зараз широко вживаються слова “комунікації”, “комунікаційний” та ін., але вони сприймаються швидше, як технічна сторона взаємодії. Слово “спілкування” має більш людський характер. Тому, мабуть, Антуан де Сент-Екзюпері писав, що “найбільша розкіш на Землі – це розкіш людського спілкування”.

Люди, як правило, починають спілкуватися з якогось приводу. При цьому їхні дії пов'язані з предметом спілкування, який визначає його сутність, дає змогу визначити спрямованість. Відповідно до предмета спілкування буває соціально-рольовим (відбувається на рівні знання, засвоєння та реалізації норм і вимог соціальної сфери – наприклад, у громадських місцях, транспорті тощо); інтимно-особистісним (характеризується особливою психологічною близькістю, переживаннями, проникненням у внутрішній світ іншої людини); діловим (коли людей об'єднують інтереси справи і спільна діяльність, спрямована на досягнення певної мети).

Управлінці вважають, що в основі спілкування є “справа”, з приводу якого виникає і розвивається взаємодія. У літературі є різні описи його специфіки, але в основному підкреслюється, що його визначальним змістом виступає соціально значуща спільна діяльність. Психологи вважають, що ділове спілкування – це контакт між співрозмовниками, які мають для цього необхідні повноваження і ставлять перед собою завдання розв'язати конкретні проблеми. В узагальненому вигляді можна сказати, що ділове спілкування – це процес взаємозв'язку і взаємодії, в якому відбувається обмін діяльністю, інформацією і досвідом, спрямований на досягнення певного результату, вирішення конкретної проблеми або реалізацію конкретної цілі [3, с. 58]. Особливості ділового спілкування полягають у тому, що:

а) партнер у діловому спілкуванні завжди виступає як особистість, що є значущою для суб'єкта (колега, клієнт, начальник, підлеглий тощо);

б) люди, що спілкуються, мають глибоке розуміння конкретної справи, яка є предметом обговорення;

в) основним завданням спілкування для них є продуктивна співпраця.

Під час ділового спілкування легше встановлюється контакт між людьми, якщо вони говорять “однією мовою” і прагнуть до продуктивного співробітництва. При цьому засадами їхнього спілкування є етичні норми та ритуальні правила ділових взаємин, знання й уміння, пов'язані з обміном інформацією, а вони керуються тими самими механізмами спілкування.

Іноді ділове спілкування називають професійним. Воно формується в умовах конкретної діяльності, а тому певною мірою вбирає в себе її особливості, є важливою її частиною, засобом цієї діяльності. І це не завжди буває зрозумілим для тих людей, з ким вони спілкуються. Так, наприклад, банківські працівники, розмовляючи з клієнтами, вкладають у свої слова певний професійний зміст,

використовують у розмові терміни, незрозумілі для інших (наприклад, вкладник-пенсіонер ніяк не може зрозуміти, що таке “90 % від облікової ставки НБУ” і чому його процентна ставка залежить від неї). Авіатори розмовляють, використовуючи жести (показують штопор, піке та ін.). Шахтарі кажуть “добича”, а моряки “судно йде”. Тобто професійне спілкування, спираючись на загальні норми, зумовлені культурою суспільства загалом, часто має індивідуальний характер і виявляється у способах спілкування, які їх вибирає суб’єкт у певних ділових ситуаціях.

Спілкування – складний, багатогранний процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжений потребами спільної діяльності. Зокрема психологи виділяють такі функції спілкування [7, с.266]:

- інформаційно-комунікативну – передбачає передавання та приймання не лише готової інформації, а й такої, що формується, розвивається, а також передавання та приймання значень;
- регулятивно-комунікативну – коли спілкування регулює поведінку людей та їхню спільну діяльність, а також способи впливу один на одного: переконання, навіювання, наслідування та ін.
- афективно-комунікативну – йдеться про те, що розмаїття людських емоцій виникає й виявляється саме під час спілкування.

Якщо спілкування розглядається як діяльність, то виокремлюють такі його функції: організація спільної діяльності; пізнання людьми один одного; формування та розвиток міжособистісних взаємин. Використання цієї класифікації допомагає зрозуміти, що особливості психологічної природи спілкування безпосередньо впливають на його перебіг та формування його культури. Всі функції спілкування спостерігаються у житті й виявляються, як правило, в єдності, доповнюючи одна одну.

Існує кілька класифікацій видів спілкування. Відповідно до цілей та засобів спілкування поділяють на матеріальне (коли люди спілкуються за допомогою якихось предметів), ідеальне (коли відбувається обмін між людьми ідеями, уявленнями, переживаннями); безпосереднє та опосередковане; вербальне та невербальне [11, ч. 2, с.75]. Найуживанішими є види спілкування, які можна описати таким чином:

- залежно від специфіки суб’єктів (особистість чи група) виокремлюють міжособистісне, міжгрупове, міжсоціумне спілкування, а також спілкування між особистістю та групою;

- за кількісними характеристиками суб'єктів – розрізняють само-спілкування, міжособистісне спілкування та масові комунікації;
- за характером – спілкування може бути опосередкованим і безпосереднім, діалогічним і монологічним. Пряме спілкування відбувається безпосередньо між людьми, опосередковане – це спілкування через листи, книги, твори мистецтва, кінофільми, наукову діяльність тощо;
- за цільовою спрямованістю розрізняють спілкування анонімне, рольове, неформальне, у тому числі інтимно-сімейне, ділове. Існують також різні підходи до класифікації рівнів спілкування.

Проте основні з них такі:

- маніпулювання – варіанти від грубого поводження з людиною до такої поведінки, де зовнішні прояви мають іноді навіть приємний характер;
- конкуренція, суперництво – варіанти від спілкування, коли “людина людині – вовк” до такого, коли чесне суперництво сприяє певному рухові його учасників уперед;
- співробітництво – це спілкування за принципом “людина людині – людина”. Саме на цьому рівні виявляються гуманістичні установки спілкування, високий рівень його культури.

Швейцарський психолог Е. Берн виділяє шість рівнів спілкування: 1) “нуль спілкування” або “замкнення на себе”; 2) ритуали (норми спілкування); 3) розваги; 4) ігри (людина думає одне, а демонструє інше з тим, щоб завести другого в пастку); 5) близькість; 6) робота (ділове спілкування).

Отже, на кожному рівні людина використовує різні прийоми і засоби, оскільки мета спілкування щоразу змінюється [2].

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М., 1986.
2. Бороздина Г.В. Психология делового общения / Г.В.Бороздина. – М., 1998.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих отношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Э.Берн; Пер. с англ. – СПб., 1995.
4. Друкер П. Эффективный управляющий / П.Друкер. – М., 1994.
5. Иноземцев В.Л. За пределами экономического общества. Постиндустриальные теории и постэкономические тенденции в современном мире / В.Л.Иноземцев. – М., 1998.
6. Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение / Б.Ф.Ломов// Методологические и теоретические проблемы социальной психологии. – М., 1975.

7. Мартыненко Н.М. Технология менеджмента: учебник / Н.М.Мартыненко. – К., 1997.
8. Мескон М. Основы менеджмента / М.Мескон, М.Альберт, Ф. Хедоури; Пер. с англ. – М., 1992.
9. Муравьева Н. Язык конфликта / Н.Муравьева. – М., 2002.
10. Нартова-Бочавер С.К. Понятие "психологическое пространство личности": обоснование и прикладное значение / С.К.Нартова-Бочавер// Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 6.
11. Немое Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч./ Р.С.Немое. – М., 2003.
12. Современный маркетинг / Под ред. В.Е. Хруцкого. – М., 1991.
13. Чеснокова А.Т. Соотношение натурального и культурного в теории Л.С.Выготского: дуализм или диалектика / А.Т.Чеснокова // Вестник Московского университета. – Сер. 14. – Психология. – 2003. – № 1.
14. Якокка Ли. Карьера менеджера / Ли Якокка; Пер. с англ. – М., 1991

The article discusses the classification of types of communication and functions of communication, ethical and psychological mechanisms of communication in professional and business responsibilities and interpersonal relationships between managers and clients.

Keywords: management, manager, activity, intercourse, business intercourse, interpersonality mutual relations, komunikac.

Отримано: 26.08.2010

УДК: 159.9.07:[37.011.3-051:159.944.4]

Н.В. Перегончук

Програма тренінгу розвитку особистості педагога в умовах “Професійного вигорання”

У статті описується програма тренінгу розвитку особистості педагога в умовах “професійного вигорання”. Характеризується структура, етапи, специфіка та режим роботи тренінгової групи. Наведено приклади вправ, які доцільно використовувати для активізації усвідомлення внутрішніх рис педагога: здібностей, інтересів, схильностей; засвоєння способів поведінки та технік саморегуляції у складних професійних ситуаціях.

Ключові слова: програма тренінгу, структура, завдання та етапи тренінгу, тренінгова група, ситуації невизначеності, рефлексія.

В статті описується програма тренінга розвитку личности педагога в умовах “професійного вигорання”, характеризується структура, етапи, специфіка і режим роботи тренінгової групи. Приведені приклади вправ, які можна використовувати для активізації усвідомлення внутрішніх особливостей педагога: здібності, інтереси, схильності, способи поведінки і техніки саморегуляції в складних професійних ситуаціях.

Ключевые слова: программа тренинга, структура, задания и этапы тренинга, тренинговая группа, ситуации неопределенности, рефлексия.

Постановка проблеми. Час динамічних змін у розбудові національної освіти в Україні стимулює прогресивні зміни і в професійній діяльності педагога. Реалії сьогодення такі, що ефективність педагогічної діяльності пов’язана з мобільним трансформуванням її змісту відповідно до темпів старіння та оновлення інформації, забезпечення змісту освіти необхідним випередженням.

Швидкий темп розвитку суспільства, модернізація освіти потребує таких фахівців, що могли б бути лабільними, кваліфікованими і здатними швидко орієнтуватися в умовах прискорених темпів реформування різних галузей суспільного життя, висуваючи до працівників освітніх організацій нові, більш складні вимоги, що, безумовно, впливає на психологічний стан працівників, обумовлює виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів. Особливо яскраво вплив стресів проявляється у соціально-педагогічній діяльності, через перенасиченість її такими стресогенами, як: відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка. Одним із наслідків довготривалого професійного стресу є синдром “професійного вигорання”. Тому важливого значення у педагогічній діяльності набуває поєднання цілого комплексу заходів: з поступовим відходом від традиційної освіти зі “знаннєвої”, “когнітивної” парадигми, метою якої є формування знань, умінь і навичок, а провідною стає тенденція інноваційної освіти та виховання особистості, здатної до саморозвитку, а також розвиток власних особистісних якостей та характеристик педагога, що сприяли б успішному вирішенню професійних завдань.

У системі професійного та особистісного розвитку педагога значне місце посідає психотренінгова робота. У процесі проходження курсів підвищення кваліфікації передбачено проведення певних видів

вправ для педагогів, що пов'язані із формуванням умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності, проте для педагогів, що перебувають у фазі “професійного вигорання” необхідні додаткові форми роботи.

Враховуючи результати експериментальних досліджень, вважаємо доцільним розробити програму проведення тренінгу розвитку особистості педагога в умовах “професійного вигорання”, що спрямований на активізацію особистісних детермінант, формування позитивного самоствавлення, самопізнання, впевненості в собі, адекватного рівня рефлексії, розвиток індивідуальних характеристик та якостей, що сприятимуть професійному та особистісному розвитку педагога.

У тренінгу розвитку особистості педагога в умовах “професійного вигорання” акцентовано увагу на три основні складові: когнітивну – пізнання групи, міжособистісне спілкування, стереотипні уявлення, стильові особливості; змістову – особливості розвитку педагога в умовах “професійного вигорання”, визначення їх основної суті для кожного учасника, зміст професійної діяльності, ставлення до себе як до особистості, як до професіонала, ставлення до праці та до професії, визначення професійних перспектив тощо; мотиваційну – що полягає в актуалізації мотивів під впливом різноманітних умов (ситуацій) професійної діяльності (розв'язання проблем, прийняття рішень).

Основним аспектом у розробці тренінгової програми є розвиток професійно важливих складових розвитку особистості, що обумовлюють саморозвиток, самоактивність, рефлексію особистісного розвитку, самопізнання, самоактуалізацію, формування професійно важливих умінь і навичок, що сприяють успішному виконанню професійної діяльності.

Застосування цілеспрямованих тренінгових програм дозволяє в груповій формі досягти ефективних результатів за рахунок групової динаміки [4,6]. Програма спрямована на прийняття цінностей певного професійного простору за допомогою рефлексії та інтроспекції, тобто співвідношення внутрішнього та зовнішнього світу як поєднання соціального та духовного життя педагога.

Ми поділяємо думку науковців (Е.Зеєр, П.Лушин) про те, що однією із найважливіших особливостей розвитку особистості педагога, що зумовлюють професійне зростання та успішність його як фахівця, вміння переживати особистісні зміни. Саме такі зміни виникають у період подолання складних професійних ситуацій, коли особистість не може продовжувати функціонування на існуючому рівні, та потребує активізації ресурсів, що допомагають вийти із кризової ситуації та перейти на вищий ступінь розвитку [1,2]. При

цьому особистість або група особистостей розглядається як відкрита система, що здатна самоорганізовуватися, і яка у разі настання стагнації, подібно до імунної системи, сама зацікавлена в тому, щоб включати в себе дестабілізуючі процеси й елементи з метою подальшого розвитку. Насправді педагог перебуває в умовах безперервних змін, суб'єктивне значення яких детерміновано особливостями емоційної й інтелектуальної сфер психіки. Факт будь-якої зміни якого-небудь явища визначається шляхом порівняння, зіставлення з відомим. Зміни можуть носити зовнішній характер і супроводжуватися невідомістю, новизною і нечіткістю. При суб'єктивному відображенні це може набувати форми неясності та невизначеності. Управління ситуацією невизначеності особистості передбачає генерування принципово інших можливостей (нового потенціалу) попереднього розвитку, сприяє виробленню особливостей толерантності до невизначеності. При цьому такі ознаки (симптоми “професійного вигорання”), як погіршення продуктивності праці педагога, психологічного клімату і дисципліни в колективі виглядають як тимчасові перехідні стани, які ймовірніше свідчать про появу нових можливостей. Процес переходу до нових можливостей чи організаційні зміни полягають у сприянні руху, зміні цих “патологічних” явищ або “перехідних форм” до рівня їх самозживання. В силу того, що процес “професійного вигорання” як і “перехідні форми” має суперечливий характер (тобто він конструктивний, але зі сторони попередніх основ – він як мінімум парадоксальний). З однієї сторони, “професійне вигорання” потрібно відштовхувати, оскільки є пережитком минулого контексту розвитку, з іншої – його необхідно сприймати як передвісник майбутнього. Тому педагоги, що знаходяться в умовах “професійного вигорання”, переймаються хаотичними подіями, що відбуваються у межах їх професійної діяльності, але тим не менше, цей хаос оптимістичний, тому що відображає сильну енергію перебудов та змін. В цьому випадку даний синдром сприяє породженню хаосу в різних сферах професійної діяльності, з іншої – структурує дану енергію та виховує почуття толерантності до невизначеності (як здатності орієнтуватися по почуттях, інтуїції, коли свідомість “спить” або знаходиться у стані сильного сум'яття). Саме тому “професійне вигорання” у професійній діяльності педагога допомагає виникненню, розвитку і зживанню кризових ситуацій як можливості подальшого розвитку. Процеси подолання невідповідності між об'єктивною реальністю та суб'єктивним відображенням визначають і емоційну активність педагога, і зміст процесів регуляції поведінки.

У період подолання криз професійної діяльності педагог бере на себе функцію професійної самооцінки. Педагог з добре розвиненими

професійними та особистісними якостями виявляє оптимізм, впевнений у своїй професійній компетентності, відвертий та вільний у професійно-комунікативних позиціях, готовий вільно виконувати професійну діяльність, ставити перед собою реальні цілі, адекватно ставитися до професійної критики та схвалення, готовий брати на себе відповідальність за проблемні професійні ситуації, виявляти повагу до інших, пропонувати нові ідеї та плани.

Запропонований нами тренінг спрямований на активізацію позитивних аспектів особистості шляхом переживання нелінійних процесів подолання ситуацій невизначеності, що супроводжують професійну діяльність педагога і найбільш яскраво представлені у процесі розвитку синдрому “вигорання”. До ситуацій невизначеності ми відносимо ситуації: якими ми не можемо управляти традиційним способом; в яких ми можемо відчувати себе безпорадними через брак інформації або її суперечності, з якими ми раніше не зустрічалися, у яких всі наші перевірені та випробувані методи не спрацьовують; ситуації вибору, де всі можливі варіанти вибору здаються однаково невизначеними і незрозумілими [3].

Оскільки у розвитку особистості педагога взаємопов’язані внутрішні та зовнішні фактори, то важливим є перехід від зовнішніх джерел підкріплення і зворотного зв’язку до професійної діяльності, що сприятиме підвищенню самооцінки, активізації внутрішніх джерел, що регулюють розвиток позитивного і адекватного самосприйняття особистості, і сприяють усвідомленню власних професійних можливостей.

Завдання тренінгу розвитку педагога в умовах “вигорання”: розкрити учасникам феноменологію поняття “професійне вигорання”; створити умови для кращого пізнання себе та оточуючих, бар’єрів професійної діяльності; аналіз власного стилю поведінки, усвідомлення стратегій та особливостей поведінки (мови, жестів, міміки тощо); здійснити процес самопізнання – усвідомлення внутрішніх рис: здібностей, інтересів, схильностей тощо; засвоєння способів поведінки та технік саморегуляції у складних професійних ситуаціях.

У відповідності до поставлених завдань нами перевірялася гіпотеза про те, що “професійне вигорання” може слугувати можливістю для розвитку педагога як особистісного, так і професійного, або ж навпаки, стає перепоною у цьому процесі.

Тренінг розрахований на 25-30 годин роботи з групою педагогів, що працюють кожного дня по 5-6 годин. Під час проведення тренінгу використовуються такі методи та прийоми: індивідуальна, парна та групова робота; психотехнічні вправи, рольові ігри, проблемні ситуації, психогімнастика тощо.

Тренінг розвитку особистості в умовах “професійного вигорання” має певну структуру та специфіку. Тренінг можна умовно об’єднати в три частини: підготовча (вступна), основна та завершальна.

Вступна (підготовча) частина складається з трьох занять та спрямована на знайомство учасників між собою, пізнання себе та оточуючих, налагодження емоційного контакту в групі, а в кінцевому – активізації позитивних рис власної “Я-концепції”. На цьому етапі передбачено вхідне анкетування щодо професійної діяльності, прийняття правил роботи групи.

Найбільша за тривалістю – основна частина, спрямована на розвиток рефлексії, усвідомлення професійної позиції, розвитку особистісних характеристик педагога (нервово-психічної стійкості, адаптаційного потенціалу), оптимізація перцептивного аспекту та комунікативної діяльності особистості.

Завершальний етап за тривалістю 2-3 заняття і спрямований на рефлексію особистісних змін щодо професійної діяльності, які відбулися у процесі тренінгу, закриття тренінгу, проведення вихідної діагностики, визначення чи справдились очікування тощо. Кількість учасників тренінгової групи становить 10-16 осіб. Саме така кількість дає можливість з одного боку виявити індивідуальні особливості розвитку, а з іншої – забезпечує різноманітність взаємодії. Критеріями реалізації завдань тренінгу виступає розвиток особистісних якостей, що сприяють усвідомленню власних професійних можливостей.

Результати проведеного нами дослідження дозволяють фіксувати позитивні показники щодо розвитку особистісних та професійних аспектів.

Контингент учасників обумовлюється специфікою функціонування групи. Саме сумісна групова діяльність припускає зв’язок діяльності і спілкування у неформальних обставинах, що реалізується через певні задані зразки діяльності [5,6]. Відповідно до поглядів І.Ялома, Т.Яценко [5,6] позитивним у таких групах є те, що вони мають невеликі терміни функціонування та спрямовані на емоційну підтримку учасників.

Організація роботи груп ґрунтується на принципах гуманістичного напряму психотерапії, викладених у працях К.Роджерса, Ф.Перзла, І.Ялома та ін. [4,5]. Основні принципи роботи: прийняття себе та інших, довірливі стосунки, відкритість та щирість вираження власних почуттів, відповідальність, толерантність, безоцінність суджень та ставлення, самоусвідомлення та саморозвиток.

Перше заняття тренінгу починається з виступу ведучого щодо ознайомлення з метою, завданнями та режимом роботи тренінгової групи, приймаються правила роботи групи, з’ясовуються очікування учасників від тренінгу.

Кожне наступне заняття має сталу структуру та складається з декількох етапів.

1. Знайомство (привітання). Мета: створення атмосфери довіри, емоційного контакту, усвідомлення власної особистості та оточуючих.

2. Очікування. Мета – налаштування на роботу, усвідомлення цілей діяльності на занятті та актуальних питань.

3. Основна частина. Мета – опрацювання інформації щодо теми тренінгу, оптимізація перцептивного та комунікативного аспектів професійного спілкування, аналіз стереотипів у професійній діяльності, розгляд проблемних ситуацій, ситуацій невизначеності та шляхів їх вирішення.

4. Завершальний етап. Розвиток рефлексії, підведення підсумків щодо очікувань тощо.

На етапі знайомства (привітання) на нашу думку доцільно використовувати описані далі вправи.

Вправа “Знайомство”

Мета: знайомство учасників тренінгової групи один з одним, подолання скутості.

Опис. Кожен учасник тренінгової групи за бажанням (або по колу) називає своє ім’я, його переклад, історію (історія та переклад можуть бути вигаданими, але мають запам’ятатися іншими учасниками тренінгу) та ім’я, яким би він хотів, щоб його називали в тренінговій групі.

Вправа “Зоряна година” (Н.Пряжников)

Мета: виявлення позитивного у професійній діяльності.

Опис. Кожному учасникові необхідно приблизно за 7-10 хвилин виділити 3-5 найбільше характерних для професії педагога радостей (заради чого представники даної професії взагалі живуть, що для них саме головне в житті, роботі...).

Далі по черзі кожний учасник розповідає про радощі, які він виділив.

Вправа “Що я хочу змінити” (К.Фопель).

Мета: демонстрування учасниками групи мети в стилі театру імпровізацій.

Опис. Учасникам пропонується з’ясувати, хто які цілі ставить перед собою в житті в цей час. Кожний буде робити це без слів і кожний може показати іншим свої наміри.

Учасники встають у формі кола. Кожний виходить у середину кола й протягом однієї-двох хвилин пропонує форми поведінки, яких він хотів би позбутися. Після невеликої паузи він повинен зобразити форми поведінки, змінюючи варіанти поводження та реакцій. Той, хто зрозумів

дії цієї людини, приєднується і демонструє такі ж способи поводження. На думку І. Фопеля, тому, хто стоїть у колі, не так самотньо, а іншим стане простіше ототожнювати себе з ним і зрозуміти його.

Вправа “Професійні стереотипи” (Л.Тарабакіна)

Мета: виявлення професійних стереотипів і робота з ними.

Опис. Припускаючи, що стереотип – це впевненість в тому, що люди володіють певними схожими якостями, учасникам пропонується на листочках дати опис:

студента	дівчини
педагога	українця
юнака	психолога
артиста	бідняка

Обговорення: що вирізняє “звичайну людину” від “педагога”? Які установки виявилися в спілкуванні? Чи виявили професійні стереотипи й деформації в комунікації? Потім кожному учаснику пропонують підкреслити ті стереотипи, які, на його думку, відповідають особисто йому. Ведучий забирає листочки та зачитує підкресленні стереотипи. Завдання групі – відгадати, хто автор.

Вправа “Підтримка”

Указівки ведучого для учасників:

- подумайте про свою проблему. Спробуйте визначити, які обмежуючі повідомлення створюють або підтримують цю проблему;
- спробуйте визначити, які підтримуючі повідомлення можна було б їм протиставити;
- визначте, до якого завдання розвитку потрібно звернутися.

Далі вправа виконується в парах (учасники А і В).

Ведучий: “Подумайте про ситуацію у своєму житті, яку вам хотілося б змінити. Якої підтримки ви потребуєте для того, щоб здійснити цю зміну? Учасник А говорить у голос свій підтримуючий вислів учасникові В. Учасник В повідомляє учасникові А свій підтримуючий вислів”.

Вправа “Психологічний автопортрет”

Ця вправа дає можливість виробити навички рефлексії та розвинути вміння самодіагностики.

Інструкція. Коли ви будете описувати психологічний автопортрет, бажано проаналізувати ті особливості, які ви проявляєте у спілкуванні з людьми і які відрізняють вас від інших.

Крім цього, дайте відповідь (бажано письмово) на такі питання:

- Чи вважаю я себе повністю сформованою особистістю, чи у мене є резерви внутрішнього росту і розвитку ?
- Чи достатньо я впевнений у собі?
- Чи здатний я терпляче сприймати різні точки зору?

- Чи достатньо у мене інтелектуальної гнучкості, щоб уникнути догматизму і не стверджувати, наприклад, що є тільки один метод розв'язання проблеми, тільки один спосіб навчитися чогось і т. ін.?
- Наскільки я здатний приймати критику на свою адресу, необхідну для мого особистісного й професійного розвитку? Чи можу я відкрито обговорювати свої особисті і професійні проблеми?

На заключному етапі проведення тренінгових занять, мета якого усвідомлення та рефлексії отриманих знань, доцільно запропонувати такі види робіт, які можна повторювати на кожному занятті.

Вправа “Ідеальна виробнича ситуація”

Ведучий: “Якби ви самі створювали будь-які умови, усе, що вам потрібне для хорошої роботи, що б ви зробили? Уявіть і опишіть ідеальну ситуацію для своєї роботи”.

Вправа “Перелік особистих ресурсів”

Ведучий: “Складіть перелік своїх ресурсів. Подумайте і про зовнішні, і про внутрішні джерела: людей, які вас оточують, місця, де ви хотіли б побувати, речі, які хотіли б мати, творчість, любов, мистецтво...”.

Вправа “Заохочення”

Ведучий: “Складіть перелік того, що ви одержуєте позитивного від своєї роботи. Як ви професійно вирости, чого навчилися? Яких успіхів ви досягає в роботі? Що приносить вам радість? Перечитуйте свій перелік постійно і доповнюйте його новими пунктами”.

Вправа “Рефлексія”

Учасникам пропонується зобразити схематично відповіді за трьома аспектами:

Що сподобалось?

Чого б ви намагалися уникнути?

Інсайт (які думки щодо професійної діяльності виникли?).

Вправа “Казка”

Учасникам групи пропонується скласти казку про себе на початку і в кінці тренінгу. Потім учасники зачитують казки і обмінюються думками щодо змін, що відбулися у ході тренінгу.

Вправа “Прощання”

На заключному етапі проводиться вихідне діагностування.

У широкому сенсі під тренінгом розвитку особистості педагога в умовах “професійного вигорання” розуміється практика психологічного впливу, яка ґрунтується на активних методах групової роботи, під час якої особистість переосмислює ситуацію, в якій вона знаходиться, проблеми, які вона хоче вирішити, цілі, які вона прагне досягти через інтенсивний пошук нових шляхів і засобів вирішення завдань, що стоять перед нею.

При цьому мається на увазі використання своєрідних форм рефлексивно-гуманістичного навчання знанням, умінням і технологіям, тобто сукупності здібностей, засобів і стратегій, які забезпечують усвідомлення та звільнення від стереотипів непродуктивного освітнього досвіду й діяльності та вироблення завдяки цьому нових основ, що ведуть до подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають у процесі вирішення практичних задач у сфері спілкування, професійної діяльності, особистісного розвитку, професійного самовдосконалення та сприяють розвитку таких якостей, як рефлексія, самопізнання, самосприйняття, саморегуляція, самоактивність та інші.

Рефлексії – що характеризує здібності педагога до самопізнання, самовизначення і осмислення ним свого духовного світу, власних дій і станів, ролі та місця у професійній діяльності.

Саморозвитку – як творчого ставлення індивіда до самого себе, створення ним самого себе у процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою його перетворення.

Самоактуалізації – як фактора безперервного прагнення людини до якомога повнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей; професійного самовдосконалення – яке здійснюється у двох взаємопов'язаних (і разом з цим відносно самостійних процесах) формах: самовиховання – цілеспрямована діяльність людини щодо систематичного формування і розвитку в собі позитивних і усунення негативних якостей особистості, у відповідності до усвідомлених потреб відповідно соціальним вимогам і особистісній стратегії розвитку.

Дозволяє за порівняно невеликий проміжок часу вирішити завдання інтенсивного формування і розвитку здібностей, які необхідні для професійного й особистісного росту як необхідної умови продуктивного нарощування творчого потенціалу особистості педагога. Цей потенціал, перш за все, втілюється в професійну компетентність, яка є однією із складових самовдосконалення, розвитку та саморозвитку членів педагогічного колективу.

Висновок. Отже, тренінг розвитку особистості педагога в умовах переживання “професійного вигорання” дає можливість засвоїти нові моделі поведінки, що будуть вирізнятися активністю, просоціальною і гнучкістю; доповнити теоретичні знання практичними з власного досвіду та досвіду інших учасників; розвивати особистісні характеристики педагога (адаптаційний потенціал, нервово-психічна стійкість); вирішувати складні ситуації професійної діяльності та усвідомлення пов'язаних з цим соціально важливих проблемних переживань, а також їх колективного обговорення, але не з метою остаточного рішення, а перетворення їх у зону можливостей для особистісного зростання та розвитку.

Список використаних джерел

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. / Эвальд Фридрихович Зеер. – 2-е изд. Перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Лушин П.В. Психология личностного изменения как процесс: теория и практика / П.В.Лушин. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.
3. Лушин П. и др. Учимся фасилитировать: Метод. пособие для учителей школ, студентов, преподавателей / П.Лушин и др. – Кировоград, 2003. – 52 с.
4. Роджерс К. О групповой психотерапии / Карл Роджерс. – М., 1993.
5. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии/И.Ялом. – СПб.: Издательство “Питер”, 2000.
6. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. / Тамара Яценко. – К.: Освіта, 1993. – 207 с.

The article describes a preventive program for dealing with a “burn-out” syndrome in teachers. A structure, stages of training, as well as examples of training exercises, which are expedient to use for activation of awareness of a teacher, are provided.

Key words: training program, training situations, structure, task and training stages.

Отримано: 10.08.2010

УДК 159.922

І.В. Петренко

УСВІДОМЛЕНИЙ САМОСУБ'ЄКТНИЙ ВПЛИВ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ДОВІЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена аналізу проблеми усвідомленого самосуб'єктного впливу у дослідженнях, спрямованих на вивчення регулятивної сфери особистості. У межах цього підходу довільна регуляція розглядається як усвідомлений особистістю процес самоуправління, що сприяє досягненню поставленої мети.

Ключові слова: регулятивна сфера, самосуб'єктний вплив, довільна активність, особистість.

Стаття посвящена аналізу проблеми осознанного самосуб'єктного впливання в исследованиях, направленных на изучение регуляторной сферы личности. В пределах этого подхода произвольная регуляция рассматривается как осознанный личностью процесс самоуправления, который способствует достижению поставленной цели.

Ключевые слова: регуляторная сфера, самосуб'єктное влияние, произвольная активность, личность.

Постановка проблеми. У сучасному психологічному тезаурусі можна виокремити декілька конструктів, що характеризують внутрішні особливості регуляції довільної активності особистості, а саме: самодетермінація, або міра й способи активності самої людини, активне засвоєння, внутрішнє перетворення особистістю зовнішніх умов життя у власні життєві відносини (Б. Ломов, В. Біблер); внутрішній локус каузальності, або особистісна причинність, – усвідомлення суб'єктом себе як причини здійснюваної довільної активності, ефективного агента у взаємодії з оточенням (Ф. Хайдер, Р. де Чармс, Едвард Л. Десі, Річард М. Руаян); самоефективність – переконання особистості у власних можливостях, здібностях організувати і здійснити необхідні дії для того, щоб домогтися ефективних результатів діяльності (А. Бандура); самоствердження – орієнтація на досягнення успіху (А. Адлер); саморефлексія і трансценденція – здатність суб'єкта змінювати ті передумови, на яких будується його поведінка (Дж. Річлак, Р. Харре); трансцендентність – прагнення до змісту, до реалізації життєвих смислів та розуміння життя (В. Франкл); Я-концепція або сукупність усіх уявлень індивіда про себе, в тому числі особливості регуляції власної поведінки, що обумовлюються образом “Я” і самовідносинами людини (Р. Уайлі, М. Розенберг); самоприйняття, що полягає у позитивному або негативному ставленні індивіда до власних рис і можливостей, у формуванні настанови “за” чи “проти” себе (В. Столін); екзистенція, що встановлює зміст людського існування, безумовну особистісну свободу й відповідальність, можливість вибору, завдяки чому людина здатна створювати себе до найменших деталей (Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, В. Франкл); гармонізація – упорядкування, “узгодження” внутрішнього світу, підтримка внутрішньої гармонії (Ш. Бюлер); самоактуалізація або самореалізація особистості – актуалізація власних потенцій, здібностей, таланту, здійснення свого покликання, і, водночас, відповідальність за власні дії (А. Маслоу, К. Роджерс).

Отже, вивчення довільної активності у психологічній науці здійснюється в аспектах: *мотиваційному* (породження та ініціації активності), *свободи вибору* (усвідомленого вибору цілей і мотивів), *регулятивному* (оволодіння особистістю власною активністю) та

самоуправління (самосуб'єктного впливу на довільну активність). Різноманітність підходів до вивчення цієї проблеми, пояснюється тим, що дослідження регулятивної сфери особистості охоплює широке коло питань, пов'язаних із ініціюванням діяльності, усвідомленим вибором цілей і мотивів, можливостями суб'єкта в подоланні зовнішніх і внутрішніх перешкод, процесами оцінювання, контролювання, корекції параметрів власних дій тощо. Значущість і насущність цих питань полягає в тому, що знання про цілісну регулятивну систему, особливості її функціонування, складну детермінованість її компонентів дають змогу аналізувати характеристики активності, а також завбачувати її результати в різних сферах життєдіяльності особистості. Отже, **метою даної статті є аналіз проблеми усвідомленого самосуб'єктного впливу у дослідженнях, спрямованих на вивчення регулятивної сфери особистості. У межах цього підходу довільна регуляція розглядається як усвідомлений особистістю процес самоуправління, що сприяє досягненню поставленої мети.**

Аналіз досліджень з означеної проблеми. Вивчення проблеми самоуправління або усвідомленого самосуб'єктного впливу на довільну активність особистості включає розкриття таких її складових: *самодетермінації* (особистісної мотивації), *самоініціації / самогальмування* (внутрішнього усвідомленого стимулу), *самоконтролю* (дій, спрямованих на порівняння запланованих результатів діяльності з досягнутими та їх корекцію), *самообілізації* (вольового зусилля та “сили волі”) і *самостимуляції* (як механізму актуалізації вольового зусилля). При цьому процес психічного або довільного самоуправління розглядається більш широко, ніж процес саморегулювання, тобто ці два процеси співвідносяться між собою як ціле і його частина (Г.С. Нікіфоров, Є.П. Ільїн, В.К. Калинин, В.І. Селиванов, М. Брихцин, М.Й. Боришевський, О.Д. Хомська). Довільна активність, на думку цих учених, – це усвідомлене самоуправління власною поведінкою, що зумовлює не тільки прийняття особистістю самостійного рішення (аспект “свободи вибору”), але й ініціацію дій (мотиваційний аспект), їх здійснення і контроль (регулятивний аспект).

Отже, регулятивний процес – це процес самоуправління власною поведінкою, що передбачає свідомість, самостійність, ініціативу особистості не тільки в ході вибору й прийняття рішення (складова “свободи вибору”), але й в ініціації діяльності (мотиваційна складова), її здійсненні й контролі (регулятивна складова). Усвідомлене самоуправління розкривається як найбільш системна, всебічна і всезагальна форма психічної активності, що реалізується

усім арсеналом психічного розвитку особистості, виступає результатом і критерієм загального психічного розвитку індивіда як суб'єкта діяльності, спілкування, самосвідомості, поведінки в цілому [2; 4; 5]. Від ступеня досконалості процесів самоуправління залежить надійність, продуктивність, кількісні і якісні характеристики довільної активності. Більш того, всі індивідуальні особливості поведінки й діяльності визначаються рівнем функціональної сформованості, динамікою, змістом тих процесів самоуправління, що здійснюються суб'єктом активності.

Зазначимо, що головною сутністю довільної регуляції є її *самість* [6]. Саме вона відрізняє довільну активність особистості від імпульсивної поведінки, дозволяє планувати та моделювати дії відповідно до власних бажань суб'єкта, відчувати відповідальність за результати діяльності, спонукати себе, здійснювати самоконтроль за власними діями. На думку Є.П. Ільїна, *самість* – це свідоме та навмисне планування суб'єктом своїх дій відповідно до власних бажань, переживання їм самим почуття обов'язку (мотивація), це віддача самому собі команди для початку дії, стимуляція самого себе, здійснення самоконтролю за своїми діями і становищем.

Під довільним самоуправлінням розуміється здійснення таких самосуб'єктних впливів, що сприяють досягненню завчасно поставленої мети. При цьому, характеризуючи процес самоуправління, найчастіше виокремлюють такі його стадії: *відбір і обробка інформації, прийняття рішення, реалізація рішення й контроль щодо його здійснення*.

Розшифровуючи структуру довільного управління, О.Д. Хомська [13] відзначає, що воно передбачає, з одного боку, наявність програми, відповідно до якої протікає та або інша психічна функція (створена самостійно або така, що надається у вигляді інструкції), постійний контроль за її перебігом (куди входить контроль за послідовністю операцій і контроль за результатами проміжних фаз діяльності) і контроль за остаточним результатом діяльності (для якого необхідне зіставлення реального результату із заздалегідь сформованим “образом результату”). Крім того, довільне управління психічними функціями передбачає наявність відповідного мотиву, без якого жодна свідомо психічна діяльність стає неможливою.

В.К. Калин [7, 8] сутність довільної регуляції бачить у перетворенні первинної організації психічних процесів в необхідну для досягнення поставленої мети, в зміні психічного стану і цілеспрямованій мобілізації. Така регуляція – “це свідоме, опосередковане цілями і мотивами предметної діяльності створення стану оптимальної змобілізованості, оптимального режиму активності і

концентрації цієї активності в потрібному напрямі, тобто ціле-спрямоване створення такої організації психічних функцій, що забезпечувала б найбільшу ефективність дій”. На його думку, це і є прояв самосуб’єктних відносин, тобто активності, спрямованої не на зовнішній світ або інших людей, а на самого себе.

В.І. Селиванов [11, 12] підкреслює, що довільна регуляція, як і вольова, характеризуються однаковими ознаками: усвідомленою, планомірною поведінкою, свідомим вибором способу дії, оцінкою перешкод, що заважають здійсненню діяльності і досягненню мети, необхідністю мобілізації вольових зусиль до подолання цих труднощів; усвідомленим контролем за виконанням плану і порівнянням досягнутих результатів із раніше поставленою метою.

Різниця між цими двома видами регуляції, за В.І. Селивановим, полягає в масштабі труднощів, що долає суб’єкт, а відтак, і в розмірі докладених зусиль. Поняття “регулювання”, на думку автора, має більш вузький семантичний зміст: приведення системи до норм, правил, параметрів її функціонування у разі відхилення від цих стандартів. Інакше кажучи, це механізм стабілізації системи, її ефективного функціонування. Натомість, самоініціація, наявність внутрішнього особистісного стимулу, усвідомлене “управління” собою і власною діяльністю, керування власними прагненнями та цілями надають особистості психічної стійкості, що забезпечує успішність діяльності. В.І. Селиванов у структурно-функціональній моделі саморегуляції довільної активності особистості визначає такі компоненти, як пусковий і мобілізаційний. Пусковий компонент пов’язується з постановкою мети, рішенням суб’єкта щодо початку, ініціації дії. Мобілізаційний або виконавський компонент пов’язується з вольовим зусиллям особистості, з включенням цього механізму регулювання для ослаблення, прискорення, гальмування дії, контролювання її результату, виправлення помилок, корегування й завершення діяльності [11].

Г.С. Нікіфоров [10] зауважує, що таке поняття, як процес психічного самоуправління, також слід розглядати більш широко, ніж процес саморегулювання, тобто ці два психічних процеси співвідносяться між собою як ціле і його частина. Під психічним самоуправлінням Г.С. Нікіфоров розуміє усвідомлені впливи суб’єкта на його власні психічні процеси, стани, властивості, діяльність, що ним виконується, поведінку, задля збереження або зміни характеру її перебігу. Невід’ємним компонентом регулятивної сфери особистості є дії самоконтролю, сутність яких полягає у порівнянні запланованих результатів діяльності з досягнутими; корекції, співвіднесенні результатів із вимогами, оцінками інших тощо. Самоконтроль є

обов'язковою ознакою свідомості і самосвідомості особистості, виступає умовою адекватного психічного відображення суб'єктом власного внутрішнього світу й об'єктивної реальності. Г.С. Нікіфоров визначає самоконтроль як невід'ємний компонент процесу самоуправління й саморегулювання.

Виходячи з означеної вище позиції Є.П. Ільїн підкреслює, що довільне управління є більш загальним феноменом, організовує довільну поведінку (включаючи і вольову), яка реалізується через довільні, тобто мотивовані (усвідомлені) дії. Воля, на думку автора, – це узагальнене поняття, що визначає певний клас психічних процесів, дій, об'єднаних єдиним функціональним завданням – *свідомим і навмисним управлінням* поведінкою і діяльністю особистості. Вольова регуляція є різновидом довільного управління, що реалізується через особливі довільні дії – вольові дії, суттєвим для яких стає прояв вольових зусиль і співвіднесення з вольовою поведінкою. Отже, з точки зору вченого, “довільне управління є інтегральним психофізіологічним процесом, оскільки воно, з одного боку, включає крім вольового зусилля ряд інших психологічних феноменів: мотиви (бажання, забов'язання), інтелектуальну активність, етичну сферу особистості, але, з іншого боку, базується на фізіологічних процесах і особливостях їх протікання (властивостях нервової системи)” [6].

У цьому контексті слушною є думка А. Kossakowski [9] щодо цілісної системи психічних регулятивних компонентів, яка визначається за такими критеріями: самостійна орієнтація щодо різних областей діяльності (здатність до цілепокладання, до розробки програми діяльності, адекватної мети й умовам її здійснення); довільне управління діяльністю (витримка, цілеспрямованість, здатність до подолання перешкод); соціальна компетенція поведінки (включення в діяльність інших, уміння аналізувати й розуміти дії інших); здатність ставити перспективні цілі і реалізовувати їх; рефлексивність поведінки, її усвідомлення; стабільність основних мотивів діяльності, формування загальної спрямованості особистості; вироблення особистісної системи цінностей, норм, переконань, позицій, стратегій поведінки тощо. Психологічний розвиток особистості означає розвиток психічних компонентів, що ведуть до самодетермінації та дозволяють поводити себе більш самостійно і усвідомлено в різних сферах діяльності (орієнтуючись на соціально й індивідуально значущі цілі), цілеспрямовано (рефлектуючи цілі, мотиви, засоби, результати, наслідки діяльності).

М. Брехцін [14] розглядає довільне самоуправління як здатність особистості усвідомлено керувати, управляти власною психічною активністю, регулювати внутрішні стани організму; а також як

взаємодію, інтеракцію між суб'єктом і зовнішнім предметним та соціальним середовищем. Причому, таке управління відбувається на основі актуального (ситуативного), попереднього відображення дійсності та уявлення особистості про майбутнє. На думку автора, вольове управління реалізується через управління і регуляцію [2]. Вольові процеси пов'язуються із розумінням суб'єктом ваги і особистісного змісту даної ситуації, з раціональною і емоційною оцінкою діючих мотивів, з вибором цілей і з пошуком відповідних засобів для досягнення мети, задля здобуття бажаного результату. У разі цілеспрямованої дії суб'єкта на зовнішнє середовище і на себе самого, вольові процеси разом з іншими елементами психіки слугують *реалізації основних функцій управління*. При цьому вольові процеси забезпечують функціональне об'єднання психічних складових (станів, відносин, якостей, здібностей, навичок) і їх застосування як засобів для досягнення очікуваних змін, результатів. Отже, "ці процеси беруть участь у створенні закінчених систем внутрішніх умов, спрямованих на збудження і "націлювання" (у потрібному напрямі) необхідної активності. Мета вольових процесів, таким чином, є "системоутворення".

М. Брихтін визначає такі основні ланки довільного самоуправління: ініціація діяльності (вибір мети, усвідомлення завдання); планування процесу діяльності (створення програми діяльності); підготовка зовнішніх умов і внутрішніх передумов діяльності; організація управлінських та виконавчих ланок (самоорганізація); взаємодія із зовнішнім і внутрішнім середовищем; комплексна обробка інформації й процес прийняття рішення щодо здійснення діяльності; комунікація між управлінськими ланками (застосування правил, принципів, критеріїв діяльності); координація взаємодії управлінських ланок; регулювання виконавчих ланок діяльності; контролювання процесу виконання завдання, уточнення плану діяльності; заключна оцінка перебігу діяльності та її результатів [3].

При виконанні складних завдань необхідними є, як правило, такі стимулятори, або "регулятори", діяльності, як: самонакази, домагання, настанови, воля, свідомість; а також окремі "механізми": постановка цілей, створення "операційних образів дії", домінант, вольове зусилля, процеси прийняття рішень, самооцінка, динаміка рівня активізації, емоційні стани, стимулююча й виконавча регуляція. Причому всі вище означені "регулятори" і "механізми" необхідно включати в процес управляючої діяльності, яким цілеспрямовано керує суб'єкт.

Вольове зусилля та інші "регулятори" не утворюються спонтанно, а з'являються під впливом самостимуляції. Суб'єктивними засобами стимуляції вольових зусиль можуть бути: самонаказ, самозаохочування, самосхвалювання, уявлення про переживання

позитивних емоційно забарвлених ситуацій, спогади про свої минулі успіхи, приклади інших, актуалізація відчуття обов'язку, власної гідності, сорому тощо. Самостимуляція проявляється у різний спосіб і залежить як від індивідуальних особливостей людини, її досвіду, так і від характеру перешкод та утруднень.

А.І. Висоцький [4] виділив чотири форми самостимуляції, що за природою є засвоєна зовнішня стимуляція. Це *пряма* форма стимуляції через самонакази, самосхвалення, самонавіювання, тобто реальні звуки, слова, фрази; *непряма* форма самостимуляції через образи, представлення наслідків; *абстрактна* форма самостимуляції через різні думки і символи, а також *комбінована* форма, що складається з елементів трьох попередніх. Формування самостимуляції визначається умовами, в яких формується особистість. А.І. Висоцький показав, що успішніше мобілізуються ті школярі, які випробовували вплив значимих для їх розвитку зовнішніх дій, що спонукали їх до активної діяльності. Причиною цього, вважає А. І. Висоцький, є поступова інтеріоризація зовнішніх стимуляторів, особливо при позитивному до них ставленні з боку особистості. Разом з предметним змістом цих впливів інтеріоризується і їх спонукальна функція. В результаті цього, особистість набуває індивідуального стилю волевого управління власною поведінкою. Отже, самостимуляція виникає як наслідок інтеріоризації зовнішньої стимуляції.

Розглядаючи розвиток саморегуляції довільної активності як самосуб'єктне становлення особистості, М.Й. Боришевський [1] відзначає такі основні функції процесу саморегулювання: *плануюча та прогностична функції*, що включають моменти *цілепокладання і моделювання*; *селективна функція*; *функція самосуб'єктного впливу*; *коригуюча функція*; *функція самотворення*; *аксіологічна функція*. М.Й. Боришевський розглядає саморегуляцію особистості як цілеспрямоване планування, побудову і перетворення суб'єктом власних дій та вчинків у відповідності з особисто значущими цілями, актуальними потребами. Учений зазначає, що у процесі саморегуляції поведінки як специфічного виду психічної активності особистість суб'єкт виходить за межі поставлених ззовні цілей та завдань, проявляючи при цьому здатність самостійно ставити нові цілі, вишукувати засоби для їх досягнення, вносити зміни як у зовнішні, так і у внутрішні умови, підвищувати резервні можливості власної психіки на основі актуалізації провідних мотивів діяльності.

Встановлено, що узагальненою змістовно-функціональною характеристикою саморегулювання, що забезпечує можливість інтеграції функцій суб'єкта поведінки та функцій об'єкта управління, є *рефлексивність особистості* – як здатність індивіда до відобра-

ження себе та оточуючих, своїх актуальних і потенційних можливостей, усвідомлення смислу взаємодії з іншими людьми, а також особливостей його сприймання оточуючими.

Висновки. Підсумовуючи, відзначимо, що регулятивні процеси невід’ємно пов’язуються з розумінням суб’єктом значення і особистісного змісту даної ситуації, з раціональною і емоційною оцінкою активно діючих мотивів, із вибором цілей і пошуком адекватних засобів і можливостей щодо досягнення мети та одержання бажаного результату діяльності. При цьому вони забезпечують функціональне об’єднання складових частин психіки (станів, відношень, якостей, здібностей, навичок) та їх застосування як засобів для досягнення очікуваних змін, результатів. Таким чином, метою процесів саморегуляції є “системоутворення”. Ззовні це проявляється в тому, що діяльність особистості має тенденцію до доцільності, плановірності, ефективності, надійності, незважаючи на те, що реалізація діяльності здійснюється в умовах зміни параметрів зовнішнього середовища, внутрішніх станів, емоційних переживань, конкуренції, боротьби мотивів і коливань мотивації, рівня працездатності тощо. Отже, усвідомлений самосуб’єктивний вплив у дослідженнях, спрямованих на вивчення регулятивної сфери особистості, розглядається як усвідомлений особистістю процес самоуправління, що сприяє досягненню поставленої мети.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Розвиток здатності до регуляції поведінки як вияв суб’єктивного становлення особистості / М.Й.Боришевський // Психологія суб’єктивної активності особистості. – К., 1993. – С. 18-19.
2. Брихцин М. Воля и волевые качества личности // Психология личности: активность и развитие личности / М.Брихцин. – М.: Наука, 1989. – 183 с.
3. Брихцин М. Методы в психологической диагностике / М.Брихцин, Й.Госковец, Й.Штакар. – Братислава, 1983.
4. Высоцкий А.И. Возрастная динамика волевой активности школьников / А.И.Высоцкий // Вопросы психологии волевой активности личности и коллектива. – Рязань, 1976.
5. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. Изд. 2-е, испр. и доп. / В.А.Иванников. – М.: УРАО, 1998. – 144с.
6. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.
7. Калинин В.К. Воля эмоции интеллект / В.К.Калин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. – Симферополь, 1983.

8. Калинин В.К. На путях построения теории воли / В.К.Калин// Психологический журнал. – 1989. – № 2.
9. Коссаковский А. Психическое развитие личности в онтогенезе / А.Коссаковский // Психология личности: активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – 183 с.
10. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека / Г.С.Никифоров. – Л., 1989.
11. Селиванов В.И. Актуальные вопросы психологии воли// Вопросы психологии личности / В.И.Селиванов. – Рязань, 1975. – С. 23.
12. Селиванов В.И. Волевая регуляция активности личности / В.И.Селиванов// Психологический журнал. – 1982. – № 4.
13. Хомская Е.Д. Нейропсихология / Е.Д.Хомская. – М., 1987.
14. Brichzin M. Will-trait assessment: Theory and methods // IV Prague conf.: Psychol. develop., learn. and personality formation. – Prague, 1982. – P. 6-9.

The article is devoted to the analysis of problem of the realized self-subject influence in researches, directed on the study of regulative sphere of personality. Within the limits of this approach the arbitrary activity is examined as the process of self-government, which is instrumental in achievement of the purpose, realized by personality.

Key words: regulative sphere, self-subject influence, arbitrary activity, personality.

Отримано: 14.09.2010

УДК 371.134:159.9-051:159.942.5(043.3)

К.В. Пилипенко

Динаміка змін у розвитку емоційної стійкості студентів–практичних психологів у результаті застосування тренінгових психотехнологій

У статті наведено дані експериментального дослідження ефективності запропонованої програми формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога, а саме динаміку змін у розвитку емоційної стійкості у студентів-практичних психологів.

Ключові слова: динаміка, розвиток, емоційна стійкість, тренінгові психотехнології, практичні психологи.

В статье представлены данные экспериментального исследования эффективности предложенной программы формирования эмоциональной устойчивости как профессионально значимого качества будущего практического психолога, а именно динамику изменений в развитии эмоциональной устойчивости у студентов – практических психологов.

Ключевые слова: динамика, развитие, эмоциональная стойкость, тренинговые психотехнологии, практические психологи.

Постановка проблеми. Соціально-економічні трансформації, що відбуваються в суспільстві, висувають високі вимоги до професійних якостей, до поведінки, до професійної компетенції сучасного фахівця в галузі практичної психології, та особливо до емоційно-вольової сфери особистості практичного психолога. Відомо, що будь-які умови життя 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.

На попередніх етапах дослідження ми вивчали стан розвитку, динаміку, психологічні особливості емоційної стійкості студентів-майбутніх практичних психологів та різні види емоційної стійкості на етапі первинної професіоналізації майбутніх практичних психологів, а також розробили й обґрунтували адекватні та ефективні стратегії формування емоційної стійкості як професійно важливої якості. Тож актуальним та необхідним, на нашу думку, є перевірка ефективності запропонованої формувальної програми шляхом проведення контрольної частини формувального експерименту.

Мета статті полягає в представленні результатів контрольного етапу експериментального дослідження формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога, а саме: динаміки змін у розвитку емоційної стійкості студентів – практичних психологів.

Методи дослідження. Психологічна діагностика на контрольному етапі дослідження 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 короточасного запам’ятовування” О.В. Государєвої (Попової), “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 викори-

стання 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) [1;2;3;4;5].

Результати експериментального дослідження та їх обговорення. Програма формувального етапу дослідження була апробована на студентах-психологах 1-5 курсів, які, за результатами психодіагностичного дослідження мали помірно незбалансований, незбалансований, частково дезінтегрований та дезінтегрований профілі емоційної стійкості. За програмою тренінгових психотехнологій з активізації особистісного потенціалу емоційної стійкості (ТрЕСт) формувальні заходи були застосовані до емоційно хитких (експ.гр.1) та емоційно неусталених (експ.гр.2) студентів – майбутніх практичних психологів (по 15 осіб у кожній). До контрольних груп також увійшли студенти емоційно хиткого (контр.гр.1) та емоційно неусталеного (контр.гр.2) типів емоційної стійкості (по 15 осіб у кожній).

Критеріями ефективності застосованої програми виступали: зовнішньо обумовлені показники – прагнення до професійного й особистісного зростання, позитивна самооцінка фахової спроможності, внутрішньо обумовлені показники – високий рівень емоційної стійкості, низький рівень тривожності, фрустрації, ригідності; низький рівень підвладності “перешкодам” встановлені емоційних контактів особистості, а саме: невмінню керувати емоціями, дозувати їх, негнучкості, нерозвиненості, невиразності емоцій, домінуванню негативних емоцій, небажанню зближатися з людьми на емоційній основі; низький рівень напруження, резистенції, виснаження; високий рівень особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості, високий рівень психологічної проникливості та її показників – завдяки розвитку механізмів самопізнання,

самоусвідомлення, самоктуалізації, самореалізації та саморозвитку власного особистісного потенціалу емоційної стійкості.

Отримані експериментальні результати опрацьовувалися за вимогами статистичного аналізу з якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Математична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 12).

Оцінюючи ефективність представленої методики формувального експерименту, слід зазначити, що встановлена динаміка змін особистості майбутніх практичних психологів як у контрольних, так і в експериментальних групах.

Спочатку опишемо динаміку змін у розвитку емоційної стійкості, яку ми вимірювали за допомогою методики О.В. Государевої (Попової) (табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка рівнів емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів в результаті формувального експерименту [за методикою О.В. Государевої (Попової)]

Рівні емоційної стійкості	Досліджувані											
	Емоційно хиткі						Емоційно неусталені					
	Експ.гр.1			Контр.гр.1			Експ.гр.2			Контр.гр.2		
	До ТРЕСт	Після ТРЕСт	t-критерій Ст'юдента, рівень значимості	До ТРЕСт	Після ТРЕСт	t-критерій Ст'юдента, рівень значимості	До ТРЕСт	Після ТРЕСт	t-критерій Ст'юдента, рівень значимості	До ТРЕСт	Після ТРЕСт	t-критерій Ст'юдента, рівень значимості
Високий	-	60	6,5/ 0,001	-	13	0,89/ 0,25	-	7	5,8/ 0,001	-	-	0,73/ 0,15
Середній	100	40		100	87		-	47		-	7	
Низький	-	-		-	-		100	46		100	93	

Для статистичної перевірки значущості відмінностей між показниками початкового та підсумкового зрізу за допомогою критерію Ст'юдента було обчислено емпіричне значення *t* для експериментальних та контрольних груп. У випадку, якщо б за показниками рівня емоційної стійкості в експериментальних групах не було зафіксовано статистично значимих змін, довелося б визнати неефективність розробленої розвивально-формувної програми та марність покладених зусиль.

Як можна побачити з представленої таблиці, після впровадження програми формувального експерименту можна констатувати, що

з'явилась позитивна динаміка рівнів емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів. Так, суттєво підвищився загальний рівень сформованості емоційної стійкості: у емоційно хитких студентів експериментальної групи зменшилась кількість студентів із середнім рівнем емоційної стійкості (100% – до формувального експерименту, 40% – після формувального експерименту) та з'явилися студенти з високим рівнем емоційної стійкості (60% – після формувального експерименту) ($t=6,5, p<0,001$); у емоційно неусталених студентів експериментальної групи зменшилась кількість студентів з низьким рівнем емоційної стійкості (100% – до формувального експерименту, 46% – після формувального експерименту), а також з'явилися студенти із середнім (47% – після формувального експерименту) та навіть невелика кількість з високим рівнем (7% – після формувального експерименту) емоційної стійкості ($t=5,8, p<0,001$).

Вихідним методологічним положенням застосованої нами методики є те, що рівень сформованості емоційної стійкості можна дослідити при співставленні результатів запам'ятовування до та після дії емоціогенних подразників. Тобто дана методика належить до групи об'єктивних методик дослідження. Тож для уточнення та поглиблення вивчення емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів як і на констатувальному етапі було застосовано суб'єктивну методику: 16-факторний особистісний опитувальник Р.Кеттелла (шкалу "Емоційна стійкість" (фактор С)).

Обчислення вихідних даних дало змогу з'ясувати рівень статистичної значимості розбіжностей між усередненими показниками емоційної стійкості, діагностованими до та після формувального експерименту, та отримати відповідні емпіричні значення для експериментальних та контрольних груп.

У таблиці 2 представлено порівняльний аналіз динаміки змін у рівнях емоційної стійкості після формувального експерименту за методикою Р.Кеттелла.

Аналіз отриманих результатів вказує на підвищення емоційної стійкості у емоційно хитких студентів-майбутніх практичних психологів – експ.гр.1 – $12,73 \pm 2,05$ – до формувального експерименту, $9,67 \pm 3,09$ – після формувального експерименту (t -критерій Ст'юдента – $7,12$, при $p<0,001$); та у емоційно неусталених студентів-майбутніх практичних психологів – експ.гр.2 – $19,27 \pm 2,02$ – до формувального експерименту, $16,07 \pm 3,45$ – після формувального експерименту (t -критерій Ст'юдента – $5,17$, при $p<0,001$).

Крім того, є статистично не значима тенденція до підвищення рівня сформованості емоційної стійкості й у контрольних групах досліджуваних: у емоційно хитких студентів – контр.гр.1 –

12,67±1,72 – до формувального експерименту, 12,27±2,22 – після формувального експерименту (t-критерій Ст'юдента – 1,47, при $p=0,16$); у емоційно неусталених студентів – майбутніх практичних психологів – контр.гр.2 – 19,4±1,92 – до формувального експерименту, 18,93±1,87 – після формувального експерименту (t-критерій Ст'юдента – 1,13, при $p=0,28$).

Таблиця 2

Динаміка змін у розвитку емоційної стійкості студентів – майбутніх практичних психологів після формувального впливу (за Р.Кеттеллом)

№ групи	Групи досліджуваних	Динаміка рівнів емоційної стійкості								t-критерій Ст'юдента	рівень значимості
		Експериментальна група				Контрольна група					
		До формувального експерименту		Після формувального експерименту		До формувального експерименту		Після формувального експерименту			
		\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ		
1	Емоційно хиткі студенти – психологи	12.73	2.05	9.67	2.09	12.67	1.72	12.27	2.22	7.12/ 1.47	0.001/ 0.16
2	Емоційно неусталені студенти – психологи	19.27	2.02	16.07	3.45	19.4	1.92	18.93	1.87	5.17/ 1.13	0.001/ 0.28

Слід відмітити, що результати емоційно хитких майбутніх практичних психологів, у порівнянні з результатами емоційно неусталених, демонструють більшу схильність таких студентів до позитивних змін у межах зазначеної вище тенденції. Тобто емоційно неусталені студенти зазнають більше психологічних труднощів у процесі розвитку та формування емоційної стійкості.

Підтверджує наші спостереження й психологічний аналіз динаміки рівнів емоційної стійкості за експертним оцінюванням (рис. 1).

Як можна побачити з рисунку, під впливом формувального експерименту відбулися позитивні зміни у обох експериментальних групах: в групі емоційно хитких майбутніх практичних психологів (експ.гр.1) у 42% студентів рівень сформованості емоційної стійкості піднявся з середнього до високого, в групі ж емоційно неусталених студентів-психологів (експ.гр.2) у 45% студентів рівень емоційної стійкості підвищився до середнього, та у 7% – до високого рівня. Слід зазначити, що дані зміни є статистично значимими (експ.гр.1–

t-критерій Ст'юдента – 6,7, при $p=0,001$; експ.гр.2 – t-критерій Ст'юдента – 5,5, при $p=0,001$).

Крім того, слід відмітити незначну та статистично не значиму природну позитивну динаміку рівнів емоційної стійкості й у представників контрольних груп. Так, в контр.гр.1 у 13% студентів рівень сформованості емоційної стійкості підвищився до високого ($t=1,32$, при $p=0,14$), у контр.гр.2 7% студентів за експертними оцінками мали замість низького середній рівень ($t=0,98$, при $p=0,21$).

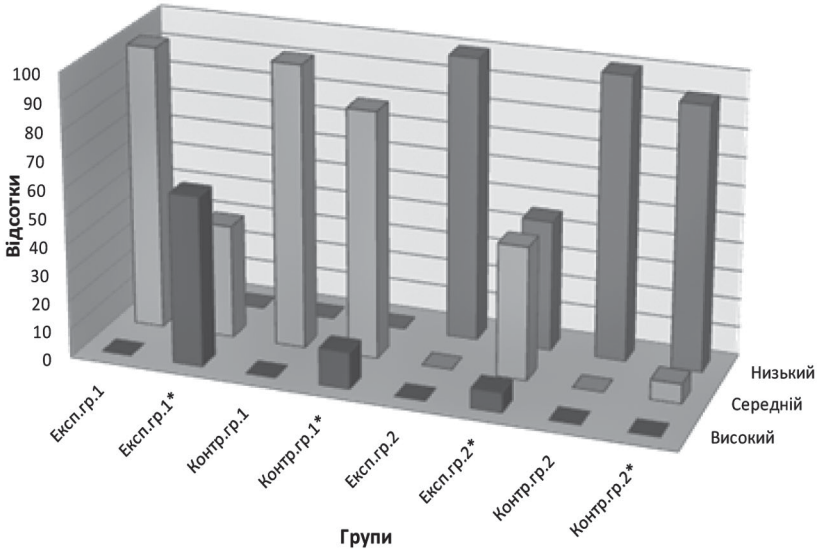


Рис.1. Динаміка рівнів емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів (за Р.Кеттеллом)

Примітка: * – групи досліджуваних після формувального експерименту.

Очевидною є більша відмінність між отриманими результатами до та після формувального впливу у експериментальній та контрольній групах емоційно хитких, ніж емоційно неусталених студентів. Це, на нашу думку, засвідчує той факт, що розвиток та формування емоційної стійкості емоційно неусталених студентів, особливо студентів з дезінтегрованим профілем потребує набагато більших зусиль та часу.

Порівняльний аналіз результатів дослідження емоційної стійкості після формувального впливу із залученням різних методів та методик дослідження дозволив зробити такі висновки. Можна спостерігати статистично значиму позитивну динаміку емоційної

стійкості в обох експериментальних групах досліджуваних. При чому особливу увагу привертає те, що емоційно неусталені студенти проявляють меншу стійкість до таких особистісних змін. Крім того, спостерігається статистично не значима позитивна динаміка рівнів емоційної стійкості у студентів контрольних груп.

Статистичний аналіз виявив сильно значимі зв'язки між показниками емоційної стійкості, що було отримано за різними методами дослідження. Кореляційні зв'язки представлені у рис.2.

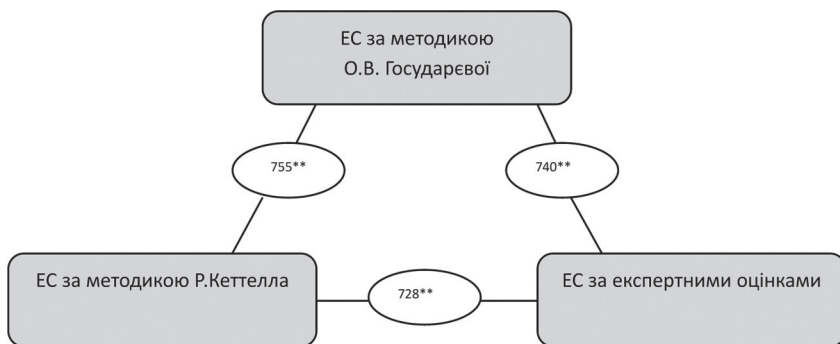


Рис.2. Кореляційні зв'язки між показниками емоційної стійкості у всієї вибірки студентів-майбутніх практичних психологів за різними методами дослідження (після формувального експерименту)

Примітка: ** – зв'язки на 1% рівні значущості.

Як видно з рисунку, найбільш сильні кореляційні зв'язки виявлено між результатами дослідження емоційної стійкості за методикою О.В. Государевой (Попової) та за експертними оцінками. Дещо слабшими виявились кореляційні зв'язки між отриманими показниками емоційної стійкості за методикою Р.Кеттелла та за експертним оцінюванням та найслабшими – показники емоційної стійкості майбутніх практичних психологів за методикою О.В. Государевой (Попової) та Р.Кеттелла.

Слід зауважити, що всі зазначені кореляційні зв'язки є дуже сильними й знаходяться на високому рівні значимості ($p \leq 0.01$). Це, на нашу думку, засвідчує той факт, що кожен з обраних нами методів вивчення емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів відповідають меті дослідження та взаємодоповнюють один одного.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Аналіз отриманих результатів дослідження показав, що спостерігається статистично значима позитивна динаміка емоційної стійкості в обох експериментальних групах досліджуваних. При чому особливу увагу

привертає те, що після формувального впливу у експериментальній та контрольній групах емоційно хитких, ніж емоційно неусталених студентів. Це, на нашу думку, засвідчує той факт, що розвиток та формування емоційної стійкості емоційно неусталених студентів, особливо студентів з дезінтегрованим профілем потребує набагато більших зусиль та часу. Крім того, спостерігається статистично незначима позитивна природна динаміка рівнів емоційної стійкості у студентів контрольних груп, що пояснюється схильністю, прагненням представників психологічних спеціальностей до гармонізації власної особистості та покращення стану психологічного здоров'я.

Психологічний аналіз отриманих результатів експериментального дослідження динаміки змін у розвитку емоційної стійкості студентів-майбутніх практичних психологів потребує подальшого визначення особливостей динаміки змін у підструктурах емоційної стійкості, динаміки змін у профілях емоційної стійкості майбутніх практичних психологів з метою оцінки ефективності розробленої й застосованої програми формування емоційної стійкості, а також подальшого створення програми психопрофілактичних, превентивних заходів для попередження емоційної хиткості та емоційної неусталеності у студентів психологічних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Батаршев А.В. Многофакторный личностный опросник Р.Кеттелла: Практическое руководство / А.В.Батаршев. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 96 с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
3. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д.Карвасарский. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 752с.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Д.Я.Райгородский. – Самара: Издательский Дом “БАХРАХ-М”, 2002. – 672 с.
5. Санникова О.П. Тест-опросник психологической порницательности (психодиагностическая методика)/О.П.Санникова, Е.А.Киселева/ авт свид, 2001. – 17 с.

The article deals with the results of the empiric research of efficiency of the offered program of emotional stability as a professionally important quality of future practical psychologist, namely the dynamics of changes in development of emotional stability of students who are practical psychologists.

Key words: dynamics, development, emotional stability, psycho training, practical psychologists.

Отримано: 22.06.2010

Вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на визначення загальних основ педагогіки

У статті автор відмічає підходи вітчизняних вчених до визначення загальних основ педагогіки і висвітлює вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на основні її аспекти в 20-30-х роках ХХ століття.

Ключові слова: формування, особливості, підходи, система, цінності.

В статье автор освещает поиски отечественных ученых в определении общих понятий педагогики и освещает влияние зарубежной реформаторской педагогики на главные ее положения в 20-30-х гг. XX столетия.

Ключевые слова: формирование, особенности, система, ценности.

У сучасних умовах становлення вітчизняної педагогіки, формування національної системи освіти, її реформування і розвитку, виховання дітей особливої актуальності набуває проблема її модернізації на основі вивчення, аналізу і впровадження в життя здобутків і досягнень в цій галузі попередньої плеяди вчених-педагогів як вітчизняних, так і зарубіжних. Оскільки саме врахування доробку попередників дає нам змогу забезпечити спрямованість освіти в руло науковості, об'єктивності, фундаменталізації й системності знань. Сприяє формуванню в майбутніх педагогів загальнонаукового і загальнопопереднього світогляду. Створює засади для критичного і шанобливого ставлення до педагогічної спадщини минулого. Формує в працівників педагогічної сфери вміння мислити педагогічними категоріями та розуміння їх генезису. Допомогає осмислити історичні події і факти, які вплинули на розбудову вітчизняної педагогіки і національної школи, на формування педагогічної думки в період становлення Української держави.

Особливо важливим є наукове пізнання витоків становлення вітчизняної педагогічної думки і факторів, які вплинули на її ствердження в 20-х рр. ХХ століття. Оскільки саме цей період є найбільш визначальним у формуванні національної освіти і становленні системи виховання підростаючого покоління. Саме в цей час закладались підвалини національної освітньої системи. Тому не даремно у “Національній доктрині” розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті, Законі України “Про вищу освіту” чітко окреслені

підходи до оновлення завдань та змісту освіти на сучасному етапі національного духовного відродження в Україні з тим, щоб наша освітня галузь, як відмічає вчений М. Левківський, у недалекому майбутньому змогла інтегруватися у світовий освітній простір, а також забезпечувала реалізацію у навчальному процесі найсучасніших (новітніх) технологій [4, с. 145]. При цьому слід відмітити, що в Україні стрімкими темпами відбувається зміна соціальних орієнтирів та цінностей, що потребує нового перегляду творчої спадщини багатьох вітчизняних і зарубіжних педагогів, без ідеологічних нашарувань, упередженості і так званого класового підходу до виховання. Це стосується, в першу чергу, творчого доробку таких визначних зарубіжних вчених педагогів-реформаторів, як: Е. Кей, В. Лайя, С. Мейман, А. Біне, О. Декролі, П. Бове, Є. Клапаредо, Є. Торндайка, А. Фер'єра, Д. Адамса, Х. Рагга, оскільки педагогіка й шкільництво в Україні розвивались не ізольовано від інших народів, а за певних міжнародних відносин і взаємовпливів, у єдності народного, національного та загальнолюдського. Народне, за твердженням вчених О. Любара, М. Стельмаховича, Д. Федоренко, детермінує педагогіку буття і свідомість народу. Національне зумовлюється життям нації, своєрідністю історичного шляху нею пройденого. Виявляється співвідношення національного та загальнолюдського, втіленого у здобутках світової педагогічної думки й шкільної практики, дає змогу виділити в педагогічній культурі українського народу ті національні риси виховання, які мають послідовно демократичний, гуманістичний характер, неминучу пізнавально-виховну, науково-теоретичну та практичну цінність і пов'язані з поступовим духовним розвитком людства [5, с. 14].

Тобто, як видно із вище викладеного, педагогіка на сьогоднішній день являє собою розгалужену систему педагогічних наук. Сфери її впливу і діяльності надзвичайно великі, оскільки вона охоплює не тільки навчальний процес, а й процес виховання, формування і становлення особистості. Тому, мабуть, так багато на сьогодні є визначення поняття “педагогіка”. Так, М. Фіцула визначає педагогіку, як сукупність теоретичних і прикладних наук, що вивчають процеси виховання, навчання і розвитку особистості [9, с. 9]. І. Підласий розглядає педагогіку як науку про виховання людини у найширшому сенсі, включаючи освіту, навчання, розвиток [6, с. 10]. В. Ягупов, даючи визначення педагогіки, відмічає: “Буде правильним твердження, що сучасна педагогіка – це наука про виховання людини. Поняття “виховання” тут розуміємо в широкому значенні слова – як навчання, виховання, розвиток, формування і самовдосконалення особистості” [10, с. 8]. С. Гончаренко розглядає

педагогіку як науку про навчання і виховання підростаючих поколінь [1, с. 250]

Існує низка і децю інших визначень педагогіки найбільш відомих сучасних вчених-педагогів: А. Алексюка, А. Бондаря, Г. Костюка, І. Зюзяна, О. Савченко та інших, які зробили значний внесок у розвиток вітчизняної педагогіки. Проте всі вони близькі за змістом і характером підходу до вирішення педагогічних проблем. По суті вони задіюють одні і ті ж педагогічні важелі, які безпосередньо впливають на формування дитини, як особистості.

Ми поділяємо думку вченого В. Ягупова, який стверджує, що педагогіка як наука містить базові наукові закони і закономірності виховання, що відображають об'єктивний характер для всіх країн і народів. Так, закономірними є зв'язки педагогічного процесу та ін. [10, с. 12].

Українська національна педагогіка на сьогоднішній день суттєво відрізняється від педагогіки інших країн. Вона пройшла важкий, тернистий шлях становлення, ввібрала в себе історичні надбання минулих поколінь, збагатила свій потенціал (педагогічний досвід) науковими доробками і ідеями провідних вітчизняних і зарубіжних вчених як сучасних, так і більш раннього періоду, що дало їй змогу сформувати педагогічну науку в цілісну систему. Тобто відбулося, за висловом вченого О. Джуринаського, перетворення педагогіки з сукупності емпіричних суджень і знань в науку [2, с. 19].

Методологічну основу української педагогіки становлять принципи органічної єдності історичного й логічного вивчення педагогічних явищ, наукове розуміння процесу пізнання як активної діяльності, розгляду родини й родинного виховання, як суспільного феномену, ідеї гуманістичних та демократичних засад побудови цивілізованого суспільства, положення про людину як вінець природи, гармонію національного і загальнолюдського, потребу у формуванні всебічно розвиненої особистості, соціальну зумовленість освіти й виховання, їх природо- і культуровідповідність. Крім вище сказаного, важливе значення в методології української педагогіки посідають філософічні дефініції про роль народу в створенні духовної й матеріальної культури, значення особистості в історії, положення про людину й життя як найвищі суспільні вартості, гармонію душі, тіла й розуму [6, с. 17].

Однією із складових системи педагогічних наук М. Фіцула поправу вважає історію педагогіки і школи, які вивчають розвиток педагогічних ідей і практику освіти в різні історичні епохи.

Близьким до даного визначення історії педагогіки є визначення вчених М. Левківського, Е. Федорчук, В. Федорчук, які розглядають цю складову педагогічних наук як науку, яка вивчає ретроспективне

становлення та розвиток освітніх і виховних систем від найдавніших часів і до сьогодення [4, с. 9; 8, с. 3].

Децю інше визначення історії педагогіки дають вчені О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко. Вони трактують її як науку про розвиток виховання, школи й педагогічної думки в різні історичні періоди [5, с. 13].

Вчений І. Зайченко, розглядаючи суть історії педагогіки підкреслює: "... це наука, яка вивчає розвиток освіти, школи і педагогічної думки від найдавніших часів до наших днів в Україні і за кордоном" [3, с. 14].

Об'єктом історії педагогіки є історико-педагогічний процес, наповнений широким соціокультурним і антропологічним сенсом, що містить у собі співвідношення різного рівня педагогічних феноменів минулого з сьогоденним [7, с. 31-40].

А предметом історії педагогіки є інтеграція здобутків громадянської історії і наукової педагогіки, вивчення багатовікового шляху світової педагогічної думки і практики, на якому здійснювалося поступове перетворення педагогіки сукупності емпіричних суджень в науку [3, с. 14].

Система педагогічних наук не залишається сталою. Вона є в постійному розвитку, оскільки наука і науково-технічний прогрес не сталими величинами. Вони постійно розвиваються, збагачуються і поповнюються комплексом нових знань. В процесі їх розвитку (еволюції) з'являються нові області освіти (тоді як деякі зникають, наприклад, – система лицарського виховання), які все більше поповнюють систему педагогічних наук. Так, наприкінці XIX – початку XX століття виникла соціальна педагогіка, яка почала свій стрімкий розвиток лише наприкінці XX століття. Соціальна педагогіка являє собою галузь загальної педагогіки, що вивчає закономірності та механізми становлення й розвитку особистості в процесі здобуття освіти та виховання в різних соціальних інститутах, наукових, культурних та інших закладів, установ і соціальних служб, які сприяють формуванню соціальної активності особистості у процесі розв'язання суспільних, політичних, економічних та інших проблем суспільства.

Вчений П. Наторпа, якого вважають творцем соціальної педагогіки, вбачав основне її завдання у виявленні найсприятливіших для виховання людини соціальних умов, визначенні шляхів громадського виховання [10, с. 33].

Особливо актуальною в наші дні є соціальна педагогіка, коли корінним чином міняються засади державотворення (дія загальних закономірностей розвитку суспільства), соціально-етичні цінності та морально-психологічні норми виховання підростаючого поко-

ління. Змінюються також принципи і підходи до вирішення педагогічних складових, що суттєво впливає на весь комплекс (систему) педагогічних наук.

При цьому досить важливим і актуальним питанням є визначення основних категорій педагогіки, оскільки саме через категорії ми одержуємо систему педагогічних понять, які сприяють кращому розумінню і практичному застосуванню основних елементів педагогічної системи. Тобто педагогіка, як кожна наука, має свій понятійний апарат, який являє собою систему педагогічних понять, що виражають наукові узагальнення. Ці поняття є категоріями педагогіки. Основні з них, безумовно, це:

- виховання;
- навчання;
- освіта.

Виховання, за визначенням М. Фіцули, – цілеспрямований та організований процес формування особистості [9, с. 12]. Воно здійснюється (відбувається), особливо що стосується соціального виховання, під впливом навколишнього середовища, умов і обставин, які можуть мати місце в житті тієї чи іншої особистості, тощо.

Процесу виховання як одному із основних категорій педагогіки приділяють увагу і ряд провідних вітчизняних і зарубіжних вчених. Воно розглядається як в широкому, так і в вузькому педагогічному і соціальному значенні. У широкому педагогічному значенні виховання, за твердженням М. Фіцули, охоплює формування особистості дитини під впливом діяльності педагогічного колективу закладу освіти, яка ґрунтується на педагогічній теорії, передовому педагогічному досвіді. А у вузькому педагогічному значенні – виховання, за словами вченого, є цілеспрямованою виховною діяльністю педагога, спрямованою на досягнення конкретної мети в колективі учнів [9, с. 12].

На нашу думку, таке трактування категорії виховання як у широкому, так і у вузькому педагогічному значенні є правильним, але не достатньо повним. Оскільки на процес виховання дитини чи колективу учнів, який здійснює педагогічний колектив або окремі педагоги, впливає ряд чинників. Тому, щоб одержати конкретний позитивний результат у процесі виховання, не досить задатись однією ціллю (наприклад, виховання здорової громадської думки) направити виховний процес в потрібне русло. Для цього необхідно, в першу чергу, ще й правильно застосувати “інструмент” виховання (наукові розробки і раціонально обґрунтовані технології [10, с. 28]). Не сказано також нічого і про здійснення процесу виховання дитини чи колективу учнів поза школою і яка роль в цьому педагога чи педагогічного колективу.

Тому нам більше імпонує трактування категорії виховання як у широкому педагогічному розумінні, так і у вузькому вченого-педагога В. Ягупова, який стверджує: “У широкому педагогічному розумінні виховання – цілеспрямований, організований і планомірний вплив вихователів, певного організованого соціального середовища (наприклад, навчально-виховних закладів) на виховання учня з метою формування його особистості. Поняття “виховання” у такому разі охоплює весь навчально-виховний процес. У вузькому – процес і результат виховної роботи, спрямованої на вирішення конкретних завдань” [10, с. 29].

У широкому соціальному значенні, за визначенням І. Підласого, виховання – це передача соціального досвіду від старших поколінь до молодших. Тобто фактично ототожнюється виховання з соціалізацією як розвитком і самозміною людини в процесі засвоєння і відтворення культури, що здійснюється при взаємодії людини зі стихійними, відносно спрямованими і цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх вікових етапах [6, с. 15].

Крім даних видів педагогічного виховання, М. Фіцула, на відміну від інших вчених, виділяє також це поняття в гранично вузькому педагогічному значенні, яке реалізується як спеціально організований процес щодо формування певних якостей особистості, процес управління її розвитком через взаємодію вихователя і вихованця. Це, на нашу думку, є найбільш правильне і точне трактування категорії виховання, оскільки саме через тісний зв'язок вихователя і вихованця, через постійну їх співпрацю, збагачений життєвим досвідом і використавши наявні засоби впливу, враховуючи здібності і нахили підопічного, педагог може найбільшою мірою цілеспрямовано виховати його як повноцінну особистість, котрій притаманні найбільш моральні цінності.

Досить повне і точне (правильне), на наш погляд) визначення категорії виховання дає І. Зайченко у широкому і у вузькому педагогічному розумінні. Так, він відмічає: “У широкому педагогічному розумінні виховання – це спеціально організований, цілеспрямований, керований і контрольований процес впливу колективу вихователів навчально-виховних закладів, сім'ї, громадськості та вихованців з метою формування в останніх певних якостей (розумових, моральних, естетичних, фізичних та інших), що здійснюється як в освітньо-виховних закладах, так і в позаурочній та позашкільній роботі. У вузькому педагогічному розумінні виховання – це процес і результат виховної роботи, спрямованої на розвиток конкретних виховних завдань” [3, с. 16].

На основі вище викладеного ми можемо зробити висновок про те, що виховання, як основна категорія педагогіки займає провідне

місце в становленні дитини як особистості. Правильне виховання сприяє формуванню у дитини найвищих моральних цінностей і чеснот, недостатнє виховання чи його відсутність деформує дитину, робить її ізгоєм.

Із категорією виховання безперечно тісно пов'язане поняття “самовиховання”, яке, за висловом вченого В. Ягупова, також є однією з основних категорій педагогіки [10, с. 31]. Під “самовихованням” вчений розуміє “... цілеспрямовану роботу людини, щодо духовного, розумового, морального, вольового, естетичного, фізичного розвитку, вдосконалення й усунення негативних рис характеру”. Однак, погоджуючись з таким визначенням “самовиховання”, ми не можемо погодитись із вченим, що це є незалежна основна категорія педагогіки. Оскільки, на нашу думку, самовиховання є не що інше як одна з основних складових загального виховного процесу.

Процесу виховання як одній із основних категорій педагогіки свого часу багато уваги приділили і зарубіжні педагоги-реформатори кінця ХІХ – початку ХХ століття, чії ідеї, течії і думки не втратили своєї актуальності і в наші дні. Особливо цінними вважаються наукові доробки таких провідних зарубіжних педагогів-реформаторів, як: Е. Кей, Ф. Гансберг, Г. Шаррельман, Л. Гурлітт, М. Монтесорі і низка інших, які розробили теорію “вільного виховання”. Дана теорія, як відмічалось вище, викликала певний інтерес і знайшла практичне застосування в Україні в 20-х роках ХХ століття. Основними прихильниками даної теорії були такі визначні вчені даного періоду, як: С. Русова, І. Стещенко, І. Огієнко, М. Грушевський, Х. Алчевська, О. Залужний, В. Протопопов, Я. Чепіга, І. Соколянський, Я. Ряппо, Я. Мамонтов та інші. Особливо великий вклад в теорію “вільного виховання” зробили Е. Кей, Ф. Гансберг і М. Монтесорі, які в основу виховання підростаючого покоління поклали ідею його саморозвитку, що, звичайно, було помилковим.

Засновник теорії позитивізму англійський вчений Г. Спенсер також на перше місце в педагогіці ставив виховання. В написаній ним книзі “Виховання розумове, моральне і фізичне” він висвітлював не тільки проблеми цих напрямків виховного процесу, а й висвітлював своє бачення їх вирішення.

Викликає певний інтерес і дає відповідь на ряд питань виховного характеру теорія “трудої школи” і “громадянського виховання”, засновником і фундатором якої поправу вважається німецький педагог Г. Кершенштейнер. Свої ідеї щодо виховання підростаючого покоління він виклав у книгах “Професійне виховання німецького юнацтва” (1901 р.) і “Поняття громадянського виховання” (1909 р.). Прихильниками даної теорії були також такі визначні зарубіжні

вчені-педагоги реформаторського напрямку, як: Ж. Бетє, Г. Гаудінг, К. Вудвурд.

Досить широко у вітчизняній педагогіці в 20-х роках ХХ століття використовувалась зарубіжна реформаторська течія – педологія, основоположниками якої поправу вважаються зарубіжні педагоги-реформатори Е. Торндайк, С. Холл, А. Біне. В основу даної теорії лягли ідеї вільного виховання дитини, що дістали назву педоцентризму, в основі якого лежить концепція про те, що центром навчально-виховного процесу є дитина. Ці ідеї дістали значну підтримку й поширення в течії “нового виховання” і “нових шкіл”, репрезентованій А. Фер’єром, В. Лаєм, О. Декролі, Дж. Дьюї та іншими вченими-педагогами кінця ХІХ – початку ХХ століття. Основоположниками даного вчення безумовно є визначні зарубіжні вчені даного періоду: С. Редді, А. Фер’єр, Е. Демолен, Г. Літц. Вони вважали, що центр виховання дитини має бути спрямований на формування цілісної людської особистості, з чим важко не погодитись. Складність поставленої задачі полягає лише в способах і методах досягнення поставленої мети.

Крім вище згаданих реформаторських концепцій навчання і виховання, були ще й інші течії і напрямки: експериментальна педагогіка (Е. Мейман, Е. Торндайк), педагогіка дії (В. Лай), педагогіка культури (В. Дільтей) і інші. І всі вони направлені в першу чергу на виховання людини нового типу. Тобто діяльність педагога має бути спрямована на формування творчої особистості громадянина Української держави, з багатим духовним світом, активною життєвою настановою, який вміє орієнтуватися в складних умовах сьогодення та оптимально спроможний самоактуалізуватися в суспільному й особистому житті.

Однією з найбільш важливих категорій педагогіки, безумовно, є освіта, яка, як відмічає вчений-педагог М. Фіцула, на певному щаблі суспільного розвитку є складовою частиною виховання в широкому його значенні. Однак, ми також не можемо погодитись з таким твердженням, оскільки “Освіта – процес і результат засвоєння учнями систематизованих знань, умінь і навичок, формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвиток її творчих сил і здібностей [9, с. 13].

Цінність освіти полягає якраз у тому, що вона не тільки використовує досвід, знання, вміння і т.п. ряду минулих поколінь, а, в першу чергу, в тому, що вона поповнює ці знання, збагачує їх новими надбаннями, розширяє їх, вносячи елементи нового, більш прогресивного. Виходячи із вище сказаного, ми повністю розділяємо погляди вченого І. Зайченка, який так сформулював мету освіти:

“Мета освіти – внести бажані зміни в досвід, розуміння (способи мислення) і поведінку (способи життя) учнів” [3, с. 17]. Тобто в процесі отримання певної освіти людина (учень) засвоює систему відповідних знань, умінь, навичок для того, щоб їх успішно реалізувати в майбутньому, мати певне моральне і фізичне задоволення. Моральне – в усвідомленні своєї значущості. Фізичне – в одержанні відповідних здобутків (відповідної винагороди за свою працю).

При цьому слід зазначити, що українська система освіти в 20-ті роки ХХ століття була передусім зорієнтована на плани і реалії промислового і сільськогосподарського розвитку країни, про що свідчить той факт, що у 1928-1929 роках у зв’язку з політехнізацією школи, в період соціалістичної індустріалізації країни і колективізації сільського господарства були створені фабрично-заводські семирічки та школи колгоспної молоді.

Оцінюючи освіту і освітню систему, які діяли в Україні в 20-х рр. ХХ ст., ми можемо відмітити, що не всі нововведення даного періоду були позитивними, але те, що вони були направлені на підвищення освітнього рівня її громадян, є досить важливим і цінним фактом.

При цьому слід відмітити, що на формування освіти в Україні, особливо на формування педагогічної і освітньої думки в 20-х рр. ХХ ст. здійснили вплив вчення найбільш прогресивних і відомих зарубіжних вчених-педагогів реформаторів кінця ХІХ – початку ХХ століття, чії ідеї, думки, погляди щодо процесу виховання і освіти підростаючого покоління уважно вивчались вітчизняними педагогами того часу. Найбільший вплив на формування освітніх поглядів в Україні мали звичайно праці педагогів-реформаторів: Е. Кей, В. Лайя, С. Мейман, А. Біне, О. Декролі, П. Бове, Є. Клапаредо, Є. Торндайка, А. Фер’єра, Д. Адамса, Х. Рагга, Б. Рассела, Е. Вебера, Г. Гаудіга, Ф. Гансберга, Е. Лінде, Г. Шаррельмана, А. Нейла, М. Монтесорі, Г. Літце, П. Гехеба, П. Петерсона, Р. Штайнера, Р. Кузіне, А. Маслоу і ряду інших. Їхні праці були направлені на реформування тогочасної школи, де панували деспотизм і невігластво. Саме тому вони так активно були підхоплені вітчизняними вченими-педагогами, їх обговорювали, над ними дискутували. Основні положення цих праць лягли в розбудову вітчизняної освітньої системи, яка була прийнята в 20-х рр. ХХ ст. Особливо широкий резонанс серед українських педагогів 20-х років викликала теорія “вільного виховання”, суть якої і зміст був використаний в українській освітній системі під назвою – педоцентризм. Ідеї представників експериментальної педагогіки були використані в дитбудинках, які становили основу освітньої системи. В основу освітньої вітчизняної системи лягли також елементи вчення

(концепції) В. Лая, сформульованої ним у роботі “Експериментальна дидактика”, згідно з якою характер засвоєння учнями знань залежить від психолого-фізіологічних особливостей дітей. Були також використані в освітній системі 20-х рр. ХХ ст. ідеї засновників педагогіки особистості: Е. Вебера, Г. Гаудіга, Е. Лінде, Г. Шаррельмана, Ф. Гансберга, які підкреслювали необхідність вільного духовного розвитку дитини, і ряд інших концепцій, теорій і вчень.

Тобто із вище викладеного чітко прослідковується безпосередній вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на розбудову вітчизняної освітньої системи і освіти взагалі в 20-х рр. ХХ століття.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник / С.І.Гончаренко. – К.: 1997. – С. 250.
2. Джуринський А.Н. Педагогика: история педагогических идей / А.Н.Джуринський. – М.: Знание. 2001.
3. Зайченко І.В. Історія педагогіки. Кн. 1. Історія зарубіжної педагогіки: навчальний посібник / І.В.Зайченко. – К.: Слово. 2010. – 624 с.
4. Левківський М.В. Історія педагогіки / М.В.Левківський// Підручник. – К.: Веселка. 2006. – 376 с.
5. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: навчальний посібник / О.О.Любар, М.Г.Стельмахович, Д.Т. Федоренко. – К.: Знання, 2003. – 450 с.
6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс / И.П.Подласый. – Кн. 1. – М.: Академия, 1999. – С. 10.
7. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру: Збірник наукових праць / О.В.Сухомлинська. – К.: науковий світ, 2002. – С. 31-40.
8. Федорчук Е.І. Історія педагогіки: посібник / Е.І.Федорчук, В.В.Федорчук. – Кам’янець-Подільський, 2007.
9. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник /М.М.Фіцула. – К.: Академвидав. 2007. – 560 с.
10. Ягупов В.В. Педагогіка: навчальний посібник / В.В.Ягупов. – К.: Академвидав, 2007. – 560 с.

The article deals with the main ways of national scientists’ determinations of common basis of pedagogics and shows the influence of foreign reformative pedagogics on its main aspects in 20-30-th years of the XX century.

Key words: formation, peculiarities, ways, system, valuables.

Отримано: 18.08.2010

Психологічні детермінанти розвитку професійної самосвідомості в майбутніх провізорів

У статті розглянуто зміст та форми вияву професійної самосвідомості майбутніх провізорів. Автор визначає провідні мотиви, що спонукають майбутніх провізорів до професійної комунікативної діяльності, саморозвитку та самовдосконалення професійних комунікативних якостей.

Ключові слова: саморозвиток, спрямованість, професійна спрямованість.

В статье раскрывается содержание и формы проявления профессионального самосознания у будущих провизоров. Автор определяет основные мотивы, побуждающие будущих провизоров выполнять профессиональную коммуникативную деятельность, заниматься саморазвитием и самосовершенствованием профессиональных коммуникативных качеств.

Ключевые слова: саморазвитие, направленность, профессиональная направленность.

Актуальність проблеми. Вирішення нових завдань, поставлених перед системою освіти України, кардинальні зміни в суспільно-політичному та економічному житті країни вимагають готовності майбутніх фахівців до компетентної праці. Актуальним на сьогодні є підвищення вимогливості особистості до себе і до своєї професійної діяльності, на основі розвитку та вдосконалення її самосвідомості. Особливості соціально-економічного розвитку фармацевтичної галузі потребують високого рівня фахової підготовки майбутніх провізорів, вивчення психологічних особливостей їхньої професійної самосвідомості з метою підвищенню якості підготовки фахівця та розвитку комунікативної компетентності як складової професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень. У контексті актуальних проблем психології розвитку особистості майбутнього фахівця вагоме місце належить формуванню професійної самосвідомості, навичок самооцінки та саморегуляції поведінки. Феномен самосвідомості більш глибокий за своїм психологічним змістом, ніж проблема свідомості. У психологічній структурі особистості майбутнього провізора самосвідомість є центральною ланкою, яка характеризує рівень його

професіоналізму, а отже, успішність професійної комунікативної діяльності.

Дослідження самосвідомості було предметом наукового пошуку багатьох науковців. У психолого-педагогічному розумінні ця проблема розглянута найбільш повно в працях В. Андрієвської, І. Беха, Т. Дуткевич, І. Зязюна, О. Леонтєва, Н. Лосєвої, С. Максименка, О. Савицької та багатьох інших. Проте існуючі теорії не повною мірою висвітлюють особливості та закономірності розвитку самосвідомості в процесі професійної підготовки особистості провізора до професійної комунікативної діяльності.

Тому **мета нашої статті** полягає у з'ясуванні психологічної сутності професійної самосвідомості майбутніх провізорів та її значення в розвитку професійної комунікативної компетентності зокрема.

Виклад основного матеріалу. Особистість майбутніх провізорів розвивається і змінюється впродовж навчання у вищому навчальному закладі. Навчальна діяльність має професійну спрямованість і становить собою цілеспрямований процес, який має свою мету (розвиток професійної компетентності), завдання та результати (готовність до професійної діяльності). Під час навчальної діяльності здійснюється професійний саморозвиток особистості та формування професійної самосвідомості. Професійна самосвідомість допомагає студенту стати конкурентоспроможним фахівцем, здобути якісну професійну освіту. Формою прояву професійної самосвідомості є усвідомлення студентами своїх нахилів, інтересів, здібностей, рівня професійної готовності.

Фундаментом самовдосконалення майбутнього провізора безумовно є розвиток самосвідомості. С. Максименко та В. Андрієвська дають таке визначення самосвідомості: усвідомлення індивідом себе як суб'єкта життєтворчості з неповторними фізичними і духовними якостями, потребами й здібностями, носія інтелекту, почуттів і волі, виразника національної, професійної і групової належності в системі суспільних відносин [8].

Саме самосвідомість забезпечує усвідомлення майбутніми провізорами власних схильностей та комунікативних здібностей, впливає на розвиток професійних комунікативних якостей. І. Бех вважає, що усвідомлення особистістю своїх якостей зводиться до того, що кожна особистісна якість виражає певне ставлення, тобто конкретну дію [2, с. 31].

Саморозвиток – це не тільки свідомий процес формування професійної майстерності, самоосвіти та самовдосконалення, але й мотивований, свідомий вільний вибір і прагнення досягти бажаного

рівня професійної компетентності [7]. Тому пізнання студентами себе, формування на цей основі певного ставлення до себе як до майбутнього фахівця фармацевтичної галузі, самоствердження та зміна самооцінки – усе це визначає професійне зростання студентів, в основі якого лежить прагнення бути відповідальним за виконання професійних обов’язків, уміння спілкуватися з відвідувачами аптек, лікарями, колегами та іншими людьми. Самооцінка відображає якісну своєрідність внутрішнього світу особистості, виступає показником рівня її розвитку. Вона формується при активній участі і бажанні самої особистості.

Саморозвиток майбутнього провізора – це цілеспрямований процес самовдосконалення, що детермінується метою і стратегією навчальної діяльності, здобуттям професійних знань, умінь та навичок, виникненням потреби розвитку професійних якостей. Потреба є умовою активності майбутніх провізорів, визначає мотиви їхньої навчальної діяльності, пробуджує у них прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення, бажання підвищити свої індивідуальні можливості, розвивати професійні комунікативні якості. Лише тоді, коли майбутній провізор зрозуміє необхідність та потребу в розвитку професійних якостей, він зможе активно залучитися до процесу професійного саморозвитку. Професійний саморозвиток майбутніх провізорів передбачає їхню самоосвіту, розвиток професійних комунікативних якостей, бажання під час навчальної діяльності здобути професійні комунікативні знання, вміння та навички.

Формою вияву професійної самосвідомості майбутнього провізора є розуміння ним своєї соціальної позиції, професійних інтересів, нахилів, здібностей, характерологічних особливостей, рівня загальної та спеціальної готовності до професійної комунікативної діяльності. При цьому усвідомлення власних психічних особливостей нерозривно пов’язано з певним ставленням до себе, з самооцінкою.

Розвиток професійної комунікативної компетентності – це особисте надбання кожного студента, здобуте власними силами під час навчальної діяльності. С. Дичківський, зокрема, зазначає, що діяльність студента в процесі навчання може бути активною тільки тоді, коли в змісті навчання він побачить переконливу для нього мету, пов’язану з подальшою професійною діяльністю [4, с. 21].

Спрямованість як система потреб, ціннісних орієнтацій, світоглядних установок, прагнень й інтересів визначає готовність майбутніх провізорів до професійної комунікативної діяльності. Від визначеності професійних мотивів залежить ефективність розвитку професійної комунікативної компетентності, що відбувається під час

навчально-пізнавальної діяльності у фармацевтичному вищому навчальному закладі.

Рівень розвитку мотивації майбутніх провізорів ми визначали за методикою Дуткевич Т. та Савицької О. “Визначення провідних мотивів професійної діяльності” [5, с. 157]. Скориставшись цією методикою, ми виділили мотиви, що спонукають майбутніх провізорів до професійної діяльності, до розвитку професійної комунікативної компетентності, саморозвитку та самовдосконалення професійних комунікативних якостей (результати відповідей студентів щодо визначення груп мотивів подано у табл. 1).

За результатами визначення групи мотивів професійної мотивації бачимо, що провідним “Мотив власної праці” для себе обрала найменша кількість учасників експерименту. Лише 16,8% з експериментальної групи E_1 , 19,4% з групи E_2 та 16,5% студентів з контрольної групи К зазначили, що цей мотив для них є провідним. 22,1% студентів з групи E_1 , 27,6% з групи E_2 та 25,2% з контрольної групи К провідним для себе визначили “Мотив соціальної значущості праці”.

Таблиця 1

Розподіл студентів відповідно до мотивів розвитку професійної комунікативної компетентності (у %)

Групи студентів	ГРУПИ МОТИВІВ			
	Мотиви власної праці	Мотиви соціальної значущості праці	Мотиви самоствердження в праці	Мотиви професійної майстерності
	%	%	%	%
E_1	16,8	22,1	28,4	32,6
E_2	19,4	27,6	29,6	23,5
К	16,5	25,2	31,1	27,2

“Мотив самоствердження в праці” є провідним у 28,4% студентів з групи E_1 , 29,6% з групи E_2 та 31,1% з контрольної групи К.

За отриманими результатами можна вважати, що провідним мотивом, який спонукає майбутніх провізорів до навчально-пізнавальної діяльності та визначає їхню професійну діяльність є “Мотив професійної майстерності” для 32,6% студентів експериментальної групи E_1 , 23,5% з експериментальної групи E_2 та 27,2% контрольної групи К.

Зазначена група мотивів не тільки забезпечує високий рівень розвитку професійної комунікативної компетентності в майбутніх провізорів, але й визначає їхню активність під час навчально-пізнавальної діяльності, готовність до саморозвитку, установку на

здобуття професійних знань, умінь та навичок, розвитку професійних комунікативних якостей. Своєрідність усіх цих груп мотивів визначає мотиваційну сферу майбутніх провізорів.

Майбутній провізор прагне до розвитку професійної комунікативної компетентності в тому разі, коли в нього адекватні мотиви професійної спрямованості. В. Бедь вважає, що мотиваційна сфера особистості є ієрархією мотивів, які в процесі діяльності можуть змінюватися, посилюватися чи, навпаки, послаблюватися [1, с. 97].

Отже, професійна мотивація визначає вибір професії та якість виконання обов'язків, пов'язаних із професійною діяльністю.

А. Бодалев [3] поділив мотиви на групи, що характеризують мотиваційну сферу особистості:

- мотиви, пов'язані з найважливішими суспільними потребами особистості за критерієм їхнього змісту (ідейні, моральні, естетичні);
- мотиви за джерелом появи, зумовленості (соціальні, діяльно-процесуальні, стимульно-заохочувальні);
- за видами діяльності (суспільні, професійні, навчально-пізнавальні);
- за часом проявлення (протягом усього життя, протягом обмеженого часу);
- за силою вияву (сильні, помірні, слабкі);
- за проявом у поведінці (актуальні й потенційні).

Мотивація до навчальної діяльності є показником індивідуальних досягнень майбутніх провізорів, що характеризується сукупністю емоційних та вольових процесів. Вона спонукає і спрямовує навчальну діяльність студентів, розвиває їхню потребу до пізнання особливостей професійної комунікативної діяльності та визначається зовнішніми і внутрішніми чинниками розвитку. Усвідомлення власних потреб мотивує студентів на самовдосконалення та професійний саморозвиток.

Професійна мотивація майбутніх провізорів відбувається під час навчальної діяльності, вона є неперервним процесом, на який постійно впливають об'єктивні та суб'єктивні фактори. Саме визначення майбутнім провізором мотивів щодо здобуття обраної спеціальності та перспектив самореалізації як фахівця сприяє активізації навчальної діяльності.

Мотивація тісно пов'язана із готовністю студентів здобувати професійні знання, уміння, навички та розвивати свої професійні комунікативні якості. Загальну готовність майбутніх провізорів до розвитку професійної комунікативної компетентності ми поділили на чотири види: “Хочу знати себе і можу змінитися”, “Можу

удосконалюватися, але не хочу знати себе”, “Не хочу знати себе і не можу змінитися”, “Хочу знати себе, але не можу змінитися” (відображено на рис. 1).

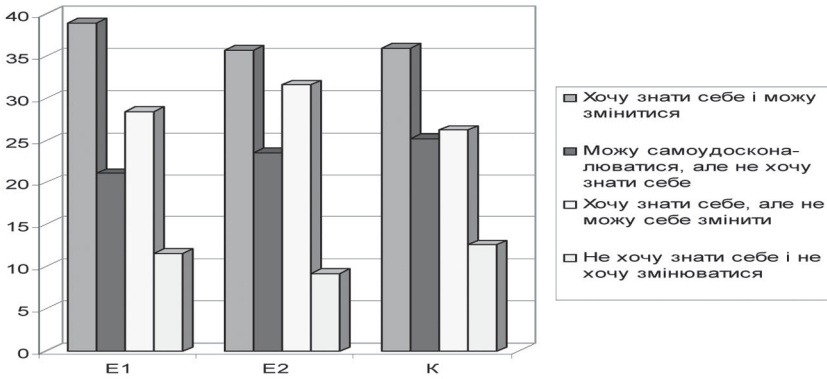


Рис. 1 Розподіл студентів відповідно до видів готовності до саморозвитку (у %)

Вид готовності “Хочу знати себе і можу змінитися” притаманний 38,9% студентам з експериментальної групи E_1 , 35,7% – з групи E_2 та 35,9% студентам з контрольної групи. У цій групі студентів найбільш сприятливе сполучення для особистісного розвитку. Прагнення глибше пізнавати себе поєднується в них з потребою справжнього самовдосконалення, розвитку професійної комунікативної компетентності.

Вид готовності “Можу самоудосконалюватися, але не хочу знати себе” притаманний 21,1% студентів з експериментальної групи E_1 , 23,5% – з групи E_2 та 25,2% – з контрольної групи. Майбутні провізори, що увійшли до цієї категорії, мають більше бажання до саморозвитку, ніж бажання зрозуміти себе. Процес розвитку професійної комунікативної компетентності вони повинні починати з перебудови власного ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, пізнання себе як із позиції “Я-фахівець”, так і з усвідомлення наявності необхідних професійних якостей та відповідності їх розвитку вимогам професійної діяльності. Процес розвитку професійної комунікативної компетентності для цієї групи студентів починається з процесу самопізнання наявності професійних комунікативних якостей та продовжується їхнім саморозвитком і самовдосконаленням.

Вид готовності “Хочу знати себе, але не можу змінити” притаманний 28,4% студентів з експериментальної групи E_1 ,

31,6% – з групи E_2 та 26,2% – з контрольної групи. Ця група майбутніх провізорів бажає знати більше про себе, про рівень розвитку своїх професійних комунікативних якостей, але ще не володіє навичками самовдосконалення.

Вид готовності “*Не хочу знати себе і не можу змінюватися*” притаманний 11,6% студентів з експериментальної групи E_1 , 9,2% – із групи E_2 та 12,6% – з контрольної групи. Майбутні провізори цієї групи на етапі навчально-пізнавальної діяльності не мають бажання саморозвитку, у них не сформовано потреби в знаннях, їм притаманна невпевненість у собі, у власних здібностях та можливостях.

Згідно отриманих даних можна стверджувати, що більшість студентів з експериментальних груп E_1 , E_2 та контрольної групи К готові до розвитку професійної комунікативної компетентності. Вони мають бажання займатися професійним саморозвитком і самовдосконаленням, здобувати необхідні професійні знання, комунікативні вміння та навички, які забезпечують розвиток їхньої професійної комунікативної компетентності.

Усвідомлення власних потреб мотивує студентів на самовдосконалення та професійний саморозвиток. Майбутнім провізорам з високим рівнем внутрішньої мотивації притаманна впевненість в успішному результаті, наполегливість у досягненні поставленої мети, активний пошук шляхів розвитку своїх професійних комунікативних якостей, отримання задоволення від процесу власного професійного розвитку та здобуття необхідних професійних знань, умінь та навичок. Пізнавальні інтереси майбутніх провізорів концентруються навколо їхньої потреби зрозуміти особливості професійної комунікативної діяльності, осмислити власний життєвий досвід, навчитися використовувати отримані знання у своїй професійній діяльності.

Студентський вік характеризується зростанням власного “Я”, періодом саморозвитку, формуванням і розвитком професійної свідомості. Професійна самосвідомість фіксує результат розвитку професійної комунікативної компетентності, виступає регулятором професійної комунікативної діяльності. Професійна самосвідомість та самооцінка сприяють формуванню в майбутніх провізорів таких почуттів, як впевненість та оптимізм, що, в свою чергу, активізують їхню навчальну діяльність, сприяють бажанню здобувати професійні знання, розвивати свої комунікативні якості та здібності. Професійна самосвідомість майбутніх провізорів підвищує надійність, стійкість і стабільність цілеспрямованого розвитку професійної комунікативної компетентності.

У цьому віці молода людина мусить самостійно ухвалювати та реалізувати рішення, розробляти життєві плани, будувати власне життя. Під час навчання у вищому навчальному закладі студенти цілеспрямовано прагнуть здобувати професійні знання, практичні вміння та навички, розвивають свій комунікативний потенціал. Саме визначення майбутнім провізором мотивів щодо здобуття обраної спеціальності, готовність до професійного розвитку та перспектив самореалізації як фахівця сприяє активізації навчальної діяльності.

На думку І. Зязюна, завданням кожного студента є напрацювання власних прийомів компенсації тих індивідуальних особливостей, які зумовлюють утруднення зовнішнього та внутрішнього плану професійної діяльності, зниження рівня залежності від думок інших людей, вироблення власної системи поглядів, позицій, розширення обсягу комунікативних умінь і здібностей до рольової поведінки [6, с. 151].

У процесі професійної підготовки майбутні провізори повинні набути досвіду послідовного свідомого самопізнання та професійного зростання, оцінити свою індивідуальність, стати суб'єктами саморозвитку. Саморозвиток майбутнього провізора – це цілеспрямований процес самовдосконалення, що детермінується метою і стратегією навчальної діяльності, здобуттям професійних знань, умінь та навичок, виникненням потреби розвитку професійних якостей.

Потреба є умовою активності майбутніх провізорів, визначає мотиви їх навчальної діяльності, пробуджує у них прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення, бажання підвищити свої індивідуальні можливості, розвивати професійні комунікативні якості. Лише тоді, коли майбутній провізор зрозуміє необхідність та потребу в розвитку професійних якостей, він зможе активно залучитися до процесу професійного саморозвитку, що передбачає розвиток професійних комунікативних якостей та здібностей студентів, їхнє бажання під час навчальної діяльності здобувати професійні комунікативні знання, вміння та навички.

Н. Чепелева [9] вважає, що професійна самосвідомість передбачає наявність професійних значень (тезаурусу) та професійних смислів (особистісне професійне знання, професійне ставлення до клієнта, професійні ідеали, норми та цінності, смислоутворюючі мотиви професійної діяльності).

На наш погляд, професійна самосвідомість передбачає наявність у майбутніх провізорів професійної Я-концепції. Ідеальний образ “Я-провізор” включає в себе уявлення про те, яким повинен бути майбутній провізор. Ці уявлення складаються в студентів на етапі розвитку професійної компетентності, в процесі ідентифікації з іншим

професіоналом. Професійна самооцінка – уявлення майбутнього провізора про власну цінність як фахівця фармацевтичної галузі, тобто це оцінний компонент професійної Я-концепції.

Я-концепція майбутнього провізора – це складна динамічна система уявлень студента про себе як особистість і як суб'єкта професійної діяльності. Професійна Я-концепція – важливий чинник детермінації професійної діяльності майбутніх провізорів, який зумовлює здатність фахівця реально будувати своє життя, бачити перспективи професійної діяльності, свої приховані можливості, чітко визначати рівень здобутих професійних знань, комунікативних умінь та навичок.

Формою вияву професійної самосвідомості майбутнього провізора є розуміння ним своєї соціальної позиції, професійних інтересів, нахилів, здібностей, характерологічних особливостей, рівня загальної та спеціальної готовності до професійної комунікативної діяльності. При цьому усвідомлення власних психічних особливостей нерозривно пов'язано з певним ставленням до себе, з самооцінкою. Професійна самосвідомість та самооцінка сприяють формуванню в майбутніх провізорів таких почуттів, як впевненість та оптимізм, що, в свою чергу, активізують їхню навчальну діяльність, сприяють бажанню здобувати професійні знання, розвивати свої комунікативні якості та здібності. Професійна самосвідомість майбутніх провізорів підвищує надійність, стійкість і стабільність цілеспрямованого розвитку професійної комунікативної компетентності.

Варто зазначити, що процес розвитку професійної комунікативної компетентності майбутніх провізорів свідомий і керований, він відбувається під час навчально-пізнавальної діяльності студентів та спирається на сучасні вимоги до фахівців фармацевтичної галузі.

Висновки. Отже, пізнання студентами себе, формування на цій основі певного ставлення до себе як до майбутнього фахівця фармацевтичної галузі, самоствердження та зміна самооцінки – усе це визначає професійне зростання студентів, в основі якого лежить прагнення бути відповідальним за виконання професійних обов'язків, вміння спілкуватися з відвідувачами аптек, лікарями, колегами та іншими людьми.

Список використаних джерел

1. Бедь В. В. Юридична психологія: [навчальний посібник] / В. В. Бедь. – Львів : Новий Світ-2000; К. : Каравела, 2002. – 376 с.
2. Бех І. Д. Образ “Я” як мета формування і розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2 (19). – С. 30–40.
3. Бодалёв А. А. О взаимосвязи общения и отношений / А. А. Бодалёв // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 122–126.

4. Дичківський С. І. Неперервна гуманітарна освіта – новий етап педагогічного мислення / С. І. Дичківський // Гуманітарні науки. – 2004. – № 2 (8). – С. 20–29.
5. Дуткевич Т. В. Практична психологія: вступ у спеціальність [навчальний посібник] / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.
6. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: [підручник для вищих пед. навч. заклад] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – К. : Вища школа, 1997. – 348 с.
7. Лосева Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи / Н. М. Лосева. – Донецьк : ДонНУ, 2003. – 336 с.
8. Психологічний довідник учителя / упоряд.: В. Андрієвська; за заг. ред. С. Максименка. – К. : Главник, 2005. – Кн. 2. – 112 с.
9. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності психолога / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології: наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. – К. : Ніка – Центр, 1999. – Вип. 19. – 286 с.

Maintenance and forms of display of professional consciousness of future pharmacists are considered in the article. An author determines leading reasons which induce future pharmacists to professional communicative activity, саморозвитку and self-perfection of professional communicative internalss.

Key words: orientation, professional orientation.

Отримано: 20.09.2010

УДК 378.147

Т.П. Поведа, Р.А. Поведа

Роль особистісної значущості знань у результативному навчанні фізики

У статті описано сутність особистісно орієнтованого навчання, яке ґрунтується на використанні вимірників якості знань учнів в процесі навчання фізики. Використання програм цільового характеру та задач, диференційованих за рівнями-вимірниками, сприяє об'єктивізації навчально-пізнавальної діяльності учня з фізики. За таких умов пізнавальна діяльність учня спрямовується на досягнення певної цілі чи комплексу цілей (навчальної, дидактичної, розвивальної, виховної), визначених для

кожної пізнавальної задачі та навчальної задачі з фізики, означеної відповідним вимірником якості.

Ключові слова: особистіста значущість знань, старшокласники, результативне навчання фізики, вимірники якості знань.

В статтю описана сутність личностно орієнтованого навчання, яке ґрунтується на використанні інструментів вимірювання якості знань учнів в процесі навчання фізики. Використання програм цільового характеру і завдань, диференційованих за рівнями-інструментами, сприяє об'єктивізації навчально-пізнавальної діяльності учня при вивченні фізики. В таких умовах навчальна діяльність учня спрямована на досягнення певної мети або комплексу цілей (навчальної, дидактичної, розвиваючої, виховної), визначених в програмі для кожної навчальної і навчальної задачі з фізики, позначених відповідними інструментами вимірювання якості.

Ключевые слова: личностная значимость знаний, результативное обучение физике, измерители качества знаний, целевая программа.

Ще недавно, закінчивши загальноосвітню школу, випускник вступав у світ, який змінювався дуже повільно. Підготовка виконавця цілком відповідала запитам часу. Сьогоднішній день вимагає від випускника не стільки умінь виконувати вказівки, скільки вирішувати проблеми життя самостійно, проводити дослідження, давати експертні висновки, створювати проекти, тому головне завдання школи – готувати конкурентоздатного випускника. Якість життя, що змінилася, диктує дати школярам таку освіту, яка підготує їх до життя динамічного суспільства, швидкозмінного світу, всього, що торкається і особистої, і професійної сфер.

“Будь-яка дія, – стверджує академік І.С.Якиманська, – визнається якісною тільки тоді, коли за нею стоїть особистісний зміст, внутрішня складова, що і забезпечує зовнішню, визнану іншими якість цієї дії”. Лише те, що пройшло через власну діяльність суб'єкта залишає у його почуттєвому і мислительному досвіді сліди знання. В цьому контексті традиційне навчання не може бути ведучим в цілісному освітньому процесі. Значущими стають ті складові, які розвивають індивідуальність дитини, створюють всі необхідні умови для її саморозвитку, самовираження [5].

У сучасній педагогіці та психології навчання підлітків з'явилися всі підстави для того, щоб перейти від зовнішньої ефективності передачі знань до вивчення більш глибоких основ знань. Процес проникнення в глибину дозволяє побачити те, що звичайно не розглядається, і сприяє виникненню особистісної значимості знань. По відношенню до школи, в цілому, учень виступає “замовником” на “виготовлення” власної індивідуальності. Виконати таке “замовлення” можна лише через співтворчість, співпрацю з учнем.

“Бачити” сьогодні учня школа може і повинна тільки як особу, що самореалізовується. Критерієм досягнення цільових установок школи і “очікувань” учня є рівень розвиненості і сформованості особи. Знання-запам’ятовування відходять, на зміну їм приходять знання-розуміння і знання-відкриття.

В обширному арсеналі сучасних освітніх технологій, безумовно, пріоритет за технологіями розвиваючого навчання, де пояснювально-ілюстративний спосіб замінений на активно-діяльнісний, оскільки розвиваюче навчання враховує і використовує закономірності розвитку, пристосовується до рівня і особливостей індивідуума. Особистісно-орієнтоване навчання і виховання будуються не лише на знанні педагогом внутрішнього світу, індивідуальних особливостей кожної дитини, а й на глибокому розумінні та грамотному використанні психологічних закономірностей функціонування і розвитку особистості.

У цей час в рамках концепції розвиваючого навчання розроблений ряд технологій: система розвиваючого навчання; технологія розвиваючого навчання; особистісно орієнтоване розвиваюче навчання; технологія саморозвиваючого навчання. В своїй роботі, враховуючи запити часу, вважаємо більш прийнятною систему розвиваючого навчання з особистісно орієнтованим підходом. Особливостям особистісно орієнтованого навчання присвячені роботи І. С. Якиманської, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєвої, О. І. Киричука, Н. Є. Мойсеюка, О. М. Пехоти, С. І. Подмазіна, В. В. Сурикова, в контексті навчання фізики – нароби О. І. Бугайова, П. С. Атаманчука, Л. Ю. Благодаренко, О. В. Піскун, В. П. Сергієнка.

В умовах переходу на нову освітню модель, метою якої є висока результативність навчання з максимумом уваги до особистості, головним вважаємо вирішення проблеми управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Дієвість цієї моделі залежить від цілеспрямованого характеру контролю, корекції і регулювання у навчанні, від можливостей управлінських впливів спонукати до саморегулювання і самоуправління процесу навчання. Основи технологічної схеми цілеспрямованих впливів на навчально-пізнавальну діяльність учнів з фізики започатковані професором П. С. Атаманчуком [1], а технологічні та методичні аспекти її застосування для результативного навчання фізики удосконалюються учнями його наукової школи більше десяти років.

У забезпеченні результативності навчання фізики виходимо з того, що структурним елементом навчального матеріалу і водночас носієм взаємодії між учнем та об’єктом пізнання виступає пізнавальна задача, засвоєння якої залишає в досвіді школяра дієві

знання. В залежності від переваги певного типу взаємодії з об'єктом пізнання можна вказати на три параметри засвоєння учнями навчального матеріалу: пристрасність, стереотипність, усвідомленість. Описавши критичні значення для кожного з параметрів, розробили для використання на практиці вимірники (зразків) контролю в навчанні фізики: нижчий (ЗЗ – завчені знання, НС – наслідування, РГ – розуміння головного), оптимальний (ПВЗ – повне володіння знаннями), вищий (УЗЗ – уміння застосувати знання, Н – навичка, П – переконання). Контроль здійснюється за всіма параметрами і, якщо за його наслідками приймати відповідні управлінські рішення, це сприяє поступовому розвитку інтелектуальних, творчих і світоглядних особистісних начал учнів засобами фізики [1-3].

Основне завдання школи полягає у навчанні учнів вчитися. Якщо створити у відповідності з освітньою доктриною та фізичною концепцією освітнє середовище, яке задовольнятиме потребам навчання, то можна впевнено сказати, що особистісно-значущі перетворення в об'єкті пізнання завжди будуть відбуватись. Тому для переведення процесу навчання в саморегульований процес, який супроводжує самоконтроль та самоуправління діяльності, необхідно найперше забезпечити пізнавальний інтерес учня. Одним із шляхів вирішення цього завдання є надання належної емоційності процесу навчання фізики.

Подоланню смислового бар'єру кожним учнем, а значить, досягнення кінцевої мети оптимальним шляхом якнайкраще сприяє індивідуальний підхід у навчанні. Вищим результатом індивідуального підходу вважаємо розвиток стійкого пізнавального інтересу і створення внутрішніх установок на засвоєння навчального матеріалу, що сприяє подальшій самоосвіті і самовихованню учня. Функція контролю в навчанні фізики поступово переноситься в свідомість учня і завдяки самоконтролю і самооцінці переходить в саморегульований процес. Належний результат зумовлюється організацією чіткого контролю за навчальною діяльністю учня. Тому управління діяльністю учня з фізики зводимо до забезпечення:

- сприйняття учнем задачі, що вимагає самоосмислення;
- усвідомлення необхідності оволодіння задачею, мотивація діяльності;
- опанування послідовності необхідних дій;
- виконання практичних дій, операцій;
- поточного самоконтролю за ступенем оволодіння задачею;
- корекції вмінь;
- самоосвіти і навичок самоконтролю у типових ситуаціях;

- автоматизму вмінь шляхом практичної діяльності з переростанням уміння в навичку.

Як відомо, індивідуальність людини формується на основі успадкованих природних задатків в процесі виховання і одночасно, а це головне для людини, в ході саморозвитку, самопізнання, самореалізації в різних видах діяльності. До моменту приходу в школу дитина вже є носієм власного пізнавального досвіду, тобто суб'єктом освітнього процесу, де вона саморозвивається і самореалізується. Основна функція вчителя полягає не в нівелюванні, відторгненні досвіду дитини як неістотного, а, навпаки, в максимальному його виявленні, використанні, “окультуренні” шляхом збагачення результатами суспільно-історичного досвіду. Отже, використовуючи особистісно-орієнтований підхід в навчанні, ми переслідуюмо мету – забезпечити розвиток і саморозвиток особистості учня, виходячи з його індивідуальних здібностей і суб'єктного досвіду. Досягнення наміченої мети можливе за умови вирішення таких завдань:

- використання різноманітних форм і методів організації навчальної діяльності, які дозволяють розкривати суб'єктний досвід учня;
- створення атмосфери зацікавленості кожного учня в роботі класу;
- стимулювання учнів до висловлення, використання різних способів виконання завдань без боязні помилитися;
- використання в ході уроку дидактичного матеріалу, що дозволяє учню вибрати найзначущі для нього вигляд і форму навчального змісту (пропонуємо вимірники);
- заохочення прагнення учня знаходити свій спосіб роботи, аналізувати способи роботи інших учнів в ході уроку, вибирати і освоювати найраціональніші;
- створення ситуації спілкування на уроці, що дозволяють кожному учню проявляти ініціативу, самостійність, вибірковість в способах роботи, створення умов для природного самовираження учня.

Підбираючи форми і методи роботи на уроці, потрібно пам'ятаємо слова Декарта: “Вже краще зовсім не подумувати про відшукання яких би то не було істин, ніж робити це без жодного методу.” Відомо, що методи навчання – це основні види діяльності вчителя і учня, що забезпечують формування знань високої якості, необхідних для вирішення поставлених задач. Вони займають центральне місце в дидактиці і методиці викладання. До них відносять:

1) **метод проблемного викладу**, розрахований на залучення учнів до пізнавальної діяльності. Пізнавальна самодіяльність – це

прагнення до постійного заглиблення в проблему. В цій здатності не “гаснути” в одержаній відповіді, а “займатися” в новому питанні криється таємниця вищих форм розвитку особи. Вчитель може сам поставити проблему і вказати шляхи її вирішення. Але набагато ефективніше, якщо проблему ставлять діти самі, а потім, шукають шляхи її вирішення, роздумують і переживають, тим самим включаються в атмосферу науково-доказового пошукового мислення. Так, наприклад, на уроці по вивченню сили тертя в ході обміну думками учні самі можуть поставити проблему: “тертя – користь чи шкода?”, яка буде вирішена після самостійної роботи з текстом підручника.

2) **частково-пошуковий (евристичний)** готує до самостійного вирішення пізнавальних проблем. Учні перетворюють навчальну інформацію з однієї форми в іншу, конкретизують. Ефективним способом перетворення інформації, в цілях реалізації частково-пошукового методу, є побудова логічних схем. Наприклад, після вивчення теми учням можна запропонувати всі нові, а якщо необхідно, то і раніше вивчені поняття, збудувати в логічну схему. Уміння проводити порівняння і аналогії використовують при виведенні позначень і одиниць вимірювання подібних фізичних величин.

3) **дослідницький** – організація пошукової, творчої діяльності для вирішення нових пізнавальних проблем. “Слухаю – забуваю, дивлюся – запам’ятовую, роблю – розумію” – це слова Конфуція, сказані давно, але дуже точно відображають важливість цього методу. Дослідження – згідно трактування словника – науковий процес вироблення нових знань, один з видів пізнавальної діяльності, характеризується об’єктивністю, відтворністю, довідністю, точністю. Наприклад, при вивченні теми “Блоки. Інші механізми” учні, висунувши гіпотезу, діляться на групи і, використовуючи лабораторні установки, починають експериментувати. Після закінчення роботи вони узагальнюють одержані дані і роблять висновки. І безперечно, знання, одержані таким методом, будуть засвоєні на найвищому – творчому рівні.

Технологізація навчання фізики полягає в обґрунтованому виборі системи організаційних форм, методів, засобів навчання фізики та їх оптимальному поєднанні, тобто створенні і реалізації технологій навчання фізики, орієнтованих на досягнення діагностичних цілей при управлінні процесом навчання з врахуванням індивідуальних особливостей особистості учнів. Вибір форми організації особистісно орієнтованого уроку в умовах розвиваючого навчання диктується поставленими задачами і рівнем володіння

методами навчальної діяльності учнів. На уроках в системі розвиваючого навчання з особистісно орієнтованим підходом переважаючими формами роботи з учнями є: групові, парні та індивідуальні. Фронтальна форма також використовується при колективному обговоренні окремих питань теми, в основному проблемного характеру, при проведенні дискусій, при аналізі результатів навчальної діяльності. Але фронтальна форма вже не є головною і ведучою. Робота по фронтальній формі займає лише незначну частину всього часу вивчення тем, тому що переважання її не може забезпечити успішності ні мовної, ні розумової діяльності учнів, оскільки неможливо за 40 хвилин уроку виступити кожному учню, тим більше обговорити виступи своїх однокласників. Урізноманітнення форми організації **уроку дозволяє добитися включення кожного учня** в активну цілеспрямовану навчально-пізнавальну діяльність з фізики.

Для реалізації особистісно орієнтованого підходу необхідно особливо будувати освітній процес, а це припускає спеціальне конструювання навчального тексту, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій щодо його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком учня в ході оволодіння знаннями. Пропонована технологія особистісно орієнтованого навчання фізики орієнтована на використання вимірників якості знань учнів. Застосування задач диференційованих за рівнями знань сприяє об'єктивізації цього процесу, і в кожному конкретному випадку спрямовує пізнавальну діяльність учня на досягнення певної мети чи комплексу цілей (навчальної, дидактичної, розвивальної, виховної), що дає підстави для висунення вимоги обов'язкового і чіткого визначення в навчальних програмах для кожної пізнавальної задачі цих цілей чи відповідних їм вимірників контролю. Якщо навчально-пізнавальну діяльність постійно корегувати відповідно до вимірників, що відображають собою ієрархію особистісних психічних набутків, використовуючи цільові навчальні програми та відповідні дидактичні пакети, то управління навчанням вдовольняє вимогу надійного виходу на високорезультативні показники в навчанні.

Особистісне відношення учнів до роботи потрібно враховувати на кожному етапі уроку, наприклад, при роботі з текстом, який треба повідомити на уроці, крім характеру викладу, враховуються цілі засвоєння. Якщо текст містить інформацію довідкового характеру, вона "обезличена" – засвоюється всіма як обов'язкова. Але у випадку, коли інформація виражає результати чужого досвіду, вона може відповідати або не відповідати результатам досвіду учня, оскільки в

ній зафіксована точка зору автора, яка не завжди співпадає з точкою зору читача-учня. І якщо учень не прийняв таку інформацію, то часто це оцінюється як незасвоєння навчального матеріалу. А може в цьому виявляється своєрідна особиста позиція, що опирається на суб'єктивний досвід? Неприйняття учнем такої інформації може бути пов'язане з його спробою захистити свій досвід, хоча і негативний по відношенню до тексту підручника. Тому в цілях реалізації особистісно орієнтованого підходу під час роботи з текстом, що містить авторську позицію, емоційне відношення до висловлюваних фактів, доцільніше націлювати учнів на розвиток не пам'яті, а самостійності мислення. При розробці дидактичного матеріалу враховуємо психолого-педагогічні особливості учнів, об'єктивну складність наочного змісту завдань і різні способи їх рішення. В зміст завдань можна вводити опис прийомів їх виконання, які задаються безпосередньо у вигляді правил, розпоряджень, алгоритмів дій, або шляхом організації самостійного пошуку [5]: вирішити різними способами, знайти раціональний спосіб, порівняти і оцінити два підходи.

Всі дидактичні прийоми, що використовуються, можна умовно розділяємо на три типи:

1. Прийоми першого типу входять в зміст засвоєваних знань. Описуються у вигляді правил, розпоряджень .

2. Другий тип – прийоми розумової діяльності, направлені на організацію сприйняття навчального матеріалу, спостереження, запам'ятовування, створення образу. Наприклад, прийом “таємний сигнал” застосовується при розгляді важливої інформації, нерозуміння якої неприпустиме. Суть прийому полягає в тому, що вчитель після опрацювання матеріалу просить учнів, закривши очі, опустити голову. Ті учні, які щось не зрозуміли підводять очі на вчителя – дають «таємний сигнал». Залежно від кількості таких сигналів вчитель ухвалює необхідне рішення. Імена учнів, що довірилися вчителю, не розголошуються в класі, тому учні довірливо поглядами дають правдиву інформацію про хід засвоєння матеріалу, що вивчається.

3. Прийоми третього типу задаються навчанням, але не пов'язані з предметним змістом знань. Ці прийоми забезпечують організацію навчання, роблять його самостійним, активним, цілеспрямованим. До них належать прийоми цілепокладання, планування, рефлексії – це створює основу для самоосвіти, самоорганізації школяра в навчанні. Наприклад, при читанні тексту, коли учень, здійснюючи рефлексію, вступає в діалог не з автором, а з самим собою, йому пропонується відзначати в тексті ті місця (пропозиції, слова, факти, думки), які були відомі раніше, і ті, про які хотілося б дізнатись детально. Закінчивши читання і проглянувши свої замітки, вони

визначають, чи на всі питання одержані відповіді, чи не залишилося щось незрозумілим, чи потрібно додатково шукати в літературі інформацію про факт, явище, що зацікавило.

Після закінчення вивчення розділу корисно застосовувати прийом – фізичний аукціон. Його правила такі, що для придбання предмета, “виставленого на розпродаж”, необхідно знайти зв’язки між цим лотом і фізикою. Переваги цього прийому: використання витагенного досвіду учнів, рівна зацікавленість “ліво- і правопівкульних” учнів, можливість провести засвоєння знань на 3 рівні, оскільки знання, вживані в нестандартних ситуаціях – це не просто системність і узагальненість, а глибина і усвідомленість, простежується зворотний зв’язок між учнем і вчителем і активно-позитивний, демократичний стиль спілкування.

Один і той же навчальний матеріал засвоюється через активне включення різних сенсорних систем: не тільки зору і слуху, але і через моторику, тактильні сприйняття, різні семантичні коди, тобто розумові операції, якими користуються учні, працюючи з навчальним матеріалом. На уроці фізики повідомляючи формулу, яку треба запам’ятати, ми помічаємо, що кожний учень використовує свій код. Один – добре запам’ятовує на слух, інший – прагне записати, щоб запам’ятати, третій – створює зоровий образ явища, що фіксується формулою, четвертий – намагається об’єднати поняття за загальною ознакою. Ці коди важливо виділяти і враховувати при роботі з програмним матеріалом з фізики.

Досвід показує, що чим різноманітніше суб’єктний досвід учня, тим більше можливості його використовувати в навчанні, але для цього потрібно надати учню можливість скористатися цим досвідом через вибір вигляду і форми навчального матеріалу. Кожне завдання, де це можливо, повинно мати словесне, графічне, символіко-числове, наочно-ілюстративне рішення. Учень знає, що він має право вибрати і розраховує на успіх, що посилює його навчальну мотивацію. Суть рівневого підходу, на нашу думку, не в тому, що одним учням повідомляють менший, іншим – більший обсяг навчального матеріалу, а в тому, що, пропонуючи однаковий обсяг, орієнтують їх на різні рівні вимог до засвоєння. Ці рівні відкриті, тобто добре відомі як вчителю, так і учням, а також враховують здібності, нахили, інтереси учнів та способи засвоєння матеріалу, оптимізують навчальне навантаження.

В процесі реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні необхідно міняти функцію і форму організації уроку [5]. Тепер урок повинен підкорятися не лише повідомленню і перевірці знань (хоча і такі уроки потрібні), а виявленню досвіду учнів по відношенню до

висловлюваного змісту. Перш ніж давати визначення певних понять, прийнятих у фізиці, слід виявити, що розуміють під цими термінами учні. Для цього потрібна організація вільної (евристичної) бесіди, яка стимулює учнів висловитися, не боячись помилитися з приводу того, як вони змістовно визначають ці терміни. В їх відповідях розкриваються індивідуальні змісти, які потрібно використовувати, щоб ненав'язливо перевести їх в специфічно фізичний зміст.

Звичайно, робота на уроці з суб'єктивним досвідом учнів вимагає від вчителя не просто викладу свого предмета, а аналізу того змісту, який мають в своєму розпорядженні учні по темі уроку. Взаємодіючи з учнями в ході уроку, необхідно привертати до роботи всіх учнів, а не тільки успішних, обговорювати всі вислови, відбираючи з них самі відповідні науковому змісту знання, підкреслювати – “давайте домовимося, що в це поняття ми вкладаємо певний зміст, і будемо надалі його дотримуватися”. Адже будь-яке наукове знання (поняття) виникає як колективна думка учених-професіоналів і в цьому значенні стає загальноприйнятим.

Потрібно націлювати учнів на те, що в ході бесіди немає правильних і неправильних відповідей, просто є різні позиції, погляди, точки зору, виділивши які, починаємо відпрацьовувати з позиції предмету. Вчитель не примушує учня, а переконує його прийняти той зміст, який пропонується з позиції наукового знання. Учні, в цьому випадку не просто засвоюють готові зразки, а усвідомлюють, як вони одержані, чому в їх основі лежить той або інший зміст, якою мірою воно відповідає не тільки науковому знанню, але і особистісно значущим значенням. Науковий зміст народжується як знання, яким володіє не тільки вчитель, але і учень, відбувається своєрідний обмін знанням, колективний відбір його змісту. За цих умов засвоюване знання не “знеособлено”, а стає особистісно-значущим. Учень при цьому є творець цього знання, учасник його породження. Сумісне відкриття знань, в ході якого народжується розуміння, відбувається в ситуації, де присутні і емоційне співпереживання, почуття, зустріч особистісних значень педагога і учня. Для кращого засвоєння доцільно представляти не тільки результати процесу пізнання, але і сам процес їх відкриття. Наприклад: Ейнштейн для розуміння фізичних явищ ототожнював себе з фізичним об'єктом. Сам він писав: “де тільки можливо, навчання повинне стати переживанням”.

Узагальнюючи ознаки особистісно орієнтованого уроку, які визначають різні вчені, можна скласти такі правила [1; 4; 5; 7]:

- визнання пріоритету особи перед колективом;
- створення на уроці гуманістичних взаємостосунків;

- визнання прав учнів учителем;
- відмова від ранжирування учнів на “сильних” і “слабких”, бо кожний уміє і знає щось краще за інших;
- визнання, що вчитель – такий же рівноправний учасник навчального процесу, як і учень, хоча і з “направляючими” функціями; його думка в дискусії є однією з багатьох;
- перехід від формули “я тебе вчу” до алгоритму “ми з тобою разом вчимося”, і “мені цікаво, що ти думаєш про ...”;
- розуміння вчителем того, що чим менше на уроці він говорить і робить сам і чим більше дає висловитися і зробити учням, тим ефективніший навчальний процес;
- управління в навчанні означає, що допомога учневі повинна носити все більш спадний характер і на завершальних стадіях процесу переходити в саморегульований процес;
- усвідомлення того, що учень має право на власну освітню траєкторію і що учень вчиться не для вчителя і батьків, а для того, щоб в майбутньому зайняти своє гідне місце в житті суспільства.

Узагальнивши досвід роботи з технологією навчання фізики на основі вимірників, до загальних операційних правил реалізації процесу управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів відносимо:

- розробку чітко скоорденованої програми поступового формування гармонійної особистості;
- використання вимірників якості знань, на основі яких забезпечується перехід учнів від вихідного до встановленого рівня, припускаючи їхній перехід від управління діяльністю вчителем до самоуправління в навчанні;
- встановлення зв'язку між досліджуваними поняттями і попередніми знаннями, включення в дію сформованих понять і широке їх використання в процесі формування нових, розуміння розв'язку практичних задач.

До умов, від яких залежить можливість переведення управління процесом навчання фізики до саморегульованого навчання учнем, відносимо:

- чітку постановку цілей навчання;
- цілі навчання повинні будуватись за принципом зростаючої складності охоплюючи пізнавальну, емоційно-ціннісну, психомоторну сфери діяльності;
- можливість точного опису, вимірювання, шкали оцінок, зорієнтованість на кінцевий результат (за вимірниками);
- мета навчання повинна бути усвідомленою особистою метою

учня;

- у процесах самоконтролю та саморегуляції повинні бути присутні раціоналізм та емоційність;
- усвідомлення учнем значущості особистісної навчальної діяльності;
- формування в учнів особистісно-емоційних відношень до реального світу через навіювання відношень завдяки цілеспрямованому створенню ситуацій успіху, дотримання гігієни стресових ситуацій;
- об'єктивність оцінки та радість досягнутого успіху;
- стимулювання активності школяра, самостійної і творчої діяльності, формування в учнів належної психомоторної підготовки для бажання поєднати теоретичні знання з експериментом;
- використання цілей-вимірників засвоєння, які охоплюють пізнавальні і емоційні процеси, забезпечують можливість порівняння досягнутої учнем мети з метою-вимірником, що забезпечить можливість коригування, упередження певних дій, зосередженої активності учня на певній діяльності.

Наведемо зразки навчальних задач з фізики, підібрані для уроку удосконалення знань та формування умінь розв'язувати задачі з теми “Відносність руху” в 10 класі, градуйованих вимірниками (ПВЗ, УЗЗ) і орієнтованих на оптимальний та вищий рівні засвоєння знань з теми.

Зауважимо, що пропонуємо 5 задач для уроку. Цю кількість обґрунтовуємо, виходячи з «закона психологічної семірки», який стверджує, що оптимальне засвоєння навчального матеріалу відбувається на рівні 7 ± 2 смислових одиниць. Мету, місце і спосіб використання задачного матеріалу доцільно вибирати в залежності від умов освітнього середовища.

(рівень ПВЗ) Задача 1. Ескалатор метро рухається зі швидкістю 0,8 м/с. За який час пасажир переміститься на 40 м відносно Землі, коли він іде в напрямі руху зі швидкістю 0,2 м/с у системі пов'язаній з ескалатором?

Розв'язання

Нерухому систему відліку пов'яжемо з Землею, а рухому – з ескалатором, тоді V_1 – це швидкість рухомої системи відносно нерухомої, тобто $V_{\text{нер.}}$, V_2 – швидкість тіла у рухомій системі, тобто $V_{\text{відн.}}$.

Отже,
$$\vec{V} = \vec{V}_{\text{відн.}} + \vec{V}_{\text{нер.}} \quad (1)$$

Вісь x вибираємо в напрямі руху ескалатора. Тоді рівняння (1) у

скалярній формі буде мати вигляд:

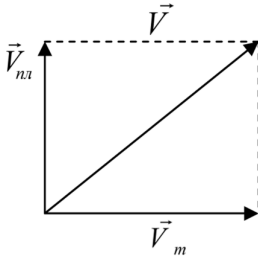
$$V = V_{\text{відн.}} + V_{\text{нер.}}$$

Час руху пасажирів: $t = (с)$.

$$\text{Відповідь: } t = \frac{l}{V} = \frac{l}{V_{\text{відн.}} + V_{\text{нер.}}} = \frac{40}{0,8 + 0,2} = 40 \text{ с.}$$

(рівень УЗЗ) **Задача 2.** Спортсмен перепливає річку в напрямі, перпендикулярному до берега, маючи швидкість 3 км/год відносно води. З якою швидкістю плавець рухається відносно берега, якщо швидкість течії 4 км/год?

Розв'язання. Покажемо рух плавця на малюнку:



$$\vec{V} = \vec{V}_{nl} + \vec{V}_m$$

або в скалярній формі: $V = \sqrt{V_{nl}^2 + V_m^2} = \sqrt{25} = 5 \text{ км/год.}$

Відповідь: $V = 5 \text{ км/год.}$

(рівень УЗЗ) **Задача 3.** Два поїзди їдуть назустріч один одному зі швидкостями 36 км/год і 54 км/год. Пасажир, який їде в першому поїзді помічає, що другий проходить повз нього протягом 6 с. Яка довжина другого поїзда?

Розв'язання: Зустрічна швидкість поїздів визначається сумою їх швидкостей, тобто $V_{\text{зустр.}} = V_1 + V_2 = 10 + 15 = 25 \text{ (м/с)}$.

Із такою швидкістю пасажир за час $t_1 = 6 \text{ с}$ проїжджає шлях, що дорівнює довжині другого поїзда l_2 , тому $l_2 = V_{\text{зустр.}} \cdot t_1 = 25 \text{ м/с} \cdot 6 \text{ с} = 150 \text{ м.}$

Відповідь: $l_2 = 150 \text{ м.}$

(рівень УЗЗ) **Задача 4.** Катер, перетинаючи річку, рухається перпендикулярно до її течії зі швидкістю 4 м/с у системі відліку, пов'язаній з водою. На скільки метрів знесе течія катер, якщо ширина річки 800 м, а швидкість течії 1 м/с? (УЗЗ)

Розв'язання

За умовою задачі V_1 – відносна швидкість, а швидкість течії V_2 – це переносна швидкість.

Відомо, що $\vec{V}_k = \vec{V}_{\text{відн.}} + \vec{V}_{\text{пер}}$;

або у скалярній формі:

$$V_k = V_{\text{відн.}} + V_{\text{пер.}} = \sqrt{4^2 + 1^2} = \sqrt{17} \times 4,123 \text{ (м/с)}.$$

Переміщення S_1 , що дорівнює ширині річки d , катер здійснив зі швидкістю V_1 . Отже, час руху катера можна знайти за формулою

$$t = \frac{S_1}{V_1} = \frac{d}{V_1} = \frac{800}{4} = 200 \text{ (с)}. \text{ Стільки ж часу катер зносила течія з}$$

швидкістю V_2 . Отже, $S_2 = V_2 \cdot t = 1 \text{ м/с} \cdot 200 \text{ с} = 200 \text{ (м)}$. Але $S_2 = l$.

Відповідь: $l = 200 \text{ м}$.

Задача 5. (рівень УЗЗ) Відро поставлене під дощ. Чи зміниться швидкість наповнення відра водою, якщо подме вітер?

Відповідь: Ні.

Отже, технологія управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів з фізики передбачає широке застосування форм і методів активного навчання, що сприяють інтенсифікації розвитку навчально-пізнавальної, розумової і практичної діяльності. Технологія ґрунтується на принципах особистісно орієнтованого підходу у навчанні, з урахуванням інтересів, схильностей і здібностей учнів. Використання технології сприяє перетворенню учня з об'єкта в суб'єкт навчальної діяльності, дозволяє кожному учню працювати в обраному темпі, розуміти цілі та здійснювати діяльність з фізики у відповідності до наміченого рівня засвоєння знань.

Список використаних джерел

1. Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики / П. С. Атаманчук. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. – 174 с.
2. Атаманчук П.С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності / П. С. Атаманчук. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1997. – 136 с.
3. Атаманчук П.С. Збірник задач з фізики / П. С. Атаманчук, А. А. Криськов, В. В. Мендерецький / Під ред. П.С.Атаманчука. – К.: Школяр, 1996. – 304 с.
4. Бех І.Ю. Особистісно зорієнтоване виховання – нова освітня філософія / І.Ю. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 1. – С. 16-19.
5. Благодаренко Л.Ю. Методика застосування особистісно орієнтованого навчання при проведенні занять з фізики /

- Л. Ю. Благодаренко, Г. П. Грищенко, М. І. Шут // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: Збірник наукових праць. Випуск 3: В 3-х томах. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2003. – Т.2: Теорія та методика навчання фізики. – С. 22-25.
6. Піскун О., Конопляста О. Якісні задачі як один з етапів особистісно орієнтованого навчання / О. Піскун, О. Конопляста // Фізика та астрономія в школі. – 2002. – №5. – С.33-37.
7. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская // Б-ка журнала “Директор школы”. – М.: Сентябрь. 2000. – Вып.7. – 176 с.

In the article essence is described by personality-oriented teaching, which is based on the use of measuring devices of quality of knowledge of students in the process of teaching of physics. In such terms cognitive activity of student heads for achievement of certain goal or complex of aims (educational, didactics, developing, educator), certain in the program for every cognitive and educational task of physics, marked the corresponding measuring device of quality.

Key words: personality meaningfulness of knowledge, effective teaching of physics, measuring devices of quality of knowledge, having a special purpose program.

Отримано: 15.07.2010

УДК 37.015.3

В.М. Поліщук

Криза 13 років як феномен вікового розвитку

Аналізується психологічний зміст кризи 13 років як нормативної у віковому розвитку (вікові межі, особливості). Визначено типові наукові уявлення про її значення (від визнання у віковому розвитку – до заперечення). Наголошується на недоцільності її ототожнення з характеристиками підліткового віку, що несприятливо впливає на реалізацію диференційованого підходу у практиці педагогічної діяльності. Актуалізується необхідність експериментального вивчення кризи 13 років як окремого вікового етапу у системі вікової періодизації.

Ключові слова: вікова нормативна криза, вікові межі, криза 13 років, підлітковий вік, симптомокомплекс.

Кризис 13 лет как феномен возрастного развития. Анализируется психологическое содержание кризиса 13 лет как нормативного в возрастном развитии (возрастные границы, особенности). Определены типичные научные представления о его значении (от признания в возрастном развитии – до отрицания). Признается сомнительной позиция его отождествления с характеристиками подросткового возраста, что неблагоприятно влияет на реализацию дифференцированного подхода в практике педагогической деятельности. Актуализируется необходимость экспериментального изучения кризиса 13 лет как отдельного возрастного этапа в системе возрастного развития.

Ключевые слова: возрастной нормативный кризис, возрастные границы, кризис 13 лет, подростковый возраст, симптомокомплекс.

Ще античні мислителі звертали увагу на неординарність певних етапів у віковому розвитку, вважаючи, що в них відбуваються справжні “фізіологічні” кризи, які викликають фізичні та психічні переломи (Гіпократ, Арістотель). Відомі спроби кількісних критеріїв для виокремлення окремих вікових стадій, наприклад “6” у Піфагора, “7”, або “седмиця”, – в Арістотеля, який запропонував у віковому розвитку 7–14 та 14–21-річний інтервали [4], перехід між якими зараз можна зіставити з кризою 13 років.

Назва кризи (“13 років”) така ж умовна, як і уособлений нею перехідний період: “перехід від молодшого шкільного до підліткового віку”. Як наслідок, в інтервалі 6 (7) – 10 (11) рр. попередньо закладаються два змістові антиподи, актуалізуючи проблему вікової періодизації: перший (як перехід від молодшого шкільного до підліткового віку) відображає залежність вікової періодизації від навчально-виховної системи; другий (як криза 13 років) – особливості внутрішньої логіки дитячого розвитку. За Л.С. Виготським, саме в межах 13 років відбуваються кульмінаційні перетворення в структурі підростаючої особистості, тобто до 13-річного віку закінчується природний, неофіційний період дитинства, за яким започатковується його подальший етап – офіційний. У низці вікових криз в інтервалі “від народження – до 17 років” кризі 13 років за обсягом інформації умовно належить друге місце після кризи 17 років, наукова ситуація з якою ще складніша. Основні наукові уявлення про неї як феномен вікового розвитку сформувалися на початку ХХ ст. на основі узагальнення описової теоретичної інформації про підлітків та емпіричного досвіду їхнього навчання і виховання. Однак, теоретичні засади вивчення кризи 13 років належать радянській педології (П.П.Блонський, Л.С. Виготський, А.Б. Залкінд, М.В. Соколов, Г.А. Фортунатов). У 1920–30-х рр. було встановлено, що важливими складниками віку є кризові і стабільні стадії вікового розвитку, які, чергуючись між собою, визначають перспективи становлення

особистості. У цих важливих періодах життя відбуваються динамічні події, завдяки яким особистість вдосконалює власну індивідуальність, унікальність (П.П. Блонський, Л.С. Виготський). Навіть незначне ознайомлення з педологічними працями того часу засвідчує, що вони створювалися на основі аналізу новітньої інформації як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Педологічна концепція визначила проблему пошуку методологічних основ для вивчення криз вікового розвитку. Наприклад, доводилася значущість генетичних орієнтирів для вивчення особистості: дитина є істотою, яка розвивається, а тому зрозуміти її можна лише на основі динаміки і тенденцій розвитку. Отже, для висновку Л.С. Виготського, що вік є центральним поняттям вікової психології, вже попередньо існували необхідні передумови, які концентрувалися передусім в педологічних досягненнях: вдалося зберегти наступність у традиціях вивчення дитинства в умовах кризової дослідницької ситуації, яка виникла на зламі XIX–XX ст. у фізиці, біології тощо і згодом додатково ускладнилася в СРСР внутрішніми політичними чинниками, які директивно визначали єдину ідеологію, наукову методологію, а значить, ставили під сумнів різнопланові досягнення минулого, зокрема царської Росії (його культурно-історична теорія формулює поняття "віку" за допомогою соціальної ситуації розвитку і вікових новоутворень, внаслідок чого віковий розвиток диференціюється на стабільні і кризові періоди). "Вік" є тим показником, який вказує на ступінь потенційної можливості реалізації особистістю життєвих планів. Це критерій реального освоєння певних соціальних ролей, причому цей зв'язок може бути прямим і опосередкованим [7]. Вік пов'язує між собою фізичний час існування, біологічні зміни та психологічні реакції; об'єднує хронологічні та змістові властивості часу – саму тривалість існування та конкретну фазу життя. У кожному віці людина має унікальне, характерне для неї поєднання психологічних і поведінкових особливостей, яке за його межами не повторюється [6].

У будь-якій класифікаційній системі життєвих криз провідними є вікові кризи, але передусім нормативні – як об'єктивні, закономірні (календарні – за назвою) показники становлення особистості, своєрідні вузлові пункти, які визначають соціальну (або асоціальну) спрямованість життєвих перспектив. Від особливостей перебігу таких криз залежить зміст життєвого циклу людини: від пренатального періоду до старості. Аналіз різнопланових здобутків вітчизняної психології у вивченні психологічного змісту вікових нормативних криз, зокрема названої кризи, визначає два основні підходи: 1. Л.С. Виготський, П.Л. Загоровський, А.Б. Залкінд

(кризи є закономірними явищами психічного розвитку). Найбільш відомі прихильники – Д.Б. Ельконін, Б.Д. Ельконін, В.І. Слободчиков, Т.В. Гуськова, М.Г. Єлагіна, В.Ф. Моргун. 2. О.М. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн (перехід існує, а кризи може не бути). Прихильники цієї позиції не розглядають будь-які вікові кризи обов'язковими складовими вікової періодизації.

Однак ідеї заперечення вікових криз як закономірних явищ вікового розвитку продукувалися в умовах відсутності вільного доступу до досягнень генетики, потім – психогенетики, які доводять циклічність психічного розвитку, тобто історична дослідницька ситуація з вивченням кризи 13 років спричинила домінування деклараційних підходів у з'ясуванні її змісту, і, як наслідок, у цілому, відображає недостатність експериментальних досліджень вікових криз, що до 1990-х р. зумовлювалося в країні ідеологічними соціально-політичними обставинами. Недооцінка ролі біологічних чинників та абсолютизація процесів соціалізації в становленні особистості продовжує залишатися, хоча й істотно послаблена. Отже, кризи 13 років як вікової нормативної кризи неможливо уникнути, оскільки вона відображає внутрішню логіку дитячого розвитку в умовах певних організованих і неорганізованих соціальних впливів. Особливості її перебігу безпосередньо залежать від компетентної (або некомпетентної) позиції дорослого оточення, внаслідок чого виникають (не виникають) суб'єктивні вікові кризи.

Криза 13 років – це психогенний чинник, який сприяє осмисленню життєвого шляху особистості у системі різнопланових кризових явищ, прогнозує особливості його розвитку. Як закономірна стадія вікового розвитку, вона має фіксований симптомокомплекс, який складається з позитивних і негативних утворень (типових і супутніх), тобто позиція ототожнення її особливостей і підліткового віку є неаргументованою (це два різних вікові етапи, зміст яких доводить ідею природовідповідності та циклічності психічного розвитку), маючи для цього складну історію. Наприклад, початок посиленої уваги до проблем підліткового віку припадає на 1920–30-ті рр., коли ідеї Г.-С. Холла стали вихідними положеннями для творчості його послідовників та опонентів. Відомі культуроантропологічні дослідження М. Мід ("кращий етнограф серед психологів і кращий психолог серед етнографів") (1928 р.) мали бути йому антитезою про підліткову кризу, але вона порівнювала різні за рівнем соціального розвитку людські спільноти (первіснообщинні та сучасні). Її піддослідні відразу входили в доросле життя за встановленими там критеріями дорослості. Це дійсно доказ на користь позиції, що розвиток дитини залежить від конкретного

соціуму, Однак наскільки коректно і виправдано порівнювати такі спільноти? Зрештою, на тій стадії, на якій знаходилися обстежувані племена, були в свій час народи, які зараз перебувають в умовах науково-технічного прогресу. Крім того, у віковому розвитку примітивних культур існують власні кризові моменти, зумовлені унікальністю свого, часто територіально і культурно обмеженого, життєвого простору. Їхня цінність може бути неадекватно сприйнята дослідниками інших цивілізацій. Крім того, вивчаючи різні за розвитком соціальні спільноти, М. Мід ототожнювала їх на основі спільних особливостей біологічного розвитку. В обох випадках діти розвивалися на основі єдиної внутрішньої логіки розвитку, яка виявляється в об'єктивних вікових кризах (одного року, трьох років, семи років, тринадцяти років, сімнадцяти років тощо) як закономірних явищах особистісного становлення. Соціальне оточення може додатково ускладнити їх перебіг або навпаки – полегшити, тобто йдеться про можливість потенційного виникнення суб'єктивних кризових явищ. Ймовірно, що близькість людини до природи, як це було в дослідженнях племен, гармонізує її розвиток, нейтралізуючи можливі суб'єктивні кризові вияви, що проблематично у цивілізованому суспільстві. Водночас такі порівняння свідчать, що дитина в усі часи залишається дитиною.

У кінці XIX – 30-х рр. XX ст. у вивченні підліткового віку виокремилися такі основні наукові підходи, як інформаційна база для дослідників з метою з'ясування психологічної природи кризи 13 років: 1. Пошук фізіологічних основ для пояснення психологічних явищ: введення понять “пубертат”, “передпубертат” (В. Штерн), “психічна пубертатність”, “тілесна пубертатність” (Ш. Бюлер). Тривалість фізичної пубертатності в дівчаток перебуває між 13–15, у хлопчиків – між 14–16 рр. 2. Визначення вікових меж періодів, де пріоритетним є завдання з'ясування інтервалу підліткового віку. Найбільш відомим є діапазон 11–21 рр., у якому вченими, як правило, проводиться статева диференціація, наприклад: 1) 14–17 рр. (Е. Шпрангер; 2) 11–16 рр. (Ш. Бюлер). Інший поділ: дитина (0–12 рр.); підліток (13–16 рр.) (А. Гезелл). 3. Проблема співвідношення вікових меж суміжних періодів: більшість підліткової стадії знаходиться в юнацькому віці, інтервал якого в дівчат обмежується 13–19, у хлопців – 14–21 рр. Як наслідок, формулюється теза про вrostання індивідуальної психіки в дух епохи і створюється культурно-психологічна концепція підліткового віку (Е. Шпрангер). 4. Визначення полярних фаз у розвитку, передусім негативної (11–13 рр. – у дівчат, 14–16 рр. – у хлопців), з описом її особливостей (тривожність, меланхолія, мрійливість, роздратованість, агресив-

ність, немотивований бунт, прагнення до самостійності), які не забезпечуються фізичними і психічними можливостями. Закінчення негативної фази означає завершення статевого дозрівання. Позитивна фаза – це відкриття нових перспектив (Ш. Бюлер). 5. Створення типології підлітків: 1 тип – кризовий, коли отроцтво переживається як друге народження (нове “Я”), 2 тип – пристосовницький, або повільний, плавний, 3 тип – самопрезентуючий, тобто активне і свідоме самовиховання, вольове подолання внутрішніх тривог і криз (Е. Шпрангер). 6. Пошук специфічних особливостей підлітків: виокремлення основних новоутворень, які визнаються в сучасній психології: “Я”, рефлексія, усвідомлення індивідуальності (Е. Шпрангер); визначення типових виявів у діяльності та поведінці; виокремлення особливої поведінки (серйозної гри) як проміжного явища між дитячою грою та поведінкою дорослих; визнання головної ролі за цінностями залежно від того, яка з них переживається найвищою. 7. Вивчення кризових явищ, які є однією з головних проблем підліткового віку, передбачає розв’язання таких завдань: з’ясування змісту кризи самосвідомості, коли людина набуває почуття “ідентичності”; формування уявлень про перехідність, кризовість, негативні явища (Г.-С. Холл); криза, пов’язана з прагненнями до звільнення від дитячої залежності (Е. Шпрангер) [5]. 8. Л.С.Виготський, аналізуючи вікові інтервали, намагався оперувати їх конкретними хронологічними показниками (10, 11, 12 рр. тощо), що згодом не мало такого поширення [1], внаслідок чого виникло поняття “підліткова криза”.

1940–80-х рр. відзначаються розширенням інформаційної бази про підлітковий вік як унікальний, специфічний феномен, у якому більше розгортається негативна, аніж позитивна симптоматика (криза 13 років експериментально практично не вивчається, тенденція отождолення її змісту з особливостями підліткового віку не лише залишається, а виходить на новий якісний рівень). Ці наукові уявлення штучно виокремлювали оригінальність підліткового періоду з особливою навчально-виховною проблематикою, формували про нього негативні стереотипи. Для цього теж є свої причини, започатковані у 1920-х р.: наслідки громадянської війни, потім – матеріальний, духовний, ідеологічний геноцид влади проти власних громадян. Слід було виправдати передусім ідеологічну позицію про вирішальний вплив середовища для становлення дитячої особистості. Концепція формування нової людини, або “людини нового типу”, вимагала нових доказів на користь переваги комуністичного виховання. У цьому полягає одна з причин недооцінки біологічного чинника в особистісному та визнання

провідної ролі соціуму. Крім того, біологізаторська концепція була однією зі складових педології. Як наслідок, стабілізувалася стійка тенденція настороженого, часто некритичного, громадського ставлення до підліткового віку, якому в повсякденні присвоювали негативні ознаки типу несприятливий, небезпечний, малопередбачуваний для дорослих (але не для дитини) тощо. Поступово підліток сам починає вірити у власну "важкість", всіяко підтримуючи відповідні стереотипи дорослих, навмисно демонструючи негативні вияви типу впертості як непослуху, негативізму тощо. Однак парадоксальність навчально-виховної ситуації полягає в тому, що схожі навчально-виховні проблеми є в будь-якому віковому періоді. Чим старша дитина, тим важче дорослим, особливо вихованим на засадах авторитаризму (а таких більшість), впоратися з її зростаючою негативною симптоматикою. Акумуляована в ранніх вікових періодах, вона через почуттєву дискомфортність цілеспрямовано починає шукати вихід в інтервалі 11–14 рр, виявляючись у протесаному, навіть – бунтівному, ставленні до навколишньої соціальної дійсності. Активний пошук дорослими способів нейтралізації несприятливих поведінкових і діяльнісних особливостей часто розцінюється дитиною як обмеження власної свободи, погіршення досягнутого або бажаного стану задоволення (навіть в умовах "надкомпетентного особистісного підходу" негативна симптоматика буде присутньою). Деклараційне визнання кризи 13 років як явища вікового розвитку лише посилюється. Якби не науковий авторитет Л.С. Виготського та його послідовників, зокрема Д.Б. Ельконіна, конструктивність позиції якого полягала в пропозиціях побудувати логічно закінчену схему періодизації, де вікові стадії підлягають одному принципу і закономірно пов'язані, то їй, мабуть, не знайшлося б місця в системі вікової періодизації. Популярною стала думка, згідно з якою інтервал кризи 13 років визначити неможливо, оскільки він є умовним. Ці уявлення ставили під сумнів можливість розв'язання однієї з центральних проблем вікової психології – створення науково обґрунтованої вікової періодизації. Систематизація знань про кризу 13 років у системі періодизації вікового розвитку має ще одну проблему: різне тлумачення діяльної та поведінкової спрямованості. Визнається, що з її моменту закладаються основи свідомої поведінки, виокремлюється загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень і соціальних установок. Стабілізуються інтереси. Формуються моральні ідеали (Л.І. Божович).

Аналіз інформації, значний обсяг якої взятий нами з праць Л.С. Виготського, дозволив також визначити основні наукові

уявлення про вікові межі різних періодів, які можуть зіставлятися з кризою 13 років: Арістотель – 14 р. (початок періоду, сприятливого для морального виховання); Ж.-Ж. Руссо – 12 р. (закінчення періоду, сприятливого для шкільного навчання та початок стабілізації почуттєвої сфери – період бурі і пристрастей); Л.С. Виготський – 13 р. (закономірний віковий етап, де за негативними утвореннями розгортаються позитивні зрушення); К. Рейнінгер – 13 р. (у дівчаток – це закінчення негативної і початок позитивної фази: підвищення успішності і продуктивна розумова діяльність); Л. Вечерка – 13 р. (у дівчаток – закінчення негативної й початок позитивної фази); Г. Гетцер – 14-16 рр. (у хлопчиків – закінчення негативної фази: песимізм, падіння продуктивності в діяльності, негативізм, самотність, пошук друзів й початок позитивної фази: стадія мрійливості); П.Л. Загоровський – 14 р. 2 міс. у дівчат, 14 р. 6 міс. – у хлопчиків (середній вік дітей, які переживають негативну фазу: зниження успішності й працездатності); Г. Орміан – 11 р. (перехід до формального мислення); А. Біне – 13 р. (розв'язання життєвих завдань); Н.В. Вяземський – 14-15 рр. (значно збільшується маса мозку); Е. Мейман – 12 р. (початок стадії поміркованого синтезу) і 13-14 рр. (останній термін виникнення вмінь здійснювати умовисновки); Г. Ролофф – 10-12 рр. (посилене зростання функції визначення понять); Г. Енг – 10-12 рр. (помітне зростання функції визначення понять); Ф. Бергер – 12-13 рр. (усвідомлені спроби зрозуміти психологію сторонньої людини); Дж. Селлі – 12 р. (пік у розвитку пам'яті); Г.-С. Холл – 12 р. (закінчення дитинства – це епоха дикості та початок епохи цивілізації; коливання настроїв, контрасти в розвитку як наслідки статевого дозрівання); Е. Шпрангер – 14 р. (криза, зміст якої полягає в звільненні від дитячої залежності); О. Кро – 13 р. (період відштовхування; стадія дезорієнтації в навколишній дійсності та в собі: розходження власного "Я" і зовнішнього світу; можливість логічного оперування поняттями); В. Петерс – 14 р. (закінчується фаза потягів і розпочинається фаза інтересів); О. Тумлірц – 13 р. (період статевого дозрівання: зіткнення різних психологічних установок, неспокій, внутрішнє і зовнішнє заперечення; протест; зміна негативної фази позитивною: час культурних інтересів); А. Буземан – 13-14 рр. (симптом незадоволення; зростає частота засвоєння моральних суджень); О. Штерцінгер – 14-15 рр. (зниження успішності і продуктивності в навчанні); Ш. Бюлер – 14-16 рр. у хлопчиків (закінчення негативної фази – тривожність, збудливість, стурбованість, яка завершує тілесне дозрівання; початок позитивної фази – суперечливі почуття, меланхолія, мрійливість); 11-12 рр. (прелюдія

до періоду психічної пубертатності: виникають психічні симптоми (неприборканість, задержуватість); Е. Ляу – 15-16 рр. (втрата інтересу до власної діяльності); Р. Каган – 12-13 рр. (межа між імперською стадією: прагнення до незалежності, майстерності та інтерперсональною – перебудова структури статевого стосунків); А.П. Краковський – 11-12 рр. (перехід може нівелюватися вихованням; ”проблема п’ятих класів“, яка полягає в радикальному (у 42 рази) збільшенні немотивованих учинків порівняно з дітьми молодшого шкільного віку); Ж. Піаже – 11-12 рр. (закінчення стадії конкретних операцій, початок стадії формальних операцій або концептуального мислення – стадії розвитку інтелекту; соціалізація підлітків – криза адаптації); А. Валлон – 11 р. (закінчення стадії розрізнення, початок стадії статевого дозрівання і юності – стадії онтогенетичного розвитку); Заззо – 14 р. (початок статевого дозрівання); Н.Н. Толстих – 13 р. (злам у ставленні до майбутнього); З. Фрейд – 10-11 рр. (латентний період); О.В. Скрипченко – 10-11 рр. (переломний вік); О.М. Леонтьєв – 13 р. (перехідний період, але криза не є неминучою); А.В. Петровський – 10-11 рр. (кризовий період); Г.С. Костюк – 11 р. (підліткова криза не є неминучою); Д.Б. Ельконін – 11-12 рр. (перехід від молодшого шкільного до підліткового віку: велика криза; 15 р. (перехід від підліткового до старшого шкільного віку); Е. Еріксон – 12-13 рр. (закінчення шкільного віку та початок юності); С.К. Масгутова – 12,5-13 рр. (різка зміна системи переживань); К.Н. Поліванова – 13 р. (криза є закономірністю вікового розвитку); В.І. Слободчиков – 11-14 рр. (криза отроцтва або персоналізація); Л.Д. Столяренко – 13-14 рр. (велика криза – передбачає взаємини з суспільним оточенням); В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачова – 15-17 рр. (старший підлітковий вік); В.Ф. Моргун – 11-14 рр. (криза отроцтва: ”незалежність“); Л.І. Божович – 1 фаза або 12-14 рр. (цілепокладання як центральне новоутворення); 2 фаза або 15-17 рр. (нова життєва перспектива як центральне новоутворення).

Видно, що у вивченні підліткового віку чітко виокремилися такі дослідницькі тенденції: 1) необхідність з’ясування в інтервалі 11-14 років різнопланового змісту вікового розвитку (особливостей мислення, поведінки, діяльності тощо); 2) визнання в його розвитку негативної і позитивної фаз та систематизація їхніх типових характеристик, наприклад неспокою, пасивності, падіння успішності, продуктивності у шкільному навчанні (негативна фаза); підвищення успішності, продуктивності розумової діяльності (позитивна фаза); 3) вивчення зміни світоглядного ставлення до навколишньої дійсності й до себе; 4) формування поняття ”симпто-

му“, яке уособлює стабільні характеристики будь-якого вікового інтервалу.

У західноєвропейській психології феномен кризи 13 років як фіксований віковий інтервал, як правило, не визнається: А. Гезелл (теорія психічного дозрівання); К. Лоренц, Н. Тінберген, Дж. Боулбі (етологічна теорія); М. Монтесорі (психолого-педагогічна теорія); В. Вернер (органічна теорія); Дж. Уотсон, Б. Скіннер (умовно-рефлекторна теорія); А. Бандура (теорія соціального навчання); З. Фрейд (психоаналіз); Ж. Піаже, Л. Колберг (теорія когнітивного розвитку); Б. Беттельгейм (теорія аутизму); Е. Шехтель (теорія розвитку дитячого досвіду); Дж. Гібсон (екологічна теорія); К. Юнг (теорія підліткового періоду); Е. Еріксон (стадіальна теорія, або епігенетична концепція) та ін. (А.А. Митькін). Основна причина – її прагматична орієнтація, де увага акцентується на індивідуальних особливостях. У дослідженнях домінують споглядальні схеми, які базуються на аналізі попередніх наукових здобутків та інтерпретації власного досвіду. Наукові досягнення вітчизняної психології продовжують, здебільшого, залишатися невідомими.

Лише з 1990-х р. учені знову акцентують увагу на значенні хронології у вивченні особистості в певному віковому діапазоні [3; 10]. Відомими є дослідження про життєві кризи Т.М. Титаренко. Підвищується інтерес до з'ясування ролі біологічного в становленні особистості як наслідок прогресування психогенетики [2]. Розгортаються дискусії про співвідношення зовнішнього і внутрішнього: в особистості присутні обидві тенденції – росту і дезорганізації (аналогічно як у соціальному середовищі зіставляються явища ентропії і негентропії [9]. Розмежовуються ”кризи розвитку“, ”кризи не-розвитку“ (О.Є. Сапогова, 1986), вікові об'єктивні, суб'єктивні, подвійні кризи. Вивчати дитинство – означає вивчати підлітковий вік, вихідний зміст якого знаходиться в кризі 13 років. Соціальне ”стиснення“ підліткового віку, яке полягає в ранньому дорослішанні дитячої особистості, подовженні офіційного дитинства, призвело до загострення негативної симптоматики в неофіційному дитинстві (негативного за формою, позитивного за змістом), що змінило тлумачення підліткового періоду як перехідного, кризового. Ставлення до кризи 13 років як до несприятливого періоду в розвитку є однією з причин, які зумовлюють формування стійких негативних стереотипів уже про підлітковий вік, який привертає увагу суб'єктивними, а не об'єктивними кризовими явищами. Це перехідний період (нормативний кризовий) від неофіційного дитинства до офіційного (підліткового віку) в системі отроцтва, суперечності якого визначають наступний перебіг вікового розвитку. Підлітковий період як

офіційне дитинство є перехідним періодом (стабільним) від не-офіційного дитинства до дорослості.

Криза 13 років має свої межі, її динаміка відзначається явищем трифазовості: 1) фаза вступу в перехідний період: стрімке зростання кількісних показників симптомокомплексу (частоти і сили); 2) фаза відносної стабілізації: уповільнення зростання кількісних показників симптомокомплексу, що виявляється у формі "плато"; 3) фаза виходу з кризи: починається поступовий спад кількісних показників симптомокомплексу до величин, які спостерігалися до їх зростання в першій фазі.

Як висновок, актуальність вивчення кризи 13 років продовжує, в основному, зумовлюватися причинами, започаткованими у 1920-х р: 1. Наявністю більше декларативної інформації про неї. 2. Різноплановими, навіть полярними науковими підходами у вивченні її природи: від визнання як об'єктивного феномена вікового розвитку до заперечення. 3. Ототожненням її особливостей з характеристиками підліткового періоду. 4. Необхідністю практичної реалізації принципу природовідповідності для пояснення процесу становлення особистості. 5. Посиленням у суспільстві несприятливих соціально-економічних чинників, які зумовлюють виникнення небажаних, часто асоціальних, явищ у середовищі ровесників, у міжособистісній взаємодії дитини з дорослими, що безпосередньо впливають на її моральне становлення.

Отже, низка проблем, визначених у цій статті (від встановлення меж кризи 13 років – до з'ясування динаміки її особливостей), потребують передусім експериментального вивчення, інакше можливості створення ефективних способів стабілізації позитивної симптоматики та локалізації, усунення негативних симптомів розглядаються на основі споглядальних схем, здогадок. Це обмежує можливості з'ясування психологічного змісту цього феномена людського життя, яке має окреме місце в системі вікового розвитку, призводить до його догматичного розуміння, що лише ускладнює навчально-виховну проблематику в системі отроцтва, перешкоджає реалізації індивідуального підходу в умовах кризи дитинства (втрата зв'язків між поколіннями, руйнація звичних традицій в спілкуванні тощо). Зрештою – несприятливо впливає на сьогоднішню навчально-виховну ситуацію, яка потребує толерантності, терплячості, реального, а не декларативного, диференційованого підходу та безпосередньо визначає якісний рівень міжгалузевих зв'язків у системі психологічного знання (педагогічної та вікової, соціальної, диференційної, психології управління тощо).

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с., – ил. – (Акад. пед. наук СССР).
2. Генотип. Среда. Развитие / М.С. Егорова, Н.М. Зырянова, О.В. Паршикова и др. – М.: ОГИ, 2004. – 574 с.
3. Дарвиш О.Б. Возрастная психология / О.Б. Дарвиш. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.
4. Кондраченко Л.О. Питання періодизації психічного розвитку в історії вітчизняної психології (кінець XIX – початок XXI століття) / Л.О. Кондраченко // Актуальні проблеми сучасної української психології: наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; за ред. С.Д. Максименка. – К.: Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 146–156.
5. Левченко А. Психологічні особливості підліткового віку / А. Левченко // Психолог. – 2003. – № 42 (90). – С. 9–16.
6. Маркова, О.Ю. Психология пола и возраста / О.Ю. Маркова. – СПб.: ЛЭТИ, 2000. – 68 с.
7. Обозов Н.Н. Возрастная психология: юность и зрелость / Н.Н.Обозов. – СПб.: СанВеда, 2000. – 135 с.
8. Поліщук В.М. Криза 13 років: феноменологія, проблеми / В.М. Поліщук. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2006. – 168 с.
9. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мицниеренба, 1989. – 230 с.
10. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 37 – 49.

Psychological contents of crises of 13 as normative in age development (age borders, peculiarities) are analysed. Typical scientific ideal about its significance are determined. The author concentrates his attention on the necessity of experimental searching the crises of 13 as a separate age stage in the system of age development.

Key words: age normative crises, age borders, crises of 13, juvenile age, symptom-complex.

Отримано: 19.08.2010

Концепція суб'єктивного теперішнього П.Фресса: критичний погляд

Стаття присвячена концепції суб'єктивного теперішнього П.Фресса. Викладаються базові феномени концепції та критично аналізуються її основні положення. Пропонується альтернативний погляд на результати експерименту П.Фресса із визначення тривалості суб'єктивного теперішнього. Для стимулів, використаних П.Фрессом, зроблено новий обрахунок результатів, який спирається на такий параметр, як щільність інформаційного потоку. В цьому сенсі результати дослідження тривалості теперішнього П.Фрессом узгоджуються із результатами Г.Міллера щодо обсягу робочої пам'яті. Отже, аргументи П.Фресса щодо розуміння теперішнього як організованої послідовності стимулів подаються у новому світі.

Ключові слова: психологічний час, суб'єктивне теперішнє, тривалість теперішнього.

Статья посвящена концепции субъективного настоящего П.Фресса. Излагаются базовые феномены концепции и критически анализируются ее основные положения. Предлагается альтернативный взгляд на результаты эксперимента П.Фресса по определению границ субъективного настоящего. Для стимулов, использованных П.Фрессом, выполнен новый пересчет результатов, который опирается на такой параметр, как плотность информационного потока. В этом свете результаты исследования длительности настоящего П.Фрессом согласовываются с результатами, полученными Г.Миллером, относительно объема рабочей памяти. Таким образом, аргументы П.Фресса о понимании субъективного настоящего как организованной последовательности стимулов излагаются в новом свете.

Ключевые слова: психологическое время, субъективное настоящее, длительность настоящего.

Актуальність. Проблема суб'єктивного теперішнього досліджується багатьма фахівцями як в психології, так і поза її межами. Такі відомі дослідники, як В.Джеймс, В.Штерн, П.Фресс, Р.Блок, Е.Пьоппель, Б.Й.Цуканов [3; 4; 5; 6; 9; 11; 12; 13] та інші, присвятили свої роботи темі суб'єктивного теперішнього. Головним чином дослідники намагаються розкрити (а) сутність теперішнього і (б) дати відповідь на питання про його тривалість. Попри значну кількість публікацій до цього часу так і не склалась однозначна позиція щодо зазначених двох питань. Про таке становище свідчать якісно відмінні відповіді різних дослідників на однакові питання

щодо суб'єктивного теперішнього. Суб'єктивне теперішнє як феномен внутрішнього досвіду визнається в своїй екзистенції, але воно часто отримує різні номінальні назви. У Джеймса говорять про безпосереднє теперішнє [5], В.Штерн використовує поняття “часу психічної презентності” [12], про “ментальне теперішнє” веде мову Пайрон (“r present mental”) [9, 9], Коффка користується категорією “актуальне теперішнє” [6, 433]. Німецька дослідниця Дж.Золтоброцкі [14, 11] зазначає, що для меж теперішнього практично не можна знайти відповідну об'єктивно обґрунтовану фізичну тривалість. Відомий французький психолог П.Фресс застосовує поняття психологічного і сприйнятого теперішнього [4], і наш сучасник Е.Пьоппель пише про теперішнє або момент “тепер” [11]. Визначальний внесок П.Фресса у дослідження часу в психології спонукає до більш глибокого вивчення його поглядів на суб'єктивне теперішнє. Отже, предметом даної статті є концепція суб'єктивного теперішнього П.Фресса. Мета статті полягає у критичному аналізі ключових положень концепції суб'єктивного теперішнього П.Фресса.

Концепція теперішнього Поля Фресса

Поль Фресс представляв теперішнє як таке, що є даним лише у безпосередньому сприйнятті, але відразу наголошував на складності інтерпретації цього поняття. Саме інтерпретація безпосередньої даності теперішнього стає джерелом формування концепції теперішнього у П.Фресса [4]. Він вважав, що: “проблема власно полягає в тому, щоб теперішнє вірно інтерпретувати. В більшості випадків під теперішнім розуміють персистенцію окремих безпосередньо сприйнятих елементів”¹. Не задовольняючись інтерпретацією простої персистенції сприйнятих об'єктів чи подій як теперішнього, П.Фресс для аналізу теперішнього бере за відправний момент організацію цих елементів. Для нього важливо зрозуміти, як елементи досвіду організовуються у теперішнє, від чого залежить така організація. Отже, безпосередньо сприйняте і його організація покладаються ним в основу визначення теперішнього. Критичною, на нашу думку, є та вага, яка надається П.Фрессом зовнішнім стимулам, неначе переживання часу неможливо без певних зовнішніх стимулів. Сприйняте – це своєрідне відображення сукупності дистантних стимулів. Тому воно виконує роль “зовнішнього” відносно суб'єкта сприйняття. Певною мірою воно існує незалежно від самого суб'єкта. Тож в підході П.Фресса можна побачити небезпеку, яка полягає в переході від дослідження теперішнього до дослідження факторів, які

¹ P.Fraisse (1985, S.89): “Das eigentliche Problem besteht darin, diese Gegenwart richtig zu interpretieren. In den meisten Fallen hat man sie mit einer Persistenz der einzelnen Elemente, die gerade wahrgenommen worden sind, erklärt”.

впливають на переживання теперішнього. Наголос на вивченні організації стимульного ряду призводить в даному випадку до підміни ним вивчення суб'єктивного теперішнього в його безпосередній даності дослідженням впливу на теперішню організації стимульного ряду. Цей крок обумовлений невизначеністю часу і теперішнього як понять в психології в межах домінуючої наукової парадигми, та, можливо, до певного ступеня такий підхід обумовлений тогочасним широким розповсюдженням біхевіоризму в психології². Сприйняте ж є змінним у своїй сутності, що не відповідає незмінній сутності переживання теперішнього як такого і, особливо, незмінній перзистентності “Я”-суб'єкта в акті самого переживання теперішнього. Змінність сприйнятого впливає з його ролі як об'єкту, а суб'єктивне теперішнє є навпаки суб'єктно обумовленим, і його внутрішня цілісність конститується в першу чергу самим суб'єктом, а не сукупністю зовнішніх стимулів. Ще В.Штерн [12; 13] вказував на те, що сприйняте є необхідною але недостатньою складовою для переживання часу. П.Фресс [4] же приділяє увагу саме сприйнятому, і тому досліджує вплив організації стимульного ряду на тривалість теперішнього.

За П.Фрессом [4, 91], “тривалість сприйнятого теперішнього, а також різноманіття його змісту залежить від можливої організації сукцесивних (послідовних) елементів в єдине ціле”. “Поле теперішнього”, на його думку, залежить від наступних трьох факторів: “(1) часового проміжку між стимулами, (2) кількості стимулів і (3) від їх організації.” [4, 92]. Звичайно, ці фактори впливають на формування теперішнього як цілісної одиниці досвіду, але цілком погодитись з П.Фрессом тут не можна, бо переживання часу для власного існування не потребує ніяких спеціальних стимулів. Скоріше можна погодитись з тезою, що вивчення впливу організації стимульного ряду на тривалість теперішнього проллє світло і на організацію досвіду в межах теперішнього, і саме ці дослідження є безспірною заслугою П.Фресса. Однак при цьому не можна не зважити на важливість саме внутрішніх умов формування теперішнього. Тому, і для розуміння сутності теперішнього, і для його визначення як суто психологічного феномена буде недостатнім маніпулювати фізичними стимулами. Ключ до розуміння теперішнього лежить не в маніпулюванні фізичними стимулами [2; 10]. Попри це критичне зауваження, не можна забувати, яка парадигма домінувала в психології 1955-65 років, коли саме працював П.Фресс. Це був період кінця класичного біхевіоризму з відповідним поглядом на експериментальні дослідження, когнітивна ж революція в психології тоді ще не відбулась.

² Перше видання книги П.Фресса „Psychologie du temps“ вийшло французькою мовою ще у 1957 році.

Ще більший вплив на дослідження П.Фресса мала наукова метапарадигма, яка діє і до цього часу, визначаючи ставлення до часу і розуміння його ролі. Цей вплив досить красномовно демонструє така цитата [4, 87]: “Ми сприймаємо в часі, як в просторі, певну організацію стимулів”. Час і простір виконують за цією тезою роль метафізичної складової метапарадигми. Час, як і простір, за цією парадигмою, це ті вмістилища, де все відбувається, і поза ними нічого не може відбуватись. Це твердження діє до сьогодні практично як аксіома. В цьому сенсі позиція П.Фресса узгоджується з існуючою парадигмою, яка сама власно і спирається на час як на метафізичну категорію. З такої парадигми слідують певні обмеження, наприклад, ніщо не може існувати поза часом і простором, тобто обмеження на екзистенцію. Ця аксіома стала настільки поширеною в сучасній науковій парадигмі, що аксіоматично накладене обмеження на екзистенцію не сприймається як парадоксальне самообмеження суб’єкта пізнання та вважається чимось само собою зрозумілим. Слід, однак, зауважити, що можливість інших концептуальних поглядів означена до певної міри у роботі Ю.Б.Молчанова «Чотири концепції часу». Час може також розглядатись як продукт людського розвитку і когнітивної діяльності, як засіб покращання рівня адаптації до середовища [1]. Звичайно, що в такому випадку висловлюється сумнів щодо абсолютистської ролі метафізичних складових сучасної парадигми, принаймні щодо психологічних досліджень. Ним надається значення продуктів когнітивної діяльності, модулюючих факторів, які визначають наше бачення світу, і відповідним чином формують поведінку. Не варто однак забувати, що зміна поглядів на будь-яку метафізичну категорію несе в собі загрозу парадигмальної нестабільності з відповідною реакцією консервативної частини наукового товариства, про що писав ще Томас Кун [7].

П.Фресс [4] пояснює таким чином виникнення часової організації сприйнятого: “за законами сприйняття простору, описаними ще Вертгеймером, і діючим для сприйняття часу законом конститутивності зазначена організація проявляється як єдність і замкненість стимульної цілісності (Koffka 1935, 437). Єдність з одного боку визначається конфігурацією стимулу, з іншого – вона також тісно пов’язана з цілісним актом сприйняття, який інтегрує всю сенсорну даність.”³ Звідси стає зрозумілим, що теперішнє для П.Фресса це в

³ P.Fraisse, 1985, S.87, “Nach den von Wertheimer aufgestellten Gesetzen der Raumwahrnehmung und dem für die Zeitwahrnehmung geltenden Konstitutivgesetz implizieren diese Organisationen Einheitlichkeit und Geschlossenheit der Stimulusgesamtheit (Koffka 1935, 437). Die Einheit wird einerseits von der Konfiguration der Stimuli bestimmt, ist aber auch eng gebunden an den einheitlichen Wahrnehmungsakt, der alle sensorische Gegebenheiten integriert.”

першу чергу замкнена цілісність. Її замкненість визначається двома факторами: (а) конфігурацією стимулу (стимулів) і (б) цілісністю самого акту сприйняття. В цьому можна побачити певну паралель до трактування теперішнього В.Штерном [12] як принесення в співвідношення, як процес співставлення “зовнішнього” і “внутрішнього”. Розбіжність полягає в тому, що В.Штерн робить наголос більше на змісті зовнішнього і внутрішнього, а П.Фресс підкреслює функціональний бік їх взаємодії, з якої народжується переживання часу. Він експериментує з зовнішніми стимулами в намаганні зрозуміти процес їхньої організації в єдине теперішнє. В кінцевому результаті, на нашу думку, він досліджує вплив часової організації стимульного ряду на його запам’ятовування.

Акт сприйняття співвизначає цілісність теперішнього, і через нього стає зрозумілою роль суб’єкта. Суб’єкт через свої індивідуальні риси, через свій актуальний стан впливає на перебіг акту сприйняття і тим самим робить внесок у формування теперішнього. Для П.Фресса [4, 87] акт сприйняття характеризується, в першу чергу, своєю обмеженістю. Теперішнє для нього це розповсюджена в часі цілісність, яка має свої межі, а не простий перехід від того що минає до того, чого ще немає. Теперішнє для П.Фресса не є темпорально перманентним континуумом, тому важливо підкреслити наявність меж у цілісного теперішнього. Що ж визначає сутність акту сприйняття, на що спирається його цілісність? Що визначає появу межі теперішнього, чому вона з’являється саме в той момент, коли вона з’являється? Для відповіді на ці питання, на нашу думку [2; 10], необхідно вивчити внутрішні передумови, феноменологію переживання теперішнього та відповідні аспекти функціонування когнітивної системи. Але П.Фресс більше звертає увагу на зовнішні фактори, на роль стимулів і їхній вплив на тривалість теперішнього.

Водночас П.Фресс робить важливе зауваження, яке є певною критикою до моделі теперішнього за Е.Пьоппелем, запропонованої вже після П.Фресса. П.Фресс [4] наголошує, що “не можна інтерпретувати сприйняте теперішнє лише як незмінну здатність сприймати певний обсяг інформації, або як якусь стандартну тривалість сприйняття, лише через те, що ми можемо сприймати декілька послідовних елементів.”⁴. Тобто не слід очікувати, що тривалість теперішнього матиме постійну величину, навпаки вона може змінюватись в залежності від різних факторів.

⁴ P.Fraisse, 1985, S.91 “Wir dürfen die wahrgenommene Gegenwart aufgrund der Tatsache, dass wir mehrere sukzessive Elemente wahrnehmen können, dennoch nicht entsprechend einem unveränderlichen Fassungsvermögen oder einer Standarddauer der Wahrnehmung interpretieren”.

Якщо розглянути послідовність стимулів і процес утворення з них теперішнього, то на тривалість теперішнього має впливати інтервал між стимулами. Це положення з досліджень П.Фресса є важливим щодо концепції теперішнього, висунутої Е.Пьоппелем [11]. Відомо, що удари метроному за певних умов утворюють акустичний ґештальт “тік-так”. Якщо поступово збільшувати часову відстань між ударами метроному, то настає певний момент, коли “тік” вже не чується пов’язаним з “так”. Порушується цілісність акустичного ґештальту “тік-так”. То коли ж відбувається це порушення цілісності і єдності ґештальту? За П.Фрессом [4]: “це можна було б визначити наступним чином, слід уповільнити послідовність звуків певної ритмічної структури так, що б остання (структура як ціле. – О.П.) розчинилась, і від неї б залишилась лише проста послідовність незалежних друг від друга звуків”⁵. Коли інтервал між двома звуками сягає 2 секунд, то це призводить до зникнення ритму. Ця тривалість є граничною величиною для організації в єдине ціле двох послідовних стимулів. В межах цього інтервалу існує певний оптимум, який, за В.Вундтом, оцінювався від 0,3 до 0,5 секунд. У Е.Пьоппеля цей інтервал подається як теперішнє і дорівнює вже 3 сек., а не 2 секундам. Саме 3 секунди проголошуються ним оптимальною і доволі постійною тривалістю теперішнього. Принципова ж розбіжність між Е.Пьоппелем та П.Фрессом полягає в тому, що розрив цілісності акустичного ґештальту, складеного з двох послідовних звуків, інтерпретується Е.Пьоппелем як досягнення межі інтеграції інформації, а тому як межа теперішнього. П.Фресс, однак, не вбачає в цьому феномені достатнього аргументу для визначення межі теперішнього. Для нього теперішнє є комплексним цілим, яке поєднує в собі не два, а певну множину стимулів. Через це він дещо по-іншому вимірює тривалість теперішнього.

П.Фресс експериментально досліджував вплив кількості стимулів на тривалість теперішнього. Випробувані мали відтворювати попередньо продемонстровану послідовність коротких звуків (ударів). При цьому досліджувався вплив зміни інтервалу між звуками на результативність відтворення. “Експериментально ми показали, що середня кількість запам’ятованих звуків при безпосередньому відтворенні у формі їхнього відстукування варіює наступним чином (середні результати отримані на 10 випробуваних)”, – пише П.Фресс [4, 92]. Далі наводиться така таблиця.

⁵ Fraisse (1985, S.92) „Ein Bestimmungsmittel dafür wäre, die Folge von Tönen einer rhythmischen Struktur so zu verlangsamen, dass letztere sich auflöst und es statt dessen nur noch eine Sukzession voneinander unabhängiger Töne gibt.”

Таблиця 1

**Результати експерименту П.Фресса
(цитується за P.Fraisse, 1985, S. 92)**

Інтервал між звуками	0,17 сек	0,37 сек	0,63 сек	1,2 сек	1,8 сек
Кількість запам'ятованих звуків	5,7	5,7	5,4	4,0	3,3

П.Фресс [4, 92] коментує зазначені результати таким чином: “ця таблиця підтверджує факт, що інтервали між 0,15 і 0,70сек. є найбільш зручними для сприйняття. Вона також демонструє, що сприйнята цілісність залежить скоріше від кількості елементів ніж від загальної тривалості усього стимульного ряду. Загальна тривалість, рахуючи від першого до останнього звуку, відповідно складає 0,8сек. для інтервалу в 0,17сек. і 4,2сек. для інтервалу 1,8сек. Можна сказати, що теперішнє є залежним від його заповнення змістом.” Дійсно, отримані результати вказують на залежність тривалості теперішнього від змісту і структурованості самого теперішнього. П.Фресс також стверджує, що тривалість теперішнього зазвичай обмежена 5сек. В певних випадках вона без сумніву може сягати і більшої тривалості, але зазвичай теперішнє не перевищує 2-3 секунд, таку відповідь дає П.Фресс на центральне питання, щодо тривалості теперішнього. На справді більш важливим є не результат щодо кількісного аспекту тривалості теперішнього, а демонстрація П.Фрессом того, що теперішнє не слід описувати певною постійною тривалістю, як це вже пізніше робить Е.Пьопшель [11]. Фактично П.Фресс продемонстрував, що саме організація стимульного ряду і акт сприйняття визначають межі, в яких може змінюватись тривалість теперішнього.

Розглянемо, однак, детальніше згаданий експеримент. П.Фресс будує свій експеримент відповідно до аргументу про особливу роль організації стимулу. Він пропонує випробуваному, в залежності від фази експерименту, послідовність звуків з різним, але в межах однієї серії постійним інтервалом між звуками (табл. 1). Випробуваний повинен запам'ятати цей звуковий образ і відтворити його. Таким чином, досліджується організація стимульного ряду як незалежна змінна. Але що ж насправді в цьому досліді є залежною змінною? Суб'єктивне теперішнє чи може обсяг робочої пам'яті? Перед випробуваним стоїть задача “запам'ятати і відтворити”. Саме її і виконує випробувана особа, запам'ятовує стимульний ряд, а потім відтворює запам'ятоване. Якщо звернутись до таблиці результатів (табл. 1), яку наводить П.Фресс, то можна побачити функцію, яка описує потужність аудитивної складової короткострокової пам'яті в залежності від інтервалу між звуками-стимулами. Як показник

обсягу пам'яті виступає в даному випадку кількість відтворених звуків. З результатів можна побачити, що різна частота подачі сигналів призводить до різного рівня запам'ятовування і відтворення, то ж до різних навантажень на робочу пам'ять випробуваного. Якщо ж дозволити собі подальші кроки з аналізу даних, отриманих П.Фрессом, то можна побачити результати його дослідів з іншої перспективи. На нашу думку, в експерименті мова йде про обсяг короткотермінової пам'яті або про її функціонування за умов різної щільності інформаційного потоку. Рівень щільності інформаційного потоку можна розрахувати такі. Спочатку розрахуємо повну тривалість кожної стимульної серії (організації стимулів, як каже П.Фресс), $d = (\text{кількість запам'ятованих звуків} - 1) \cdot \text{інтервал між звуками}$. Кожний звук розглядатимемо як окрему подію, що зберігається в робочій пам'яті. Тепер розрахуємо інформаційну щільність, що описує стимульний ряд, для цього кількість запам'ятованих звуків (стимулів) розділимо на повну тривалість стимульного ряду. Результати розрахунків наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

Інформаційна щільність стимульних рядів, отримана перерахунком експериментальних результатів П.Фресса.

Тривалість організованого стимульного ряду, сек.	0,799	1,739	2,772	3,6	4,14
Щільність інформаційного потоку, подія/сек. (стимул/сек.).	7,133	3,227	1,948	1,111	0,798

Іншими словами, ця функція описує кількість запам'ятованих подій в залежності від щільності інформаційного потоку з урахуванням загальної тривалості стимульного ряду. Графічно цю залежність подано на рис. 1. Це спадаюча монотонна функція, подібна до гіперболи ($Y=1/X$).

Згідно з цією функцією чим менш розповсюдженною в часі є інформація, тим більший її обсяг може бути збережено в робочій пам'яті. Тобто інформаційний потік високої щільності швидше "заповнює" наявний обсяг робочої пам'яті. Здатність робочої пам'яті тривало переносити інформаційне навантаження гіперболічно зменшується при збільшенні щільності інформаційного потоку. При цьому максимальне значення, отримане з експериментальних даних П.Фресса, відповідає приблизно 7 одиницям інформації, за умови, коли ця інформація була подана протягом приблизно 1 секунди (рис. 1). Ця величина відома сьогодні як середній обсяг робочої пам'яті з експериментів Г.Міллера [8], які стали класичними. На жаль, за життя і П.Фресс не висловив власної точки зору, щодо можливого

зв'язку між його дослідом тривалості теперішнього і дослідом Г.Міллера. На нашу ж думку, експеримент П.Фресса скоріше робить внесок в розуміння особливостей функціонування робочої пам'яті, а не суб'єктивного теперішнього як такого.



Рис. 1. Місткість акустичної складової робочої пам'яті в залежності від щільності інформаційного потоку

Не витрачаючи часу на дискусію щодо питання центральних характеристик робочої пам'яті, лише зауважимо, що її обсяг слід описувати мабуть не простим та до того ж постійним числом, як, наприклад, 7 одиниць, а функцією, яка враховує кількість збереженої інформації з урахуванням щільності інформаційного потоку. Фактично ж ми повернулись до питання, а чи не ставиться в таких експериментах знак рівності між суб'єктивним теперішнім і часовим ресурсом робочої пам'яті в залежності від щільності інформаційного потоку. Очевидно, що П.Фрессом результати дослідження часового ресурсу робочої пам'яті інтерпретуються як дослідження теперішнього. Саме так і відбувається, бо П.Фрессом не було поставлено критерій, за яким би він з дослідження пам'яті міг би робити висновки щодо тривалості саме суб'єктивного теперішнього. Можна також поставити питання, а чи сприйматимуть випробувані запропоновані їм в кожній фазі дослідження інтервали (0,799сек.; 1,739сек.; 2,772сек., 3,6сек. та 4,14сек.) як своє власне суб'єктивне теперішнє? Якщо ні, то отримані результати не мають відношення до суб'єктивного теперішнього відомого індивіду в акті безпосереднього переживання.

Відкритим залишається і питання, чи дійсно можна ставити знак рівності між часовим ресурсом робочої пам'яті і суб'єктивним теперішнім, чи може існують умови, за яких теперішнє перевищує часовий ресурс робочої пам'яті.

Висновки. За П.Фрессом, теперішнє визначається як цілісна організація сукупності стимулів, що має змінну тривалість. Аналіз експерименту П.Фресса по визначенню тривалості теперішнього дозволяє стверджувати, що в досліді вивчається місткість робочої пам'яті, а саме обсяг запам'ятованої і відтвореної інформації як функція різної організації стимульного ряду, а не тривалість суб'єктивного теперішнього як такого. Якщо не вважати, що обсяг короткострокової пам'яті однозначно визначає межі теперішнього, то питання про сутність і тривалість суб'єктивного теперішнього залишається в досліді П.Фресса до певної міри відкритим. Спираючись на розуміння теперішнього виключно як на організацію стимулів у єдине ціле, не можна надати визначення суб'єктивному теперішньому як самостійному феномену, неможна вивчати суб'єктивний бік його переживання. Початок, розгортання та переживання завершення суб'єктивного теперішнього за такого підходу також залишаються поза межами уваги дослідника. Разом з цим наголосимо, що певні кроки у напрямку дослідження саме означених феноменів у переживанні теперішнього було зроблено у наших нещодавніх дослідженнях [2].

Список використаних джерел

1. Полунін О.В. Переживання часу: психологічне дослідження на прикладі хвилинного інтервалу: автореф. дис. на здобуття вченого ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О.В.Полунін. – Київ, 1996. – 22 с.
2. Полунін, О.В. Психологічне дослідження феноменології переживання теперішнього / О.В.Полунін // Психологія і суспільство. – 2007. – № 4. – С.138-143.
3. Цуканов Б. И. Время в психике человека: [монография] / Б.И.Цуканов– Одесса: Астропринт, 2000. – с. 224.
4. Fraisse P. Psychologie der Zeit: Konditionierung, Wahrnehmung, Kontrolle, Zeitschätzung, Zeitbegriff / P.Fraisse. – München; Basel: E.Reinhard, 1985. – 312s.
5. James, W. The principles of Psychology. / W.James – London, 1890.
6. Koffka, K. Principles of Gestalt Psychology. / K.Koffka – London, 1935
7. Kuhn, T.S. Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen / T.S.Kuhn – Frankfurt: Suhrkamp, 1976.

8. Miller, G.A. The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information / G.A.Miller // *Psychological Review*, 1956, 63. – P. 81-97.
9. Piéron, H. Les problèmes psychophysiques de la perception du temps. // *Annee psychol.*, 1923.
10. Polunin, O. Dauer der subjektiven Gegenwart. Alte Frage und neue Antwort / O.Polunin // *Abstraktband. Der 43.Kongress der DGPs, Alexander von Humboldt–Universität zu Berlin, 2002.* – S.436.
11. Pöppel E. Grenzen des Bewußtseins. Über Wirklichkeit und Welterfahrung / E.Pöppel – Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1985. – 192s.
12. Stern W. Psychische Präsenzzeit / W.Stern // *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*, 1897, № 13. – S. 325-349.
13. Stern, W. *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage.* / W.Stern – Haag, Marinus Nijhoff, 1935. – 286s.
14. Zoltobrocki, J. Über systematische Fehler bei wiederholter Schätzung von Zeitintervallen. / J.Zoltobrocki – Frankfurt am Main: Verlag von Dr.W.Kramer, 1965. – 144s.

The concept of subjective present time by P.Fraisse was analysed and the basis phenomenon and ideas of P.Fraisse are presented and criticised. An alternative recalculation of results of Fraisse's experiment on measurement of duration of present time is proposed. This recalculation is based on the idea of density of informational stream which was applied to the stimuli used by P.Fraisse. From this point of view the results by P.Fraisse are similar to the results by G.Miller in study on size of working memory. Thus the recalculation provides a new perspective on concept of subjective present time by P.Fraisse.

Key words: psychological time, subjective present time, duration of present time.

Отримано: 23.06.2010

Специфіка адаптації молодого подружжя під час кризових періодів

У статті розглядається структурно-функціональна модель психологічного стану переживання молодим подружжям кризи, зокрема зміна ролей; показано, що зміна ролей є провідним чинником виникнення кризи в молодій сім'ї; що провідною психологічною причиною виникнення кризи є конфлікт, який є наслідком невиправданих надій молодого подружжя про сімейне життя.

Ключові слова: психологічний стан, молоде подружжя, виникнення кризи, конфлікт, сімейне життя.

В статье рассматривается структурно-функциональная модель психологического состояния переживания молодыми супругами кризиса, в частности смена ролей; показано, что смена ролей является ведущим фактором возникновения кризиса в молодой семье; что ведущей психологической причиной возникновения кризиса является конфликт, который является следствием неоправданных надежд молодых супругов относительно семейной жизни.

Ключевые слова: психологическое состояние, молодые супруги, возникновение кризиса, конфликт, семейная жизнь.

В останні десятиріччя сучасна сім'я в більшості країн переживає серйозні зміни. За даними літератури можна виділити загальні риси, притаманні сім'ям в сучасному суспільстві: падіння народжуваності, ускладнення міжособистісних стосунків, ріст розлучень і, наслідок, зростання кількості неповних сімей і сімей з нерідними батьками, широке розповсюдження позашлюбних народжень дітей. У нашій країні гостро стоять соціальні проблеми сім'ї: зниження її матеріального рівня, погіршення фізичного і психічного стану здоров'я дітей і батьків, збільшення кількості самотніх чоловіків і жінок.

У минулому сім'ю об'єднували чисто зовнішні, формальні фактори (закон, суспільна думка, традиції та ін.), в даний час формується новий тип сім'ї, єдність якої все більше залежить від особистого відношення один до одного всіх її членів – їх взаєморозуміння, прив'язаність, взаємна участь, повага, вірність, симпатія і любов. Саме ці почуття і сприяють міцності сімейного вогнища.

Є.В. Антонюк, І.Ф. Гребенніков, О.К. Дмитрієнко, С. Кратохвіл, Т.М. Трапезнікова, Ю.М. Олійник, Г.Г. Філіпова та інші психологи та соціологи, які досліджують сімейні стосунки, підкреслюють

важливість початкового періоду розвитку сім'ї. Саме в цей період відбувається подружня адаптація, формуються сімейні норми, здійснюється оволодіння рольовою поведінкою. Одночасно в цей період загострюються майже всі проблеми подружнього життя.

Характер шлюбно-сімейних відносин вимагає сьогодні від подружжя високого рівня морально-психологічної культури. Процес її формування складний, тривалий, багатобічний. І дуже важливо допомогти підростаючому поколінню в успішному розвитку необхідних особистісних якостей для майбутнього щасливого сімейного життя [2].

На думку І.В. Гребеннікова, у більшості родин проблеми шлюбу не обговорюються, навіть з досить дорослими дітьми. А якщо й обговорюються, то наголос робиться не на морально-психологічних, фізіолого-гігієнічних чи педагогічних аспектах, а на господарсько-економічних. Молоді люди, що вступають у шлюб, відсторонені в родині від домашніх турбот, не освоїли абетки господарювання, стикаючись із прозою життя, стомлюються, не раціонально витрачають час, конфліктують. Залучення підростаючих дітей до посильної участі в домашніх справах – найважливіший шлях їхньої підготовки до сімейного життя [4].

У дослідженнях О.М. Сизанова вказується на послаблення впливу батьків на підготовку дітей до майбутніх шлюбно-сімейних відносин, нерідко молоді люди формують свої погляди під впливом засобів масової інформації, неформальних груп. Це пояснюється і тим, що шлюбно-сімейні відносини деяких батьків не можуть бути позитивним прикладом для молоді [16].

Від батьків, від успіху чи неуспіху їхнього власного шлюбу багато в чому залежить, яким буде ставлення до майбутнього шлюбу їхніх дітей. Гармонійні взаємини батька і матері, їхня турбота один до одного, про дітей, прагнення уникнути сварок і попередити конфлікт, працьовитість, повага один до одного, – все це важливі передумови того, що молоді люди, які виросли в такій атмосфері, створюють міцну, щасливу родину. Соціологічні дослідження підтверджують, що благополуччя в батьківських родинах сприяє створенню щасливих шлюбів у дітей [11].

Спеціалісти сходяться на думці, що сучасна сім'я переживає кризу, причому прояв цієї кризи виявляється яскравіше, чим вищий загальний рівень соціально-економічного розвитку суспільства, чим вищий рівень життя і матеріального благополуччя людей. Сім'я завжди виступає моделлю конкретного історичного періоду розвитку суспільства, відображає його економічні, моральні й духовні суперечності. Сучасні економічні перетворення, демографічні

проблеми, криза в політиці, культурі – все це відбивається на життєдіяльності сучасної сім'ї, при цьому поглиблюється її дезорганізація [1].

Американський психолог Вірджинія Сатір зазначає: "...Добре налагоджені сімейні стосунки – це питання виживання, питання першочергової життєвої важливості. Неблагополучні сім'ї породжують неблагополучних людей із низькою самооцінкою, що штовхає їх на злочин, обертається душевними хворобами, алкоголізмом, наркоманією, бідністю та іншими соціальними проблемами. Якщо ми докладемо всі зусилля, щоб сім'я стала тим місцем, де людина може отримати справжнє гуманістичне виховання, ми забезпечимо собі більш безпечний і людяний світ навкруги. Сім'я може стати місцем формування істинних людей" [14].

У 70-х роках ХХ століття особлива увага приділялась таким проблемам, як соціально-психологічний аспект спілкування в родині і його роль в процесі формування особистості (Б.П. Паригін, О.Г. Харчев, А.Р. Лурія, І. Сікорова, В.М. Родіонов,); характер поєднання жінкою професійної діяльності і сімейних обов'язків і яким чином це відбивається на житті сім'ї (О.Г. Харчев, С. Голод, З.А. Янкова, Н.Г. Юркевич, В.А. Сисенко, Н.Я. Соловйов, Т.А. Мішина, Ю.Б. Рюрик та ін.). Досліджуються емоційні стосунки в сім'ї (З.І. Фрайнбург), їхній вплив на стабілізацію внутрішньо-сімейних стосунків, умови стійкості сім'ї (Ю.Г. Юркевич), чинників напруги в стосунках між членами сім'ї (В.І. Селіванов, К.Н. Волков).

Починаючи з кінця 70-х років в психології сім'ї та шлюбу досліджуються соціально-перцептивні процеси в подружніх парах (Ю.Є. Альошина, Л.Я. Гозман, Н.Ф. Федотова та ін.); розподіл подружніх ролей в міських сім'ях (М.Ю. Арутюнян, Т.А. Гурко, Ю.О. Якубов, З.А. Янкова та ін.). Ведуться спроби осмислення основних тенденцій розвитку стосунків всередині сім'ї і організація психологічної допомоги (А.О. Бодалев, Н.Н. Обозов, В.В. Столін,). Вивчаються питання впливу батьківської сім'ї на подружжя. (І.Б. Шкопоров, А.Г. Волков, А. Керберг.) і питання психологічної сумісності в шлюбі (Н.Н. Обозов, А.Н. Волкова, Т.В. Галкіна, Р.Л. Кричевский, Ю.М. Олійник та ін.). Також автори зверталися і до проблеми дослідження сімейних стосунків з точки зору якості шлюбу і намагалися вивести складові цього поняття (Д.Я. Кутсар, П.М. Якобсон та ін.).

У роботах, які були присвячені проблемам кризи в молодій сім'ї, виділені фактори нестабільності: короткочасність дошлюбного знайомства подружжя, ранній (до 21 року) вік укладання шлюбу, який свідчить про соціальну незрілість одружених, негативне

ставлення до чоловіка (дружини), неуспішність шлюбу батьків одного або обох із подружжя, дошлюбна вагітність, різні погляди подружжя стосовно побуту і відпочинку та ін. Деякі автори дають негативну оцінку інфантилізму сучасної молоді [10].

І.Н. Обозов звертає увагу на те, що початковий період по праву можна вважати найбільш кризовим періодом в житті подружжя, коли молодята зіштовхуються з першими не любовними, інтимними і приємними проблемами, а сімейно-побутовими. Кожний із партнерів не тільки відкриває світ іншого, але і сам помічає в собі щось раніше не помічене [13].

Досліджуючи проблеми перших років життя, О.С. Калмикова вказує, що “перший рік-два спільного життя – це час формування індивідуальних стереотипів спілкування, погодження систем цінностей, вироблення спільної поведінкової лінії” [6]. В цей період відбувається взаємне пристосування подружжя, пошук такого типу взаємостосунків, які задовольняють обох.

Посилання на можливість сімейного конфлікту ілюструє одну із типових схем кризи молоді сім’ї. Чим глибше вчені вивчають подружні стосунки, тим більше переконуються у неможливості існування безконфліктних сімей. Подружжя особливо молоде, зазвичай, драматизує будь-яку суперечливу ситуацію і вважає, що єдиний шлях виходу із такої ситуації – розлучення [9].

В психології під конфліктом розуміється протистояння-опозиція-зіставлення індексно протилежних цілей, інтересів мотивів, позицій, думок, замислів, критеріїв або ж концепцій суб’єктів-опонентів в процесі спілкування-комунікації [17]. Або ж – спільний негативний психічний стан двох або більше людей, який характеризується ворожістю, відчуженням, негативізмом у стосунках, викликаний несумісністю їх поглядів, інтересів або потреб [15].

Конфлікт, зазвичай, викликається якою-небудь складною для подружжя проблемою. Конфліктні ситуації специфічні для різних стадій розвитку сім’ї. Найбільш суттєва роль конфлікту в період формування сім’ї, коли подружжя тільки починає пристосовуватися один до одного. Саме на цьому етапі важливо визначити причини конфліктних ситуацій, способи і шляхи їх вирішення.

Причин сімейних конфліктів дуже багато: різні погляди на сімейне життя; нереалізовані очікування і незадоволені потреби, пов’язані із сімейним життям; пияцтво одного із подружжя; подружжя невірність; грубість, зневажливе ставлення один до одного; небажання чоловіка допомагати дружині у домашніх справах; побутова невлаштованість; зневажливе ставлення чоловіка до родичів дружини і навпаки; відмінності в духовних інтересах та потребах і т.п.

У наш час більшість вчених вважають, що молодому подружжю не потрібно народжувати дітей раніше, ніж через 1-2 роки після весілля. Перші роки шлюбу – найбільш складні, це роки адаптації один до одного. Погіршується матеріальний стан сім'ї, різко збільшується навантаження молодих жінок. Особливо гостро стає проблема справедливого розподілу праці. Ставлення дружини до чоловіка часто визначається тим, наскільки він може забезпечити сім'ю матеріально і яку частину домашніх обов'язків бере на себе.

Сам дух сім'ї, характер стосунків у ній, загальний стиль подружжя прийнято називати сімейною атмосферою, яка представляє собою психологічний клімат сім'ї. По суті, вона є основним джерелом радості або неприємностей, відчуття повноти подружнього життя або його неповноцінності.

Дейл Карнегі вважає, що важко чітко провести межу між тим, де закінчується романтична любов і починається театр військових дій. В сім'ї, де стосунки нагадують бойові дії, стан подружжя аналогічний до стану людей на війні [7].

Узагальнюючи розглянуті вище погляди, можна зробити висновок, що в період первинної шлюбної адаптації формуються загальні уявлення подружжя про шлюб і сім'ю. Як правило, це відбувається в результаті зіткнення поглядів чоловіка і дружини на подружнє життя. Конфлікт в молодій сім'ї відбувається внаслідок наявності у молодого подружжя стереотипних, не завжди правильних уявлень про сімейне життя, у протистоянні один одному.

З моменту укладання шлюбу починається етап, впродовж якого перед подружжям постає ряд завдань, пов'язаних з адаптацією до сімейного життя і прийняттям нових ролей.

Перші роки подружнього життя, які розпочинаються нормативною кризою, важливий і визначальний період існування сім'ї. По них можна судити про потенційну якість шлюбу і будувати прогнози відносно стабільності даної сім'ї. Незважаючи на яскраве емоційне забарвлення і романтизм, характерний для молодого подружжя, даний етап сімейного життя є одним із найбільш складних, про що говорить велика кількість розлучень [5]. Проблеми цієї стадії можуть бути пов'язані з труднощами сімейної адаптації та необхідністю прийняття нових ролей, а також можуть бути наслідком невіддільності подружжя від батьківських сімей.

Аналізуючи літературу з проблеми шлюбно-сімейних стосунків, можна виділити чинники, які можуть ускладнити проходження першої нормативної кризи сім'ї.

– Неадекватна мотивація створення шлюбу:

Мотивація, пов'язана із дефіцитом. Спостерігається у випадках, коли один або обидва із подружжя вступають в шлюб через бажання поповнити нестачу любові, спілкування, турботи, тепла, уваги, уникнути почуття самотності та непотрібності.

Шлюб як спосіб відокремитися від батьківської сім'ї. Одним із найбільш частих неадекватних мотивів укладання шлюбу являється стремління молодого подружжя дистанціюватися від батьків. В цьому випадку шлюб є специфічним комунікативним посланням батькам про те, що їхня дитина стала дорослою і має право на незалежні рішення і самостійне життя.

Шлюб як спосіб перебороти яку-небудь кризу: створення сім'ї як помста минулому кохання, шлюб як спосіб подолати втрату близької людини, шлюб як спосіб пережити професійну нереалізованість і т.д.

Створення шлюбу з метою відповідати нормам шлюбу і нормам соціального оточення, які стосуються віку укладання шлюбу та інших аспектів шлюбної поведінки. Даний шлюб являється способом уникнути тиску соціального оточення.

Шлюб як компенсація почуття неповноцінності. Укладання шлюбу може бути способом поповнити дефекти власного "Я". В цьому випадку приєднання до ідеалізованого партнера дозволяє підвищити почуття особистого значення і самоповаги.

Шлюб як досягнення. Спостерігається у випадку отримання одного із партнерів матеріальної або соціальної вигоди в результаті укладання шлюбу.

Вимушений шлюб. У цьому випадку шлюб є способом вирішити життєві труднощі, які виникли. Наприклад, незапланована вагітність, житлові або матеріальні проблеми одного із подружжя і т.д.

При неадекватній мотивації створення сім'ї особистість партнера не є цінністю, важлива просто його наявність або його функціональні характеристики, які мають значення для задоволення потреб. Неадекватна мотивація створення сім'ї може бути свідомою і несвідомою. В останньому випадку практично неминуче поглиблене і більш "хворобливе" переживання рано чи пізно наступаючого в будь-яких стосунках періоду розчарування в партнері і шлюбі.

– Значні відмінності в сімейних традиціях, походження подружжя і моделях їх сімейних відносин (наприклад, в релігійних переконаннях, освіті, соціальній і національній належності, структурних особливостях розширених сімей, віку і т.д.).

– Матеріальна, фізична або емоційна залежність пари від членів розширеної сім'ї.

– Укладання шлюбу після періоду залицяння тривалістю менше шести місяців або більше трьох років.

– Особистісні особливості одного або обох із подружжя, пов'язані із встановленням стосунків прив'язаності.

Подружжю, яке створило сім'ю, необхідно вирішити ряд важливих завдань, які знаходяться, перш за все, у сфері емоційних стосунків. Одне із них – посилення емоційного зв'язку у подружній підсистемі і відділення від батьківської сім'ї без розриву емоційних контактів із нею або реактивної втечі в інші “замінні” стосунки. Подружжя, з одного боку, повинне навчитися належати один одному, не втрачаючи близькості із розширеною сім'єю, з іншого боку – бути частиною власної сім'ї, не втрачаючи своєї індивідуальності.

Здатність пари до близьких і незалежних стосунків часто визначається тим, наскільки кожному із подружжя вдалося стати самостійною особистістю в батьківській сім'ї. М. Боуен стверджує, що тих, кому не вдалося здобути автономію в рамках батьківської сім'ї, відрізняє емоційна холодність або схильність до злиття із партнером. Високий рівень злиття подружжя досить часто зустрічається в молодих сім'ях, що в певній мірі допомагає парі досягнути ціннісно-орієнтованої єдності (своєрідного “Ми” пари). Однак це процес, в якому, за словами К. Вітакера, “... двоє відмовляються від своєї особистості і стають ніким заради того, щоб стати частинками симбіотичного союзу під назвою шлюб” [3]. Дані стосунки формуються, як правило, за рахунок сильного придушення індивідуальних потреб одного або обох із подружжя, що викликає страх втрати свого “Я” і призводить до акумуляції напруги в парі. Однак, коли “нарцистичний” період ідеалізації партнера проходить, спроби вийти із злиття і відстояти своє “Я” можуть стати джерелом високої напруги і конфліктів в парі. Деідеалізація є нормативним етапом розвитку емоційних стосунків у парі, якому, як правило, передують бурхливі романтичні переживання, приписування партнеру ідеальних рис, відчуття великого кохання і емоційної близькості з ним. Однак крах ілюзій, який відбувається в майбутньому, неминучий, оскільки ідеалізація – це лише фаза в емоційному циклі, де наступний етап це розчарування, втрата позитивних емоцій, виникнення байдужості і суму у стосунках партнерів, що може призвести до їх розпаду.

Отже, встановлення не тільки зовнішніх, але і внутрішніх (індивідуальних) границь є важливим завданням молодого подружжя. Вони оберігають від злиття і дозволяють партнерам “менш хворобливо” переживати зміни в їх психологічній дистанції, обумовлені природною динамікою емоційних стосунків у парі, особливість якої складається у чергуванні періодів зближення,

інтенсивного спілкування і тимчасового відходу один від одного, дистанціювання. Подібна перервність стосунків також сприяє накопиченню агресії, яка є небезпечною для існування пари [8]. Здатність молодого подружжя до автономного функціонування допомагає їм позбавитися емоційної реактивності, яка призводить до поляризованих (комплементарних) стосунків: переслідувач – дистанційований, агресивний – покірний, незалежний – вимогливий і т.д., що передбачає необхідність взаємного пристосування партнерів, в різниці від симетричних стосунків, заснованих на рівності і схожості. Перебільшена компліментарність створює дисфункційну підсистему, яка відрізняється ригідністю і жорсткою фіксацією ролей, що обумовлює низьку здатність сім'ї пристосуватися до змін (а саме, пов'язаних із проходженням стадій життєвого циклу сім'ї і супроводжуваних їх нормативних криз) і понижує її адаптивний потенціал [12].

На думку К. Вікатера, всі здорові шлюби відчувають десятки емоційних “розлучень”, відчуття втрати при яких, незалежно від їх тривалості, може бути всепоглинаючим. Періоди емоційного відчуження можуть важко переживатися подружжям, але самі по собі вони не є причиною розпаду стосунків, не ведуть до незворотності, відчаю і безнадійності. Ресурсом для їх подолання можуть бути позитивні переживання, засновані на попередньому досвіді пари, на історії їх взаємин [3].

Найбільш оптимальним варіантом рішення даного завдання кризи молодого сім'ї є формування здатності вільно пересуватися між полюсами “індивідуалізація-співналежність”. Подружжю періодично необхідно віддалятися один від одного для того, щоб мати можливість асимілювати отриманий досвід і знайти новий простір для самореалізації. Таким чином, розвиток здатності регулювати психологічну дистанцію в парі відіграє важливу роль у підтримці і стабілізації сімейних стосунків, обслуговуючи одночасно процеси зміни і особистісного розвитку партнерів.

Отримання незалежності у співвідношенні із здатністю до близьких стосунків – одне із самих складних завдань, вирішення якого займає інколи все життя. “...Для того, щоб бути повністю пов'язаним із іншою людиною, вам потрібно спочатку знайти зв'язок із самим собою. Якщо ми не можемо змиритися із своєю самотністю, ми починаємо використовувати іншого як укриття від ізоляції. Тільки коли людина зможе жити подібно до орла, не маючи можливості виговоритися кому-небудь... тільки тоді вона буде здатна турбуватися про розвиток іншого. Отже, якщо людина не здатна зруйнувати свій шлюб, цей шлюб укладений на небесах” [18].

Під час проходження даного кризового періоду подружжя адаптується один до одного, шукає такий тип сімейних стосунків, який задовольнить би їх обох [6]. Вміння подружжя вирішувати виникаючі проблеми, що на початковому етапі сімейного життя сприяє виробленню довготривалих стійких форм поведінки, які діють протягом всього життєвого циклу сім'ї і допомагають переживати наступні нормативні і ненормативні сімейні кризи.

Останнім часом психологи приділяють велику увагу попередженню кризового періоду у сім'ї, враховуючи періодичність емоційних станів у взаєминах між людьми: періоди теплих емоційних відносин можуть змінюватися періодами байдужості, негативного, а іноді навіть ворожого ставлення один до одного, це особливо важливо враховувати в перші роки спільного життя.

Отже, на підставі проаналізованих даних можна зробити висновок про те, що конфліктність молодого сім'ї під час кризи (яка визначається індивідуально-психологічними особливостями, змінами соціально-психологічних настанов молодого подружжя та періодом адаптації) одночасно є етапом їх особистісної переорієнтації, яка проявляється у особливостях зміни соціальних ролей особистості. Тому вивчення конфліктності молодого сім'ї під час кризи має велике практичне значення в плані запобігання конфліктів, та ускладнення подальшого перебігу кризового періоду з метою розробки методів своєчасної допомоги.

Список використаних джерел

1. Антонов А.И. Микросоциология семьи (методология исследования структур и процессов) / А.И.Антонов. – М., 2003. – 315 с.
2. Афанасьева Т.М. Семья: учебное пособие для 9-10 кл. сред. шк. – 2-е изд., перераб. и доп. / Т.М.Афанасьева. – М.: Просвещение, 1988. – 285 с.
3. Викатер К. Полночные размышления семейного терапевта / К.Викатер. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1998. – 150 с.
4. Гребенников И.В. Основы семейной жизни: Учеб. пособие для пед. ин-тов / И.В.Гребенников. – М.: Просвещение, 1991. – 157 с.
5. Дымнова Т.И. Зависимость характеристик супружеской семьи от родительской / Т.И.Дымнова. – М.: Наука, 1998. – 172 с.
6. Калмыкова Е.С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни / Е.С. Калмыкова// Наука. – 1980. – 215 с.
7. Карнеги Д. Как быть счастливым в семье / Д.Карнеги; пер. с англ. П. Петрова. – Мн.: Попури, ГKM, 1996. – 431с.

8. Кернберг О. Отношение любви: норма и патология / О.Кернберг. – М., 2000. – 250 с.
9. Ковалев С.В. Психология современной семьи / С.В.Ковалев. – М., 1988. – 120 с.
10. Кочетов А.И. Начала семейной жизни / А.И.Кочетов. – Мн.: Польша, 1987. – 224 с.
11. Куликова Р.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. / Р.А.Куликова. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 232 с.
12. Николс М. Семейная терапия. Концепции и методы / М.Николс, Р.Шварц; пер. с англ. О. Очкур, А. Шиико. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 510 с.
13. Обозов И.Н. Психология межличностных отношений / И.Н.Обозов. – СПб: Питер, 1997. – 250 с.
14. Сатир В. Как строить себя и свою семью. Заметки психолога / В.Сатир. – М.: Педагогика – Пресс, 1992. – 192 с.
15. Семейно-бытовая культура. – Минск, 1987. – 106 с.
16. Сизанов А.Н. Безопасное и ответственное поведение: Цикл бесед, практических и тренинговых занятий с учащимися I–XI классов о ВИЧ-инфекции и наркотической зависимости: Пособие для класс. рук., воспитателей, психологов и соц. педагогов / под ред. А.Н. Сизанова / А.Н.Сизанов, В.М.Быков, И.Н.Тюхлова, Е.С.Смирнова. – Мн.: “Тессей”, 1998. Ч. III. – 76 с.
17. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии / В.В.Юрчук. – Мн.: Элайда, 2000. – 704 с.
18. Ялом И. Когда Ницше плакал/ И.Ялом // Психотерапевтические истории. – М., 2002. – 350 с.

The article deals with the structural-functional model of the psychological status of a young marriage crisis experience, including changing roles; shown that changing roles is the leading factor of the crisis in the young family, that the conflict is the leading cause of psychological crisis, which is the result of unjustified hopes of the young couple about family life.

Key words: psychological status, a young couple, crisis arising, conflict, family life.

Отримано: 8.07.2010

ОСВОЕНИЕ ПОЗИЦИИ МЕДИАТОРА В СПЕЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена описанию методологии образования медиаторов в модели, работающей с 2001 г. в Москве, созданной совместно с центром образования медиаторов ARGE Bildungsmanagement, Вена. Главные звенья этой модели – самопознание с акцентом на культуру обращения с конфликтами, тренировка действий и супервизия практики. Анализируется проблема личностного и инструментального тренинга в образовании медиаторов.

Ключевые слова. Медиация, медиатор, позиция медиатора, этос медиатора, супервизия практики, культура обращения с конфликтами, самопознание.

Цель статьи – поднять одну из ключевых проблем образования медиаторов: освоение личностной позиции. Именно позиция является важнейшим специфическим инструментом деятельности медиатора.

Особая сложность формирования *позиции медиатора* сосредоточена в том, что ценности, которые ее образуют, должны за короткий срок “войти в плоть и кровь”, стать базой крупных, мелких и филигранных действий посредника в конфликтах. Передача-освоение ценностей осуществляется “из рук в руки”, как know-how профессии, что предъявляет важнейшее требование к образовательному процессу: давать образование, проводить тренинги медиаторов могут лишь *медиаторы-практики*.

1. Медиация как профессиональная деятельность, позиция медиатора, этика медиатора.

Что такое медиация? Медиация как деятельность. Договариваться, искать консенсус вместо войны и борьбы, используя конфликты с выгодой для всех сторон, призывает “повзрослевшая” часть населения планеты, привлекая медиацию из опыта международных отношений в практику повседневной жизни и профессиональной деятельности. Последствия стихийно взрывающихся отношений, которые гибнут и разрушаются, – трудно прогнозировать, когда конфликт (взрыв) уже возник. Медиация предлагает помощь и поддержку в создании *договоренностей* конфликтующих

сторон. Медиатор – независим от сторон конфликта, он – посредник в переговорах, восстанавливает отношения, доводит их до способности к коммуникации, диалогу, результатов которых – *Соглашения*; медиация и медиатор помогают освоить процесс договоренностей в столкновениях интересов, желаний, ценностей, идеологий и культур.

Медиация – это метод специально организованных переговоров, используемых в до- и вне- судебных спорах, в бизнес-конфликтах, в работе семейного терапевта и консультанта. Медиация может быть использована консультантом организационного развития, HR-менеджером и руководителем отдела персонала. Медиаторы работают с общинными и соседскими спорами, организуют переговоры и помогают разрешить международные и межэтнические конфликты.

Понятие “Медиация” (*mediate* – посредничать) используется в современных европейских языках как процедура разрешения спора, организованная специально подготовленным посредником. Стороны в медиации обсуждают свои претензии друг к другу, потребности и интересы, желания и планы, – ищут возможные и реальные решения. Медиатор *оставляет права и обязанности решений в руках сторон конфликта*, управляя процедурой переговоров, обеспечивая на первых порах психологическую безопасность, позже – креативность в поиске решений, а также экспертизу договоренностей.

Процедуры медиации – это система приемов и способов освобождать конфликтное напряжение, восстанавливать взаимодействие, порушенное конфликтом. Медиация не состоит вне автономии каждой из сторон и требует уравнивания в правах и поддержки более слабого участника конфликтных переговоров.

Медиация – это *новая парадигма* в социальных технологиях обращения с конфликтными отношениями. Человечество знает лишь три качественно отличающиеся формы мирного регулирования конфликтов: *Власть* – осуществление воли, физическое и психическое принуждение; *Закон и право* – официальная, контролируемая форма власти и принуждения; *Переговоры, Договоренности, Медиация*, где важна ответственность каждого за себя, конструктивная проработка конфликта и выработка решения, которое удовлетворяет все стороны (консенсус, “win-win результат”). В отличие от звериного мира, где типичными реакциями на напряжение и угрозы являются нападение, побег, сокрытие и замирание, Человек иногда умеет еще и договориться. Но договариваться можно по-разному: побеждать-проигрывать (жесткие переговоры, подкуп), уступать (компромисс) или находить консенсус (все стороны в выигрыше). “Консенсус – это искусство так разделить пирог, чтобы каждый из получивших считал, что он получил большую часть”

(Людвиг Эрхард, известный в Европе политик времен послевоенного восстановления). Медиация считается искусством нахождения консенсуса.

Медиация находится на пересечении философии, права, психотерапии, психологии и педагогики, синергетически объединяя достижения нескольких предметных областей.

Главная стратегическая направляющая целостного процесса медиации – это трансформация конфликта. Происходящие изменения меж- и внутри-личностных отношений в поиске консенсуса обеспечиваются следующими изменениями: трансформируется недоверие в доверие, переосмыслению подвергаются модели справедливости, часто стороны проходят через взаимное прощение, что можно увидеть как акт изменения отношения к прошедшей ситуации, где нанесен ущерб, произошли насилие, оскорбление, унижение. Участники медиации изменяют отношение собственно к конфликту, обнаруживая возможности получения информации об интересах противоположной стороны, понимания точек столкновения, истоков неудовлетворенности важных потребностей. В медиации появляется чувство автономии как признание собственного и чужого права принимать важные решения, как независимость. В процессе медиации происходит принятие “чужих” ценностей, особенностей личности и культурных различий.

Личность и позиция медиатора как проблема. Социальная технология *медиация* включает позицию медиатора как необходимое технологическое требование, важнейший инструмент. И тогда в подготовке медиатора акцент с вопросов “Что осваивается” (цель) и “Как осваивается” (методы), смещается на “Кто передает знания, умения, навыки” (носитель культуры и ценностей медиации) и “Кто осваивает” (субъект формируемой деятельности и обучения), где, таким образом, важнейшими становятся *личность* того, кто передает технологию, и того, кому она передается.

“Позиция” понимается как “ценности, реализуемые в конкретных, в том числе инновационных, способах организации деятельности” [3; 5, с. 248]. Такая трактовка *позиции* позволяет перенести акцент с ценностного уровня самоопределения, – как это происходит, например, в религиозном воспитании, – на уровень средств, действий.

Появление образования медиаторов в Европе опирается на хорошо освоенные системы подготовки специалистов в таких социальных технологиях, как психотерапия, консультирование, коучинг и супервизия [7, с. 310].

Один из самых авторитетных европейских экспертов-медиаторов, много лет практикующий и создающий системы образования,

Йозеф Дусс-Фон Вердт пише: “Медиация – это не просто дело. Она и не просто “процесс”. Медиация – это определенный способ (экзистенциальной) Встречи людей, в которой в качестве результата может появиться понимание и взаимное согласие” [11, с. 79]. Критикуя узкую специализацию профессиональной подготовки медиаторов, тот же автор пишет, что специализация приводит к тому, что “тренируются действия в медиации, не ее сущность (бытие), и сама личность отступает на задний план”. И далее, что “... Освоение медиаторской деятельности требует как тренировки умений пользоваться инструментами, так и тренировки личности в равной мере” [11, с. 82].

Характеризуя особую сложность в деятельности медиатора, Й. Дусс-Фон Вердт пишет: “В медиации речь о совсем простом, а именно: как люди смогут посмотреть друг другу в глаза, подойти открыто, чтобы обо всем честно подумать и поговорить, когда конфликт осложнил их отношения. И получается: специфика *простого* в том и состоит – это очень *трудно достижимо*” [11, с. 82].

Профессионализация, рассматриваемая нами как тренировка действий медиатора в специально организованном процессе образования, обеспечивает сущностные изменения в позиции человека, а именно “переход рубежа” из мира “человек культуры конкуренции, борьбы и победы” в мир “человек культуры медиации – диалога, достоинства, согласования, личностной автономии”.

Ранее цитируемый автор, исследуя исторические корни медиации в разных культурах, находит источники, в которых описывается *профессионализация* медиации: “Профессионализация существует уже с нового времени, например, в Руководстве по дипломатии Абрахама Виккефорта (1681). В центре этой работы не стоят техники и методы переговоров, а всегда – личность: посредничество – это медиаторы сами, средства – их посредническая человеческая сущность” [11, с. 82].

Так в 1636 году Ватикан сформулировал для своего представителя в мирных переговорах правила, на основании которых Фабио Джиги, медиатор, который привел стороны к Вестфальскому миру, сделал для себя рукописные заметки, дошедшие до нас. В них описывается личностная позиция в связи с требованиями к действиям медиатора:

– “Сохранять *хладнокровие* в отношении к сторонам; избегать симпатий к одной из сторон, что сохранит доверие и вместе с тем не потеряется способность быть посредником.

– *Избегать предложений о решениях* для сторон, ни собственно по просьбе одной из сторон, ни просто по своей инициативе, инициативе третьей стороны.

– Не принимать роль арбитра, не стать арбитром.

– Преодолеть трудности *с терпением и выдержкой*, поскольку страстное поведение может вызвать подозрение у одной из сторон, что может дать повод к прекращению переговоров” [11, с. 82-83].

В сущности, эти требования к личностной позиции и правила поведения действуют и по сей день. И не стало легче их выполнять.

Этика (этос) медиатора, как основа медиаторской позиции.

Большое значение для медиаторской практики имеет тренировка способности взвешивать условия ситуации и нравственного выбора в ней [6, с. 272-281]. И тогда опорными инструментами медиатора становятся не всеобщие нормы и знания об обращении с людьми, а личность медиатора в той части, которая называется “мораль” и “нравственность”, а также представления о правильном в поведении. А вместо жестких нормативных канонов, принятых культурой, он непрерывно вырабатывает собственную позицию: Этос вместо морали.

В медиации постоянно возникают простые и сложные моральные вопросы, ответы на которые зависят от текущей ситуации, от того, кто участники медиации. И это относится к своеобразию медиации.

Исторически корни этики (этоса) медиатора можно найти в работах Аристотеля (384-322 гг. до н.э.), где множественно и изменяемо представлена категория “Добра”. “Добро и Благо”, по Аристотелю, каждый определяет для себя сам, и достижение их для человека – высшая цель. Так, “добро” и с ним благоденствие (добродетельность), или счастье, достижимы в “Деятельности души в полноте добродетели”. Человек не может достичь благоденствия путем созерцательного размышления, философствования, но может собственными действиями, что Аристотель и обозначает как *Добродетель*. “Сущность нравственности – это поступки”, пишет он. Добродетельно поступает тот, кто избегает крайностей и ищет золотую середину. Кто добродетельно действует, всегда находит *золотую середину, соразмерность, соответствие*.

По Аристотелю, не существует абсолюта того, что хорошо, что плохо, правильно или неправильно, “этично” и “не этично”. В его этике, таким образом, человеку не дается предписаний для правильного и благонравного поведения, что обязывает самостоятельно вырабатывать собственные абсолюты вновь и вновь для каждой ситуации.

Именно здесь становится ясно, почему этика Аристотеля объясняет суть профессионального этоса медиатора. С жесткими нормативистскими требованиями к абсолютно этически правильному поведению медиатор не смог бы существенно продвинуться в трансформации конфликта: участники медиации – это люди разных

культур (семейных или этносов), что предопределяет различия в их моральных представлениях и установках.

Согласно Аристотелю, у кого есть правильная базовая позиция, тот бывает в состоянии найти соразмерное, обнаружить свою внутреннюю и внешнюю середину, чтобы правильно действовать. Характер, правильная базовая позиция – не даны от рождения, они должны через активный поиск появляться в каждом жизненном моменте. Позиция должна вырабатываться в ее непрерывной тренировке. Для этого используются как рациональные, так и – что много сложнее – душевные силы, среди них интуиция и чувства.

Из рационального можно получить только меньшую – понимаемую – часть добродетели, но не ее оставшуюся большую часть. Правильное знание еще не делает способным к правильному поступку. В жизни выдерживает испытание тот, кто этическое благонравие черпает из опыта действий, интуиции и тренировки. *“Мы становимся отважными только тогда, когда действуем отважно, и справедливыми, только когда действуем справедливо”.*

Этическую позицию и требования к ней, предложенные Аристотелем, можно рассматривать как основание для рефлексивного контроля медиатора. У медиатора не стоит задача воплощать и защищать ценности и идеалы. Он ограничивается тем, чтобы найти “золотую середину” в каждой медиативной ситуации в отношении *к* и *между* сторонами.

Процесс освоения позиции (этоса) медиатора в профессиональной подготовке обязывает понимать проблемы: (а) методов освоения инструментальных средств медиации и через них одновременного овладения позицией; (б) содержания рефлексивных процессов; (в) средств поддержки личности в сложном вхождении в деятельность.

2. Модель образования медиаторов.

Предлагаемая специальная модель образования опирается на методологию и методики наших партнеров из Австрии (ARGE Bildungsmanagement, Вена), которые проводят обучающие курсы, программы и семинары с 1994 года и являются первой в Европе организацией, разработавшей программу образования медиаторов. В этой системе профессиональной подготовки создаются условия для надежного и уверенного освоения профессиональных навыков и умений, а, главное, интериоризации позиции медиатора [1, с. 229-235].

Организационные рамки. Это дополнительное к высшему образованию. Длительность – не менее 2,5 лет. Группы формируются преимущественно из представителей психологических, юридических и педагогических профессий. Профессионально-смешанный состав

создаст интенсивный процесс осмысления профессионального содержания, обнаруживает потенциал объемного видения.

Программа курса подготовки состоит из следующих видов учебной работы: 1. Учебные семинары, совмещающие (а) тренинг медиаторских техник, (б) освоение структурной модели медиации, (в) самопознание, (г) теория, (д) учебные супервизии. 2. Работа в группах взаимоподдержки. 3. Практика проведения медиаций и супервизия этой практики. 4. Подготовка и защита дипломной работы, в которой описываются и анализируются проведенные медиации.

Содержание обучения медиаторов. Система образования строится на *практическом* освоении модели медиации. Освоение принципиально *новых* способов действий затрагивает укорененные привычки, сформированные в течение всей жизни, закрепленные в профессиональных и личностных стереотипах. Конструктивные способы действий с людьми, находящимися в сложных конфликтных отношениях, составляют суть медиации.

Образование медиаторов проводится как *Практико-сопровождающее обучение*. Обучающиеся уже на ранних стадиях пробуют проводить медиации. Тренинги медиаторских умений опираются на опыт самопознания с акцентом на осмысление собственной культуры обращения с конфликтами, тренировку действий в ролевых играх и рефлексивное сопровождение этих процессов в супервизиях. Способность вести непрерывный внутренний диалог, умение дистанцироваться от своих и чужих эмоций, конфронтировать с собственной жизненной позицией, культурой обращения с конфликтами становится внутренними умениями, которые осваиваются и совершенствуются в процессе образования медиаторов, дают возможность самоизменения.

Вся система “передачи – освоения опыта” управляется носителями культуры и позиции Homo Mediator. Осознаваемые и неосознаваемые, крупные заметные и мелкие незаметные действия тех, кто обучает, служат на первых шагах моделью и образцом для повторений.

Самопознание и супервизия в образовании медиаторов. Рефлексивные умения, обеспечивающие изменение позиции, формируются всем ходом образования медиаторов. Но два вида учебной деятельности – самопознание и супервизия (учебная и практико-сопровождающая) – функционируют специально для решения этой задачи.

Понятие “супервизия” используется в значении “профессиональная поддержка рефлексии профессиональных процессов”.

Группова или індивідуальна супервізії забезпечують індивідуалізований темп і об'єм розв'язуваних навчальних професійних завдань кожного навчального.

Укоренившись в середині 20 століття в практиці європейського освіти психотерапевтів, супервізія вийшла за його межі і стала широко розповсюдженим видом консультування і послугою в тих областях людської діяльності, де імпровізаційність і нестандартність суттєві її складові (психотерапія, медіація, управління, організація).

В описуваної моделі освіти медіаторів мова йде про двох типах супервізії – навчальній і практично-супроводжувальній.

Назначення *навчальної супервізії* – допомогти в оволодінні суб'єктом власного унікального стилю ведення медіації. Супервізія супроводжує процеси входження в нову роль медіатора. Динаміка розвитку ідентичності з діяльністю медіатора в навчальному процесі проходить через типові конфлікти: всі «вучені» стосовно звернення до конфліктів і спілкування з людьми в попередній професійній і особистій житті вимагає перегляду, ревізії в зв'язі з новим способом існування в медіації. Оволодіння нових відносин супроводжується тривогою і неуверенністю, втягує переживання розчарування і приниження старих професійних і життєвих ролей. Наприклад: «Я ж не юрист!» – чуємо ми від психологів і педагогів, «Вот, якщо б я вивчав психологію...», – скаржаться юристи. Активна роль супервізора полягає в підтримці позитивних тенденцій і допомозі в конструктивному подоланні реакцій приниження і розчарування.

На перших кроках проведення медіацій виникають відчуття «убігаючих можливостей»: знаю, як треба, але не можу це зробити. Як правило, це «говорить» потреба в ясних, однозначних орієнтирах. Як протилежність може стати цікавість до новизни: «Не буває однакових конфліктів в стосунках людей; конфлікт – це завжди перший раз, конфлікт завжди пов'язаний з більшою розставанням з власною ілюзією».

Таким чином, навчальна супервізія – це підтримка процесів зміцнення ідентичності з роллю медіатора, простір для рефлексії в спеціально організованих психологічно безпечних умовах.

Практично-супроводжувальна супервізія – це форма неперервного освіти спеціаліста, допомога в осмисленні постійно виникаючих проблем і складностей. Головна в цьому типі супервізії – підтримка впевненості і здатності відновлювати особисті ресурси.

Медиаторський інструмент роботи – людина професіонала – потребує неперервної роботи. Без періодичної ревізії накопичуваного досвіду може перетворитися в опреснюючий емоціональний тягар, перешкоджаючий вільному сприйняттю реальності людського спілкування, і провокуючий професіональну окостенілість, появу “білих плям” в сприйнятті живої реальності. Супервізія стимулює виникнення свіжого погляду, надаючи велику кількість “відображень” однієї і тієї ж ситуації.

Практика медиатора пов'язана з роботою в високо навантаженому конфліктному полі; емоціональна залученість в чужу життя з її драмою і колізіями створює умови для уходу від власного життя, загрозу, так званого, професіонального “згорання” медиатора. Профілактика “згорання” досягається за рахунок емоціонально-інтелектуальної дистанції до робочого досвіду, спеціально створюваної в супервізії. Потрібно в постійній супервізії також “збереження нейтральності, незацікавленості”.

Про зміну характеру дій медиатора – появу впевненості і задоволення, сміливості знаходити “медіабельні” конфлікти і починати медіацію, стійкості здатності зберігати і відновлювати конструктивність і креативність в складних, емоціонально насичених ситуаціях – можна судити про зрілість професіональної позиції медиатора.

Список використаних джерел

1. Кетова О. Специфіка освіти медиаторів: супервізія і самопізнання / О.Кетова // Сучасні напрями розвитку педагогічної думки і педагогіка І.Е.Шварца: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (1-3 червня 2009, Пермь). – Пермь: ПГПУ, 2009. – С.229-235.
2. Ковалева Н.Б. Рефлексивно-позиційний метод формування творчої позиції особистості в процесі неперервного освіти / Н.Б.Ковалева // Психолого-педагогічні проблеми багаторівневого освіти. – Тверь: Тв.ГУ, 1994.
3. Мета Г. Позиція медиатора – головний предмет освоєння в освіті медиаторів / Г.Мета, Г.Похмелкіна // Сб. Сучасні напрями розвитку педагогічної думки і педагогіка І.Е.Шварца: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (1-3 червня 2009, Пермь). – Пермь: ПГПУ, 2009. – С. 248-258.
4. Падберг П. Етос медиатора / П.Падберг // Сб. Сучасні напрями розвитку педагогічної думки і педагогіка І.Е.Шварца: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (1-3 червня 2009, Пермь). – Пермь: ПГПУ, 2009. – С. 272-281.

5. Пикер Г., Рюкерт К. Размышление об обучении медиации // Мета Г., Похмелкина Г. (сост.) Медиация – искусство разрешать конфликты. Знакомство с теорией, методами и профессиональными технологиями. – М.: Издательство Verte.
6. Похмелкина Г.Ф. Супервизия практики и повышение профессиональной квалификации в контексте гуманизации образования / Г.Ф.Похмелкина // Психологическая служба в системе образования: Материалы Международной научно-практической конференции 24-25 апреля – Махачкала, ДНЦ РАО, 2008.
7. Похмелкина Г.Ф. Медиация как социальная технология: что и как делает медиатор, чтобы помочь конфликтующим сторонам прийти к согласию / Г.Ф.Похмелкина // Российское право: образование, право, наука №1, 2009.
8. Похмелкина Г.Ф., Семенов И.Н. Рефлетехнологии медиации в современной зарубежной практической психологии и конфликтологии / Г.Ф.Похмелкина // Психология. Журнал Высшей школы экономики №1, 2008.
9. Duss-von Werdt J. Eine alte Tradition – eine junge Profession. // Mehta, Gerda (Hg.) Mediation. Instrument der Konfliktregelung und Dienstleistung, Falter Verlag, Wien, 2008. – С. 79-84.
10. Duss-VonWerdt J. Homo Mediator. Geschichte und Menschenbild der Mediation. – Klett Cotta Verlag, Stuttgart, 2005.
11. Mehta G., Рьскерт К. (Hg.) MEDIATION. Instrument der Konfliktregelung und Dienstleistung. – Falter Verlag, Wien, 2008

Article describes the methodology of formation of mediators in the model, which started in Moscow at 2001, created in common ARGE Bildungsmanagement, Vienna. The main links of this model are self-knowledge with accent on culture of the reference with conflicts, training of actions in mediations and supervisions of experience. The problem of personal and tool training in formation of mediators is analyzed.

Key words: mediation, mediator, a position of mediator, Etos of mediator, supervision, culture of the reference with conflicts, self-knowledge.

Отримано: 14.09.2010

Аналіз особливостей особистісного розвитку учнів допоміжної школи, які обмежують їхню здатність до самовиховання

Стаття присвячена проблемі особистісного розвитку розумово відсталих підлітків. Встановлено, що успішна соціалізація особистості обумовлена її здатністю до самовиховання. Розумово відсталі підлітки мають особливості розвитку “Я-образу”, які обмежують їхню здатність до самовиховання.

Ключові слова: розумово відсталі підлітки, самовиховання, “Я-образ”, особистісний розвиток.

Стаття посвящена проблеме личностного развития умственно отсталых подростков. Выявлено, что успешность социализации личности обусловлена ее способностью к самовоспитанию. Умственно отсталые подростки имеют особенности развития “Я-образа”, что ограничивают их способность к самовоспитанию.

Ключевые слова: умственно отсталые подростки, самовоспитание, “Я-образ”, личностное развитие.

Актуальність і доцільність дослідження. Важливою проблемою суспільства є підготовка випускників шкіл до самостійного життя та праці у сучасних умовах суспільних відносин. Перед психолого-педагогічною наукою стоїть завдання створення таких технологій, які б підвищували рівень соціальної адаптації випускників.

Успішність соціальної адаптації випускника залежить не тільки від наявності знань, умінь і навичок, а й від того, наскільки зрілою є його особистість, наскільки він усвідомлює власні якості, здібності, потреби, наскільки він є спроможним використовувати сильні сторони свого “я” і справлятися зі своїми недоліками. Випускник має вміти не тільки враховувати обставини життя, а й бути здатним ці обставини співвідносити з якостями своєї особистості, тобто бути готовим до самовиховання і вміти реалізувати цю готовність.

Для досягнення цієї мети у загальній педагогіці застосовуються засоби впливу, за яких потреба самовдосконалення стає актуальною для вихованців. Якщо педагогу вдається активізувати в учнів потребу свідомого формування власної особистості, тоді істотно підвищується ефективність навчально-виховної роботи, тобто виховний вплив на школярів стимулює їх до самовиховання.

Самовиховання – це саморозвиток індивіда, який відбувається згідно його інтересів та суспільних вимог, які ставляться перед ним.

Учні допоміжної школи через порушення пізнавальної активності, емоційно-вольової сфери, загальну особистісну незрілість потребують такого психолого-педагогічного впливу, який би враховував особливості їхнього розвитку, формував у них уміння співвідносити обставини життя з власними можливостями, змінюватися відповідно до свідомо поставленої мети, сформованих ідеалів і цінностей.

Проблема самовиховання з особливою актуальністю постає перед допоміжною школою, оскільки її вихованці мають досить глибокі порушення в психофізичному розвитку. Відповідно до Концепції державного стандарту початкової освіти дітей із психофізичними вадами допоміжна школа має створити умови для досягнення соціальної зрілості кожним учнем, розвитку їхніх здібностей, залучення до соціально-вартісної активної діяльності, формування системи знань, умінь, навичок і рис характеру, які уможливають їхнє повноцінне життя в соціальному середовищі.

Учні допоміжної школи через порушення пізнавальної активності, емоційно-вольової сфери, загальну особистісну незрілість потребують такого психолого-педагогічного впливу, який би враховував особливості їхнього розвитку, формував у них уміння співвідносити обставини життя з власними можливостями, змінюватися відповідно до свідомо поставленої мети, сформованих ідеалів та цінностей.

Тому стимуляція самовиховання розумово відсталих учнів є необхідною складовою виховного процесу, яка підвищує активність, самостійність і прагнення дотримуватися моральних норм і після закінчення школи.

У спеціальній педагогіці окремі аспекти самовиховання розглядались при вивченні проблеми морального розвитку особистості розумово відсталих учнів (М.М.Буфетов, В.М.Синьов, О.М.Вержиковська, А.М.Висоцька, О.В.Гаврилов, І.В.Татьянчикова та ін.), організації процесу виховання у допоміжній школі (М.П.Долгобородова, В.О.Липа, І.Г. Єременко та ін.).

Реалізація самовиховання, на нашу думку, є можливою за умови впровадження у виховний процес допоміжної школи системи педагогічних заходів, спрямованих на формування в учнів потреб і умінь самопізнання і саморозвитку. Потреба у вдосконаленні власного “я” в учнів допоміжної школи спонтанно не виникає, а отже, потребує спеціального педагогічного керівництва.

Метою даної статті є виявлення особливостей “я-образу” розумово відсталих підлітків як основної передумови їхньої здатності до самовиховання.

Аналіз дослідження проблеми свідчить про те, що внутрішня готовність до самовиховання підлітків – це усвідомлення учнями свого способу життя, свого “я”, його позитивних і негативних сторін, адекватність самооцінки, що забезпечується достатнім рівнем глибини, диференційованості та випуклості “я-образу”; знанням і вмінням використовувати засоби самовиховання, вмінням докласти зусиль на шляху самовдосконалення.

У розробці методики вивчення здатності до самовиховання у розумово відсталих підлітків виходили з того, що самовиховання полягає у формуванні та розвитку позитивних рис власної особистості та викоріненні негативних її рис. Здатність до самовиховання значною мірою залежить від глибини “я-образу”.

Глибина “я-образу” визначається як уміння підлітка описати власну особистість за різними модальностями “я-образу” (“моральне-я”, “фізичне-я”, “інтелектуальне-я”, “емоційне-я”, “трудова-я”), при цьому виділивши як позитивні, так і негативні риси та обґрунтувати, чому саме таким він себе вважає.

Вивчення уявлень розумово відсталих підлітків проводилось за такими модальностями “я-образу”: “моральне я”, “інтелектуальне я”.

Передусім зверталась увага на такі показники:

1) здатність обґрунтувати приписані собі риси;

2) співвідношення усвідомлення позитивних і негативних рис в “я-образі”.

Поєднання цих показників дозволило виділити глибину “я-образу”:

• низький (0) – підліток не виділяє якості даної модальності “я-образу”;

• середній (1 (+)) – підліток описує власні позитивні риси, ситуативно або поверхово пояснює їх наявність (“Я добрий, бо добре поведжуся”);

• середній (1 (-)) – підліток описує власні негативні риси, ситуативно або поверхово пояснює їх наявність (“Я не розумний, бо мені важко розв’язувати приклади”);

• порівняно високий (2 (+)) – підліток описує власні позитивні риси, аргументовано доводить їх наявність (“Вважаю себе ввічливим, бо завжди вітаюся з людьми, говорю, коли треба “дякую”, “будь ласка”);

• порівняно високий (2 (-)) – підліток описує власні негативні риси, аргументовано доводить їх наявність (“Забудькувата, бо завжди забуваю щось важливе”), де цифрою позначається глибина самоусвідомлення, знак (+) означає усвідомлення позитивної якості, а (-) – негативної.

Розглянемо особливості опису підлітками власної особистості, тобто, глибини “я-образу”.

Результати вивчення глибини “я-образу” розумово відсталих підлітків представлено на рис. 1.

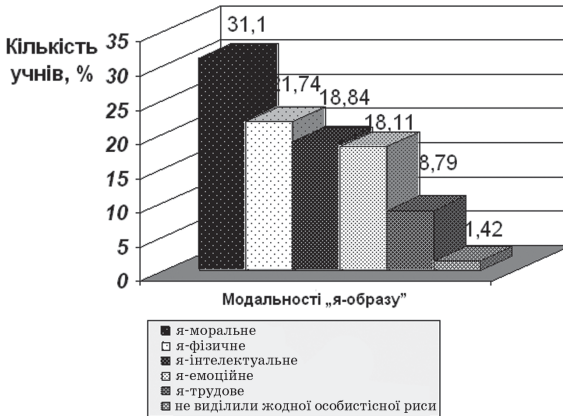


Рис.1. Дані про глибину “я-образу” розумово відсталих підлітків

Як видно з рисунка, описуючи власну особистість, головну увагу розумово відсталі підлітки акцентують на моральних рисах (31,1%). Вони називають себе “добрими”, “чесними”, “неввічливими”, “чуйними” та ін.

Великого значення досліджувані надають фізичним рисам (21,74%). Підлітки називають себе “сильними”, “низькими”, “товстими”, “хворобливими” та ін.

Приблизно однакова кількість учнів звертають увагу на власні інтелектуальні та емоційні риси (відповідно 18,84% і 18,11%). Вони характеризують себе як “розумний”, “нерозумний”, “неуважний”, “відмінник”, “веселий”, “сумний”, “плаксивий”, “щасливий” та ін. На трудові риси особистості вказують 8,79% респондентів. Найчастіше учні називають себе “трудолюбивими”, “роботящими”, “нетрудолюбивими” та ін.

Не змогли виділити в собі ніяких особистісних рис найменше підлітків (1,42%).

Разом з тим, порівняно високий рівень глибини “я-образу” показують 20,28% респондентів, які здатні не тільки назвати власні особистісні риси, а й обґрунтувати їх наявність у себе.

Середній рівень глибини “я-образу” мають 77,49% підлітків. Це учні, які називають власні особистісні риси, але їхні пояснення щодо наявності у себе цих рис є ситуативними, неповними. До цієї групи віднесені досліджувані, які, називаючи риси власної особистості, не здатні пояснити, чому саме такими себе вважають.

Низький рівень глибини “я-образу” виявлено лише в 1,45% школярів. Це учні, які взагалі не можуть назвати риси власної особистості.

Зупинимося детальніше на глибині усвідомлення підлітками особистісних рис кожної модальності “я-образу”.

Глибина “я-морального” розумово відсталих підлітків представлена у таблиці 1.

Таблиця 1

**Дані про глибину “я-образу” розумово відсталих підлітків
(усвідомлення “я-морального”)**

Глибина усвідомлення позитивних та негативних моральних рис	К-сть учнів (з 138)	% учнів
Підліток взагалі не виділяє моральних рис в “я-образі”	18	13,04
Підліток описує власні позитивні риси, ситуативно або поверхово пояснює їх наявність у себе (1 (+))	26	18,8
Підліток описує власні негативні риси, ситуативно або поверхово пояснює їх наявність у себе (1(-))	8	5,8
Підліток описує власні позитивні риси, усвідомлює їх наявність у себе (2 (+))	5	3,6
Підліток описує власні негативні риси, усвідомлює їх наявність у себе (2 (-))	4	2,9
Загальна кількість підлітків, які описують “я-моральне”	43	31,1

Як видно з таблиці, взагалі не виділяють моральних рис в “я-образі” 13,04% учнів.

Підлітки, які акцентують увагу на своїх моральних рисах, у переважній більшості (24,64%) недостатньо їх усвідомлюють. Кількість недостатньо усвідомлених позитивних моральних рис (18,84%) значно переважає кількість негативних (5,8%).

Якісний аналіз відповідей підлітків, які недостатньо усвідомлюють названі ними риси, дав можливість відзначити такі особливості глибини їхнього “я-морального”:

1) описуючи власні моральні риси, 32,35% підлітків надають переважно ситуативні пояснення їх наявності у себе: “Я охайна, бо коли сказали застелити постіль, я застелила” – С.Ю., 7 кл.; “Я сміливий, бо вже не боюся вночі” – Ю.В., 6 кл.;

2) 23,53% досліджуваних вказують на моральну рису, пояснюючи її наявність у себе за допомогою опису поведінки, в якій вона проявляється: “Швидкий, бо завжди поспішаю” – О.В., 8 кл.;

3) 20,59% підлітків неадекватно пояснюють наявні у себе моральні риси: “Я уважний, бо тихо сиджу на уроках” – А.С., 8 кл.; “Я трудолюбивий, бо розумний” – П.А., 7 кл.;

4) 14,71% учнів пояснюють наявність у себе певних моральних рис за допомогою слів-синонімів, слів-антонімів, а також через заперечення наявності у себе прямо протилежної риси: “Я добрий, бо я хороший” – К.О., 7 кл.; “Я чесна, бо я ж не брехуха” – Л.К., 6 кл., “Я не лінива, бо все роблю” – Л.Н., 7 кл.;

5) деякі досліджувані (5,88%), приписуючи собі певну моральну рису, не здатні пояснити, чому себе таким вважають. На питання “Чому ти себе таким вважаєш?” досліджувані відповідають: “Не знаю”, “Бо я такий”, “Бо так треба”;

6) в одному випадку (2,94%) учениця пояснює наявність у себе моральної риси за допомогою метафори: “Я добра, бо в мене світла душа” – Ю.В., 8кл. Вона не змогла обґрунтувати своїх думок детальніше, що вказує на їхню поверховість.

Достатньо глибоким “я-моральне” виявлено у 6,5% підлітків. Зокрема, відзначають і обґрунтовують наявність у себе позитивних моральних рис 3,6%, негативних – 2,9% досліджуваних.

На відміну від підлітків, які недостатньо осмислюють “моральне-я”, учні, які усвідомлюють власні моральні риси, здатні детально обґрунтувати, чому вважають себе такими, навести приклади зі свого життя: “Я щедрий, бо завжди ділюся. Зі своїм другом, наприклад, можу поділитися чи бутербродом, чи дати щось інше, якщо попросять” – К.І., 8 кл.; “Я лінива, бо в мене таке буває, що я нічого не хочу робити, не хочу йти на уроки, прибирати, краще б мене ніхто не заставляв нічого робити” – І.А., 8 кл.

Як показали результати спостереження, школярі, які не достатньо усвідомлюють названі моральні риси, майже не проявляють їх у поведінці, яка часто навіть суперечить тому, що приписують собі учні. Підлітки, які адекватно обґрунтовують наявність у себе певних моральних рис, більшою мірою підтверджують їх поведінкою.

Необхідно відзначити, що іноді, приписуючи собі негативні моральні риси, підлітки також не проявляють їх у поведінці. Зокрема, один із учнів відносить до “я-реального” таку негативну рису як впертість. Пояснення було таким: “Я впертий, бо коли мені щось кажуть, я слухаю, але роблю по-своєму” – А.І., 8кл. Детальніше дослідження показало, що дана риса приписана учнем собі після того, як учитель назвав його таким під час уроку. Більшість інших випадків включення негативних моральних рис до “я-реального” також зумовлена відповідними висловлюваннями педагогів, що свідчить про високу сугестивність та неадекватну неемансиповану самооцінку розумово відсталих підлітків.

Аналізуючи співвідношення позитивних та негативних моральних рис, які відзначають у власному “я” розумово відсталі підлітки,

можна відзначити переважання позитивних рис. При цьому досить часто наявність позитивних рис досліджувані доводять через відсутність у себе прямо протилежних негативних рис: “Я не лінивий, бо підмітаю ділянку біля школи, допомагаю мамі” – О.С., 7 кл.; “Я ввічлива, бо не грубіяню, не кричу” – В.Н., 8 кл.

Аналогічні дані виявлені і за допомогою методики “Незакінчені речення”. Переживання наявності у себе негативних моральних якостей підлітки виявляють, закінчуючи речення: “Ніхто не знає, що я не зла” – Л.Р. – 7 кл.; “Ніхто не знає, що я добрий, бо мене не люблять” – О.К., 8 кл.

Очевидно, подібні висловлювання школярів зумовлені упередженим ставленням оточуючих до їхньої особистості. Часто дорослі вказують на негативну поведінку підлітків, карають, а їхні позитивні риси залишають без уваги, що відповідним чином впливає на формування самосвідомості учнів, у яких виникає негативне самоставлення, переживання комплексу неповноцінності тощо.

Про “фізичне-я” здатні розповісти 21,74% досліджуваних. Порівняно високий ступінь зацікавленості “я-фізичним” зумовлений особливостями підліткового віку, оскільки, по-перше, в цей період організм людини зазнає кардинальних змін, по-друге, виникає інтерес до протилежної статі.

Оскільки, описуючи власні фізичні риси, підлітки називають себе “високими”, “низькими”, “з довгим волоссям” тощо, а дані особливості не відносяться ні до негативних, ні до позитивних, відносимо їх до позитивних чи негативних, враховуючи ставлення самих підлітків до названих фізичних рис. Глибина “я-фізичного” розумово відсталих підлітків представлена у таблиці 2.

Таблиця 2

Дані про глибину “я-образу” розумово відсталих підлітків (усвідомлення “я-фізичного”)

Глибина усвідомлення позитивних та негативних фізичних рис	К-ть учнів (з 138)	(%) учнів
Підліток взагалі не виділяє фізичних рис в „я-образі”	18	13,04
Підліток описує власні позитивні риси, ситуативно або поверхово пояснює їх наявність у себе (1 (+))	13	9,42
Підліток описує власні негативні риси, ситуативно або поверхово пояснює їх наявність у себе (1 (-))	9	6,52
Підліток описує власні позитивні риси, усвідомлює їх наявність у себе (2 (+))	5	3,62
Підліток описує власні негативні риси, усвідомлює їх наявність у себе (2 (-))	3	2,18
Загальна кількість підлітків, які описують “я-фізичне”	30	21,74

Із таблиці видно, що взагалі не виділяють фізичних рис в “я-образі” 13,04% учнів. Переважна більшість підлітків (15,94%) недостатньо усвідомлюють власні фізичні риси. Детальний аналіз табличних даних показує, що, роблячи вказівку на наявність у себе певних фізичних рис, більшість підлітків схильні звертати увагу на позитивні (9,42%). Негативні фізичні риси називають лише 6,52% підлітків.

Якісний аналіз відповідей підлітків, які недостатньо усвідомлюють названі ними риси, дав можливість відзначити наступні особливості глибини їхнього “я-фізичного”:

1) описуючи власні фізичні риси, найбільша частина підлітків (45,5%) пояснюють їх наявність, посилаючись на думку інших про себе: “Я гарна, бо хлопці мені це кажуть” – О.П., 8 кл.; “Я слабкий, бо мене всі жаліють і кажуть, що я слабенький” – С.Н., 6 кл. Такі дані свідчать про високу навіюваність розумово відсталих підлітків, низький рівень їх самоусвідомлення;

2) 27,3% учнів надають ситуативні пояснення наявності у себе певних фізичних рис: “Я сильний, бо віджимаюся на фізкультурі” – А.К., 6 кл.; “Я швидкий, бо швидше всіх натягаю протигаз” – О.Р., 7 кл.;

3) 13,6% учнів пояснюють наявність у себе певних фізичних рис за допомогою слів-синонімів: “Я товста, бо я жирна” – О.Г., 8 кл.; “Я красива, бо я дуже гарна” – Н.Ш., 6 кл.;

4) така ж кількість досліджуваних неадекватно пояснюють наявність у себе названих фізичних рис: “Я висока, бо я манекенниця” – Ю.С., 6 кл.; “Я слабкий, бо худий” – В.К., 7 кл.; іноді взагалі не пояснюють. На запитання: “Чому ти себе таким вважаєш?” учні відповідають: “Тому, що це так і є”, “Бо так” тощо.

Достатньо глибоким “фізичне-я” виявлено у 5,8% підлітків. При цьому позитивні риси відзначають і обґрунтовують 3,62% учнів, а негативні – 2,18%.

Називаючи фізичні риси власної особистості, підлітки обґрунтовують їх наявність у себе: “Я висока, бо найвища в класі, і хто мене не знає, думають, що мені є 16 років” – О.П., 7 кл.; “Я трохи затовста, бо в мене зайва вага” – Н.А., 8 кл.; “Я слабкий, бо часто хворію і у мене збільшені лімфовузли” – С.П., 8 кл.

Слід відзначити, що вказівки підлітків на наявність у себе тих чи інших фізичних рис є правдивими. Результати спостереження за учнями виявили, що опис свого зовнішнього вигляду учнями (“високий”, “товстий”, “низький”) відповідає дійсності.

При дослідженні особливостей “фізичного-я” розумово відсталих підлітків виявлено, що на свою зовнішність звертають увагу переважно дівчата, і більша їх частина, описуючи себе, проявляють завищену самооцінку. Тоді, як хлопці, констатуючи переважно

рівень своєї фізичної сили, часто висловлюють невдоволене, критичне ставлення до власної слабкості. На нашу думку, такі дані пояснюються різними цінностями дівчат і хлопців та різними темпами психофізичного дозрівання дівчат і хлопців у підлітковому віці: хлопці, починаючи з 6-го класу, переважно нижчі за зростом, аніж дівчата, які виявляються іноді сильнішими фізично. Тоді, як у 8-х класах більшість хлопців вже є вищими та сильнішими за дівчат, що, відповідно, відображається на їхній самооцінці: старші підлітки називають себе “сильними”, “високими”, “не слабаками” тощо. Деякі учениці 8-х класів неадекватно називають себе “товстими”, “несимпатичними”, що свідчить про підвищення критичного ставлення дівчат до власної зовнішності у старшому підлітковому віці.

Отже, аналіз глибини “я-образу” розумово відсталих підлітків показав поверховість їхнього самоусвідомлення. При цьому у них переважає усвідомлення позитивних рис власної особистості. Усвідомлення досліджуваними негативних рис у власному “я” зустрічається значно рідше. Переважна кількість рис, приписаних собі учнями 6-8-х класів допоміжної школи, є недостатньо усвідомленими, ситуативними, часто навіяними.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Теорія виховання в контексті сучасності // Педагогічна теорія та педагогічний досвід: перспективи і розвиток: Матеріали конф. – Луцьк, 1999. – С.4-6.
2. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності / В.І.Бондар. – К.: Рад.школа, 1988. – 128 с.
3. Матвеева М.П. Особливості “Я-образу” розумово відсталих підлітків: Дис. ...канд.псих.наук. 19.00.10 – К., 1994. – 163 с.
4. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі. Навч.-метод. посібник / М.Й. Боришевський, С.Г. Музичук, В.В. Антоненко та ін. – К.: ІЗМН, 1999. – 190 с.
5. Синёв В.Н. Особенности воспитания учащихся вспомогательной школы // Воспитательная работа во вспомогательной школе / Под ред. В.Ф. Мачихиной. – М.: Просвещение, 1980. – С. 16-23.

Article is devoted a problem of personal development of mentally retarded teenagers. It is revealed, that success of socialisation of the person is caused by its ability to self-education. Mentally retarded teenagers have features of development of “ja-image” that limit their ability to self-education.

Keywords: mentally retarded teenagers, self-education, “ja-image”, personal development.

Отримано: 11.08.2010

Вплив психологічних факторів на якість формування іноземної комунікативної компетенції у студентів вищих навчальних закладів

Стаття присвячена психологічним проблемам, які виникають у процесі навчання іноземних мов. Особлива увага зосереджена на аналізі психологічних факторів, що впливають на формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів ВНЗ.

Ключові слова: психологічна проблема, психологічний фактор, мислення, сприймання, пам'ять, увага, мотивація, позитивний психологічний клімат, іншомовна комунікативна компетенція.

Статья посвящена психологическим проблемам, которые возникают в процессе обучения иностранных языков. Особое внимание сосредоточено на анализе психологических факторов, влияющих на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов ВУЗов.

Ключевые слова: психологическая проблема, психологический фактор, мышление, восприятие, память, внимание, мотивация, положительный психологический климат, иноязычная коммуникативная компетенция.

Створення єдиного освітнього простору в рамках Болонського процесу істотно підвищує вимоги до якості, стандартизації і доступності освіти. З огляду на це зрозумілим є прагнення України інтегруватися у європейський освітнянський простір, "... декларувати європейські орієнтири розвитку освіти" [8, с. 7]. Яскравим вираженням цієї тенденції є введення відповідних положень до нормативних документів, а також розвиток інституційних механізмів, що забезпечують якість освіти ВНЗ. Завдання, визначені державною національною програмою "Освіта" ("Україна ХХІ століття") та національною доктриною розвитку освіти, орієнтують на запровадження таких методів навчання, які розвивають „уміння самостійно вчитися, критично мислити..., здатність до пізнання і само-реалізації особистості у різних видах творчої діяльності" [13, с. 6].

Входження України до європейського освітнього простору передбачає відображення загальних цілей європеїзації у змісті національних систем освіти, зокрема з методики викладання конкретних навчальних дисциплін [16, с. 79].

Метою навчання іноземних мов є оволодіння студентами іноземною мовою як засобом спілкування і здійснення у цьому процесі виховання, освіти і розвитку особистості (формування комунікативної компетенції). Тому методика викладання іноземних мов відіграє провідну роль у досягненні цієї мети. Проте слід пам'ятати, що ця дисципліна як самостійна педагогічна наука пов'язана в той же час із значною кількістю інших наук і використовує виявлені ними факти і встановлені закономірності. Лінгвістика, психолінгвістика та педагогіка знаходяться у тіснішому зв'язку з методикою, ніж інші науки, які вивчають мовлення чи процес передачі інформації. Серед таких наук, які інколи називають базовими для методики науками, особливе місце належить психології, що вивчає закономірності психічної діяльності людини.

Вагомий внесок у розробку питань, пов'язаних з проблемами загальної, вікової, педагогічної, інженерної, експериментальної психології, психології мовлення, спілкування, праці, що впливають на процес оволодіння іншими мовами, зробили І. П. Павлов, П. К. Анохін, Л. С. Виготський, Р. Аткинсон, Б. Г. Ананьєв, Л. Ю. Куліш, Л. О. Венгер, Н. Ф. Добринін, І. О. Зимняя, Г. В. Рогова, С. Ю. Ніколаєва, Л. П. Смелякова, О. О. Леонтьєв, Н. П. Бехтерева, В. Я. Ляудіс тощо.

Завданням нашого дослідження є аналіз основних психологічних факторів, які необхідно враховувати в процесі навчання іноземних мов з метою формування у студентів високого рівня іншомовної комунікативної компетенції.

Знання закономірностей функціонування мислення, пам'яті, сприймання, уваги, мотивації та їх індивідуальних проявів допомагає викладачам обирати раціональні методи і прийоми навчання іноземної мови, забезпечує керування розумовою діяльністю студентів.

Розглянемо детальніше вплив основних психологічних процесів на якість оволодіння іншомовним мовленням.

Аналіз психологічних процесів, як правило, починають з мислення. На сучасному етапі розвитку методики багато фахівців (С. Ю. Ніколаєва, Л. П. Смелякова, О. О. Леонтьєв) дійшли висновку щодо необхідності свідомого оволодіння іншомовними навичками і вміннями з опорою на такі процеси мислення, як аналіз і синтез. Дані психології свідчать про те, що навички і вміння, які складаються завдяки усвідомленню виконання дій, формуються швидше і є більш гнучкими і сталими.

Мислення характеризується такими індивідуальними особливостями, як швидкість, самостійність, глибина розуміння навчаль-

ного матеріалу [11, с. 30]. Мислення різних студентів-однолітків відрізняється співвідношенням наочно-образних і словесно-логічних компонентів, а також рівнем його продуктивності. Так, у процесі навчання іноземної мови особливості мислення студентів впливають на швидкість формування вербальних зв'язків і функціонально-мовних узагальнень. Результати експериментів М. І. Зорандія, О.Й. Негневицької, дослідників США, Канади та інших країн свідчать про підвищення рівня розвитку вербального інтелекту сучасної молоді. Головними чинниками цього феномена вважають зростання освітнього й матеріального рівня сучасного суспільства: розвиток засобів масової інформації, появу ефективних навчальних технологій, пов'язаних з творчим переосмисленням наукових ідей Л. С. Виготського стосовно стратегій формування психічних процесів особистості, О. М. Леонтьєва (теорія діяльності), П. Я. Гальперіна (теорія поетапного формування розумових дій) [5], В. В. Давидова (концепція навчальної діяльності), В. П. Зінченка (предметна діяльність та онтогенез пізнання), У. Ріверс (психологія навчання іноземної мови) тощо.

Залежно від характеру навчальної мети і рівня розвитку продуктивного мислення студента викладач повинен спрямовувати його мислення у напрямі від конкретного до абстрактного та, навпаки, від абстрактного до конкретного. Таким чином, наявність індивідуальних відмінностей мислення вимагає різних прийомів і методів навчання [12, с. 65].

Мислення функціонує в єдності з мовленням, саме в ньому воно й проявляється [4]. Мовлення – це застосування мови у процесі спілкування. Мова як система – виключно суспільне явище, вона постійна, стала, має нормативний характер. Мовлення – індивідуальне, динамічне, ситуативно зумовлене. Мова живе у мовленні, іншими словами, в комунікативному акті. Без нього вона не може здійснювати свою комунікативну функцію. Проте і мовлення, а відтак і мовленнева комунікативна діяльність неможливі без мови, її словникового складу, фонетичних законів, правил граматики. Ці три аспекти мовних явищ виділив і показав їх співвідношення Л.В. Щерба [18]. Відповідно у навчанні іноземної мови сформувались три напрями:

- 1) оволодіння мовою, тобто системою мови, яка використовується як засіб спілкування;
- 2) опанування мовленнєвою діяльністю, тобто процесом спілкування, комунікації;
- 3) навчання продукту мовлення, тобто тексту, твору мовлення, думкам, що формуються за допомогою мовних засобів.

Мовленнєва діяльність розглядається як один з багатьох видів людської діяльності і визначається як „активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес прийому і видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою” [7, с. 133]. Розрізняють чотири основних види мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письмо. У процесі говоріння та письма людина висловлює свої думки, а під час аудіювання та читання одержує мовленнєву інформацію, тобто сприймає і розуміє думки інших людей. У процесі виконання мовленнєвих дій формуються навички мовлення, у процесі виконання того чи іншого виду мовленнєвої діяльності – мовленнєві уміння.

Індивідуальна розумова діяльність особистості створює належне підґрунтя для сприйняття і засвоєння соціокультурної інформації, якою повинен бути насичений психічний зміст навчання іноземної мови, якщо останнє дійсно спрямовано на оволодіння студентами міжкультурним іншомовним спілкуванням. На думку психологів та фізіологів, зустрічаючись з новизною, мозок людини активізує дію величезної кількості нервових ланок, внаслідок чого включаються зв'язки між різними ділянками мозку, збільшується обсяг пізнавально корисної інформації, що надходить через очі, вуха, інші сенсорні входи, і засвоюється студентом [2]. Отже, новизна предметного змісту соціокультурної інформації є вагомим чинником інтенсифікації навчального процесу і підсилення розумового розвитку особистості, що стимулює пізнавально-комунікативне учіння, активізуючи тим самим операції аналізу, синтезу, рефлексії.

Активізація мислення посилює роботу пам'яті, яка відіграє важливу роль в оволодінні іноземною мовою [12, с. 69-70]. У психології розрізняють короткочасну і довгочасну пам'ять [11, с. 30]. Для реалізації мовленнєвої діяльності обидва види пам'яті мають велике значення. Участь у комунікативній діяльності можлива лише тоді, коли у свідомості (в довгочасній пам'яті) людини міцно зберігаються мовні засоби. Під час мовлення необхідні мовні засоби подаються до короткочасної пам'яті. Матеріал, що підлягає запам'ятовуванню, спочатку надходить до короткочасної пам'яті, а потім за допомогою вправ має бути переведений до довгочасної пам'яті [10].

Зазвичай розглядають три процеси пам'яті: запам'ятовування, збереження і забування. Запам'ятовування, у свою чергу, буває довільним (ставиться мета запам'ятати що-небудь) і мимовільним (така мета відсутня).

У навчанні іноземної мови особливого значення набуває саме мимовільне запам'ятовування, оскільки механічне запам'ятовування слів, граматичних форм тощо неспроможне забезпечити

участь у спілкуванні. Мовний матеріал необхідно не лише запам'ятовувати, але й вміти використовувати у процесі спілкування. Для методики навчання іноземних мов важливі такі положення: свідоме виконання дій та операцій з мовним матеріалом не тільки сприяє формування навичок, але й забезпечує краще запам'ятовування цього матеріалу; вправління стимулює інтерес у студентів, який досягається шляхом виконання вправ комунікативного характеру, використання різноманітних методів навчання; мовний матеріал повинен засвоюватися у процесі виконання низки вправ, що забезпечує опору на сукупність різних відчуттів [11, с. 30-31].

Процес збереження мовного матеріалу в пам'яті безпосередньо пов'язаний з попередженням забування. Стосовно навчання іноземних мов ця проблема, на жаль, досліджена недостатньо, хоча відомо, що кількість повторень слів (від 15 до 20) для їх збереження в пам'яті з наступним використанням у рецептивному мовленні після тримісячного періоду залежить від характеру слова і повинна розподілятися таким чином: сім повторень упродовж першого тижня; три повторення на другому тижні; три-чотири – на четвертому тижні, а решта – з будь-яким інтервалом у часі [11, с. 31].

Існують різні класифікації типів пам'яті. Одні студенти краще запам'ятовують предмети, картини (йдеться про образну пам'ять), інші – слова (це вербальна пам'ять). Найпоширенішою вважається класифікація типів пам'яті за каналом надходження інформації: зоровим, слуховим, дотиковим, руховим і комбінованим [11, с. 31]. Більшість людей мають усі типи пам'яті, але рівень розвитку кожного з них неоднаковий. Тому спостерігається різний вплив типів пам'яті на певні види мовленнєвої діяльності. Наприклад, найбільш сприятливим для оволодіння усним мовленням виявляється комбінований тип пам'яті з домінуючим слуховим компонентом. Якщо у студента більш розвинений зоровий або руховий тип пам'яті, то йому досить важко опанувати усне мовлення. У студентів, як правило, переважає зоровий тип пам'яті, слуховий тип пам'яті зустрічається значно рідше. Для розвитку того чи іншого типу пам'яті необхідно зацікавити студентів у вивченні іноземної мови, виховати їх позитивне ставлення до вивчення матеріалу, а також виконувати спеціальні письмові та усні вправи.

Серед психічних явищ особливе місце посідає сприймання, яке відображає предмет у цілому, в сукупності його ознак. Розрізняють зорові, слухові, дотикові та кінетичні види сприймання [1]. У процесі навчання іноземної мови особливого значення набувають слухові та кінетичні види сприймання. Це пояснюється тим, що звукове мовлення є основним, а формування звукомоторних образів пов'язане

зі слуховим і кінетичним сприйманням [9]. При навчанні писемного мовлення провідного значення набувають зорові типи сприймання і сприймання, пов'язані з моторикою руки.

Точність, швидкість, повнота – це індивідуальні особливості сприймання. Якщо увагу студента привертають самі факти, вони можуть характеризуватися цілісністю й емоційністю (йдеться про синтетичний тип сприймання) ; коли ж увага спрямовується на значення і пояснення фактів, індивідуальні особливості сприймання проявляють переважаючу аналітичність (це аналітичний тип). Іноді спостереження та опис фактів поєднуються з їх поясненням. Такий тип сприймання Л. О. Венгер називає аналітико-синтетичним [3].

Загальновідомим є педагогічний постулат про те, що чим більше видів сприймання задіяно у навчанні, тим вища його ефективність. Однак на занятті рідко використовують відчуття запаху, смаку, температури для більш цілісного сприймання предметів. Залучення у процес навчання такого багатостороннього сприймання пробуджує фантазію і значно посилює мотивацію говоріння як рідною, так і іноземною мовою [12, с. 72].

Успішність оволодіння іншомовною мовленнєвою компетенцією дійсно зумовлена мотиваційним фактором, оскільки спочатку має відбутися засвоєння мотиваційної сторони діяльності, а вже потім операційно-технічної [15, с. 22]. Психологи називають мотивацію “запусковим механізмом” [7] будь-якої людської діяльності, в тому числі й оволодіння мовою. Розглядаючи мотивацію як важливу пружину процесу оволодіння іншомовним спілкуванням, слід пам'ятати, що мотивація відноситься до суб'єктивних якостей особистості, вона визначається її особистими спонуканнями, пристрастями і потребами. Викладач може вплинути на неї лише опосередковано, створюючи передумови, на основі яких у студентів виникає особиста зацікавленість у роботі. Викладач має бути обізнаним з мотивами діяльності студентів, знати весь арсенал мотиваційних засобів, типи і підтипи мотивації та їх резерви.

Розрізняють зовнішню і внутрішню мотивацію.

Зовнішня мотивація знаходиться під впливом суспільства і має два підвиди: широку соціальну і вузькоособисту. Прикладом зовнішньої соціальної мотивації може бути бажання брати участь у міжнародних форумах молоді, а зовнішньої вузькоособистої – набуття престижної професії, для чого необхідне володіння іноземними мовами.

Внутрішня мотивація зумовлена характером самої діяльності і її основним підвидом вважається мотивація успішності. Прикладом внутрішньої мотивації може бути одержання задоволення від читання

текстів іноземною мовою або листування з ровесниками з інших країн [11, с. 33]. Внутрішня мотивація поділяється також на комунікативну, лінгвопізнавальну та інструментальну. Комунікативна мотивація – це бажання спілкуватися іноземною мовою в усній та письмовій формах; лінгвопізнавальна – позитивне ставлення до самої мовної матерії, до оволодіння мовним матеріалом; інструментальна – позитивне сприймання певних форм роботи [14].

Важливу роль у навчанні іноземних мов відіграє увага, яка характеризується такими якостями, як обсяг, розподіл, концентрація, переключення [12, с. 72]. Увага – це не самостійний психічний процес і його не можна віднести до характерних особливостей особистості. Вона не має свого окремого і специфічного продукту, її результатом є покращення будь-якої діяльності, в якій вона присутня [6]. Розрізняють три види уваги залежно від активності людини щодо її організації: мимовільну, довільну і післядовільну [11, с. 32]. Довільна увага формується на основі мимовільної. В той же час довільна увага переходить у мимовільну, не потребуючи додаткових зусиль. Мимовільна увага звичайно зумовлюється безпосереднім інтересом, що має особливо враховуватись при навчанні іноземної мови. Довільна увага потрібна там, де такої безпосередньої зацікавленості немає.

У процесі навчання іноземної мови повинні реалізовуватись усі види уваги. Психологи вказують на значні потенціальні можливості уваги студентів, що до певної міри може стимулювати швидкість формування іншомовних навичок і вмінь та їх якість. Для оволодіння іноземною мовою велике значення має рівень розвитку аудитивної (слухової) та візуальної (зорової) уваги, що залежить від розвитку відповідного рецептора. Низький рівень розвитку слухової уваги негативно впливає на якість сприймання мовлення на слух, а візуальної уваги – на сприймання писемного мовлення. Як правило, у студентів набагато краще актуалізується зорова увага, ніж слухова.

Організуючи навчальний процес з іноземної мови, викладач має враховувати особливості уваги своїх студентів, оскільки від цього залежить складність та різноманітність завдань, темп і тривалість роботи, а також вибір оптимального способу подачі інформації.

Сучасні дослідження в галузі психології свідчать про те, що у навчальному процесі слід брати до уваги не лише основні психологічні якості студентів, але й наявність позитивного психологічного клімату на занятті. Йдеться, насамперед, про ряд факторів, найвагомішими серед яких є хороший емоційний настрій студентів та викладача, атмосфера спокійної врівноваженості, взаємної довіри, розкованості, доброзичливості, відчуття рівноправності і співробітництва та психологічний комфорт [11, с. 241].

До невимушеної розмови спонукають умови, коли студент відчуває себе рівноправним партнером, коли йому дозволено переводити розмову на ту чи іншу тему, що його цікавить. Цьому сприяють дружні стосунки між студентами і викладачем, який підбадьорює їх похвалою і рідко вдається до незадовільних оцінок, докорів, критики. Супутником такої атмосфери є також усмішка, добрий гумор, висока педагогічна культура викладача. Він постійно повинен вірити в те, що кожен студент здатний досягти успіху і передавати цю впевненість своїм вихованцям.

Позитивний психологічний клімат на занятті починається з самонавіювання викладача. Йдучи на роботу, він має переконати себе в тому, що студенти, до яких він іде, – найкращі, найстаранніші. І він іде до них з радістю. Викладач повинен любити всіх студентів: здібних і нездібних, слухняних і неслухняних, веселих і нудних, кмітливих і тугодумів, старанних і лінивих. Їх потрібно розуміти, вселити їм віру в свої сили, оптимізм. Чимале значення тут має авторитет викладача. Доведено, що інформація, підкріплена авторитетом, приймається значно краще, ніж в умовах неповаги студентів до викладача.

Створена таким чином атмосфера релаксації і довіри знімає так звані антисугестивні бар'єри, забезпечує безпосередній контакт з неусвідомленою психічною діяльністю. Це, у свою чергу, дає можливість ширше використовувати резервні можливості мозку. Г. Лозанов вважає, що активність особистості виражається не мускульними зусиллями, а виключно ставленням до навчального процесу. І якщо сприятливі умови створено, то до вивчення іноземної мови студентів спонукатиме не потреба знати мову, а саме задоволення від процесу навчання.

Студенти не повинні відчувати страху за правильність сказаного. Прискіпливе виправлення кожної допущеної студентом помилки безпосередньо під час мовлення заважає створенню такої атмосфери, породжує скованість, настороженість, відвертає увагу студента від предмету, про який йдеться.

Як відомо, емоції відіграють важливу роль у діяльності людини. “Без надійної емоційної основи неможливе не тільки успішне, а й взагалі нормальне навчання. Відсутність єдності емоційного виховання й пізнання світу – одне з найживучіших і найнебезпечніших джерел байдужого ставлення до знань і, зрештою, небажання вчитись” [17, с. 502].

Говорячи про емоційну настроєність заняття і спрямовані на це зусилля викладача, ми маємо на увазі не звичайне збудження почуттів без мети і завдання. Йдеться про почуття, що стосуються процесу пізнання і стимулюються ним. Крім того, емоційний стан заняття повинен бути стійким, не залежним від випадкових обставин.

Як показують педагогічні спостереження, емоційний рівень заняття можна піднести за допомогою зовнішніх засобів – через відповідне оформлення діяльності (ігри, пісні, темп заняття тощо), за допомогою художньої образності, в тому числі й текстового матеріалу, спираючись на новизну та інформативність предмета тощо. Вважають, що ці засоби можуть викликати в психіці студента певну реакцію переживання.

Крім цих основних, є також ряд інших засобів впливу на емоційний стан аудиторії, зокрема заохочення, участь у змаганнях, спостереження за позитивним прикладом тощо. Проте чи не найголовнішим джерелом позитивних емоцій є сама праця, відчуття успіху в праці, усвідомлення прогресу в оволодінні предметом. Багато тут залежить також від настрою викладача, з яким він приходить на заняття, його поведінки на занятті, вміння спілкуватися, почуття гумору, віри в успіх тощо.

Важливим компонентом психологічного аспекту заняття є сприятливий для навчальної діяльності клімат, загальна атмосфера стосунків викладача і студентів, а також стосунків у студентському колективі. Такий клімат, як ми вже зауважували, позначається взаємною довірою, почуттям рівноправного партнерства, гордістю за спільно виконану роботу, загальним оптимізмом. Це – клімат співробітництва, який містить широкі можливості для особистісного самовираження кожного студента і складає психологічний фундамент нової педагогіки. Звідси випливає і почуття соціальної справедливості: викладач повинен суворо дотримуватись правила ставитись однаково до всіх студентів як стосовно їх прав, так і обов'язків. Надмірна увага до успіхів окремих студентів, зокрема сильних, і недовіра до можливостей слабших студентів, небажання “турбувати їх” – все це веде до загострення почуття несправедливості.

Клімат співробітництва на занятті з іноземної мови передбачає також стан релаксації, що, однак, не слід розуміти лише як психологічний комфорт, а швидше як атмосферу психологічної свободи студентів, як право на власний вибір, на власне рішення [11, с. 241].

Атмосфера доброзичливості, взаємодопомоги стимулює у студентів зустрічну активність – бажання мислити, працювати, домагатись успіху. Відсутність позитивного емоційного настрою, сухість стосунків, нечіткість мети – все це формує у студентів інертність, байдужість, лень. Відчуття мети завжди діє на емоції і стимулюється ними, що викликає потяг до діяльності. Як свідчать дослідження, атмосфера добрих стосунків, повага і взаємна підтримка підсилюють почуття власної гідності, стимулюють

розвиток інтелектуальних здібностей, самостійності і впевненості у власних силах. Навпаки, відсутність доброзичливих стосунків у групі зумовлює появу в поведінці студента почуття невпевненості і очікування невдач. Мажорний тон заняття, м'який гумор розвивають здатність до естетичного сприймання праці. Вони формують уміння, за висловом Л. М. Толстого, “жити чужими почуттями”, ставити себе на місце іншого, вміння співпереживати, а водночас і здатність контролювати свої емоції, керувати ними. Йдеться про розвиваючу функцію психологічного аспекту, яка позначається на глибинних шарах психіки студента. Як відомо, В. О. Сухомлинський завжди виходив з єдності раціонального і емоційного, думки і почуття, фізичного і духовного начал в діяльності особистості.

Психологічний аспект також виконує виховну функцію. Атмосфера співробітництва на занятті, де реалізується принцип справедливості та взаємоповаги, де панує оптимізм і високо цінується почуття колективної честі й індивідуальної гідності, забезпечує формування позитивного ставлення студента до навчального закладу, до предмета, високої активності у виконанні аудиторних завдань, а також довірливого ставлення до людей, що його оточують. У студентів з'являється потяг до добрих вчинків. Такі сприятливі психологічні умови породжують впевненість в істинності ідейно-моральних норм і правил, є “каталізатором” процесу позитивного формування особистості. Емоції завжди є відправною точкою процесу виховання, бо з чуттєвого ставлення починається оцінка предмета. Вважають, що реалізація виховної функції завжди повинна йти через збудження емоційного ставлення до предмета.

Важливим наслідком позитивних психологічних умов на занятті є формування гуманних стосунків у колективі. На фоні домінування спільної мети перемагають соціальні мотиви. Навіть “предметне лідерство” в таких умовах втрачає свій індивідуалістичний відтінок і перестає бути джерелом егоїзму і чванливості. Атмосфера добрих стосунків сприяє формуванню почуття загальної відповідальності за стан справ у вивченні предмета.

У повсякденній практиці викладач зустрічається з безліччю дрібних порушень студентів на занятті. Іноді вони дійсно виходять за межі норм, але здебільшого їх треба сприймати як такі, що просто не відповідають нашим уподобанням, звичному стереотипу поведінки. Аналізувати скоєне студентом потрібно в атмосфері доброзичливості, не допускаючи будь-якого елемента страху. В багатьох випадках такі прояви поведінки доцільно трактувати як помилкові і небажані. Страх не може бути помічником у вихованні. Лише в атмосфері доброзичливості і свободи формується повноцінна особистість.

Отже, підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що у навчанні іноземної мови слід враховувати фізіологічні, психічні та індивідуально-психологічні характеристики особистості. Крім того, заняття необхідно забезпечити позитивним психологічним кліматом, який сприяє успішному формуванню іноземної комунікативної компетенції.

Перспективами подальшого дослідження, на наш погляд, може стати аналіз психологічної культури викладача іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1968. – 338 с.
2. Бехтерева Н. П. Ответственность учёного / Н. П. Бехтерева // Наука и жизнь. – М., 1972. – С. 88-89.
3. Венгер Л. А. Восприятие и обучение / Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.
4. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
5. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – 476 с.
6. Добрынин Н. Ф. Внимание и память / Н. Ф. Добрынин. – М.: Знание, 1958. – 32 с.
7. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М.: Рус. язык, 1989. – С. 133.
8. Король Л. Проблеми і динаміка розбудови європейського простору вищої освіти / Л. Король // Євробюлетень. – 2003. – №4. – С. 4-7.
9. Кулиш Л. Ю. Психолінгвістическі аспекти восприяття усної іноязичної речі / Л. Ю. Кулиш. – К.: Вища школа, 1982. – 208 с.
10. Ляудис В. Я. Память в процессе развития / В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 255 с.
11. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
12. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей; Под. ред. В. М. Филатова / Серия “Среднее профессиональное образование”. – Ростов н/Д: “Феникс”, 2004. – 416 с.
13. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – №33 – С. 4-6.

14. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В.Рогова, Ф. М.Рабинович, Т. Е.Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
15. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник / С. В.Роман. – К.: Ленвіт, 2005 – 208 с.
16. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В.Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
17. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. / В. О.Сухомлинський. – К., 1977. – Т. 3. – С. 502.
18. Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Л.В.Щерба// Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Высшая школа, 1974. – С. 25-26.

The article is devoted to the psychological problems of teaching foreign languages. Special attention is paid to the analysis of the psychological factors which have an influence upon the formation of students' foreign communicative competence at higher educational establishments.

Keywords: psychological problem, psychological factor, thinking, perception, memory, attention, motivation, positive psychological climate, foreign communicative competence.

Отримано: 13.08.2010

УДК 378.147.011.3:159.9

С.О. Ренке

Структура образу професійного психолога у свідомості студентів психологічних спеціальностей

Стаття розглядає поняття структури образу психолога-професіонала та її складові, а також етапи та мотиви формування даного уявлення у студентів з урахуванням особистісних характеристик.

Ключові слова: аналіз, образ професіонала, особистість, професійна мотивація, професійна спрямованість, внутрішня позиція особистості, професійна ідентичність.

Статья рассматривает понятие структуры образа психолога-профессионала и ее составляющие, а также этапы и мотивы формирования данного представления у студентов с учетом личностных характеристик.

Ключевые слова: анализ, образ профессионала, личность, профессиональная мотивация, профессиональная направленность, внутренняя позиция личности, профессиональная идентичность.

Образ професійного психолога є ключовим поняттям даного дослідження. Дане поняття перебуває в тісному взаємозв'язку з такими категоріями, як “професійні уявлення”, “професійна мотивація”, “внутрішня позиція професіонала”. Ці складові професійного самовизначення особистості багато в чому визначають структуру й зміст образу професійного психолога, що формується у свідомості студентів.

Згідно І.С.Кона, професійне самовизначення людини починається в його дитинстві, коли у грі дитина бере на себе різні професійні ролі, і програє пов'язані з ними форми поведінки, і закінчується в ранній юності, коли вже необхідно прийняти рішення, що вплине на все подальше життя людини.

У структурі образу професіонала Є.О.Клімов [9] виділяє наступні складові:

- 1) далекий план (те, про що відомо, хоча саме по собі не цікавить);
- 2) загальний план (те, що відомо лише в загальних рисах, але існує на досить певному тлі);
- 3) середній план (те, що відомо як певна цілісність, що має безпосередній зв'язок з особистістю: “моя” або “частина моєї” цілісності);
- 4) перший план (те, що турбує і є специфічною для даної професії цілісністю);
- 5) великий план (сукупність оперативних образів, що виникають у людини безпосередньо під час роботи);
- 6) план деталей (дробова частина великого плану, коли у свідомості актуалізуються відомі в даній спеціальній області тонкощі предмета розгляду);
- 7) оперативний план деталізації (ситуації, коли в ході роботи є необхідність самостійно аналітично розчленовувати предмет діяльності, що нерідко приводить до породження нових, зокрема усе більше деталізованих уявлень).

Найчастіше, розвиток професійної спрямованості студентів у ВНЗ визначається попередніми й більш ранніми формами вираження позитивного відношення до професії й несуть за цим відношенням мотиви. Значна частина випускників не уявляє, які вимоги та або інша професія пред'являє до людини. Далеко не всі з них враховують й такий важливий фактор, як відповідність професії особливостям особистості.

Було виявлено, що провідними мотивами вступу у ВНЗ є захоплення навчальним предметом і інтересом до професії. А оскільки загальною кінцевою метою навчання у ВНЗ є професійна підготовка фахівців, то ставлення студентів до своєї майбутньої професії можна розглядати як форму й міру прийняття кінцевих цілей навчання.

Як показують результати досліджень Н.О.Ісаєвої [8], проведені у педагогічних вузах, без спеціальної роботи зі студентами цілісне уявлення про професію найчастіше не складається навіть у випускників вузу. Уявлення старшокурсників про себе як суб'єктів професійної діяльності далеко не завжди є повним, порівняно з уявленнями молодших курсів, що вчаться.

У дослідженнях В.М.Обносова [14] робиться висновок про те, що тривалість навчання сама по собі не робить уявлення про професію більш правильними, професійні наміри – стійкими, а відношення до професії – позитивними. Експериментально доведено, що в багатьох випадках рівень професійної самосвідомості старших курсів, що вчаться, може істотно не відрізнятись від рівня першокурсників.

Опираючись на дані дослідження, можна зробити висновок про те, що формування у свідомості студентів образу професійного психолога повинен здійснюватися як цілеспрямований, усвідомлюваний з першого курсу самим студентом процес, у якому сам майбутній професіонал займає активну позицію.

Найбільш узагальненою формою відношення людини до професії є професійна спрямованість (становлення), що характеризується як інтерес до професії й схильність займатися нею. Н.В.Кузьміна [10] виділяє такі властивості професійної спрямованості як: об'єктивність, специфічність, опірність, валентність, задоволеність, узагальненість, стійкість.

Як відзначає Л.Б.Шнейдер, “практично не розроблені питання про вплив образу своєї професії на формування майбутнього фахівця, хоча облік цього фактора має велике значення для вдосконалювання навчально-виховного процесу в навчальному закладі” [16, С.136].

У дослідженнях В.В.Овсяннікова [15] була описана динаміка зміни уявлень про свою професію на різних етапах професійного становлення, від новачка до професіонала. Автор робить висновок про те, що уявлення професіонала, що формується, про свою професію зазнають істотних змін в міру реального прилучення до неї. Основні тенденції в динаміці уявлень такі: від усвідомлення загальнолюдського сенсу діяльності до підкреслення основних операційно-технічних її сторін;

- від романтично-припіднятого усвідомлення професії – до концентрації на вузькотехнічній її стороні;

– від неточних, несуттєвих уявлень – до більш точніших і узагальненіших.

В.Д.Брагіна у своїх дослідженнях показує, що випускники шкіл, вибираючи майбутню професію, не мають адекватних уявлень про вимоги, які вона пред'являє до індивідуально-психологічних особливостей людини [5].

Професійна освіта в даній ситуації покликана сприяти збагаченню й формуванню більш адекватних уявлень про професію й самого себе. Навчальна мотивація складається з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу, його змісту, форм, способів організації з точки зору їх особистих індивідуальних потреб і цілей, які можуть збігатися або не збігатися із цілями навчання.

В.Ц.Бадмаєв у своїй книзі “Методика викладання психології” говорить про те, що навчальна діяльність студента “...спрямована на те, щоб її суб'єкт став в остаточному підсумку фахівцем вищої кваліфікації, а навчальна діяльність викладача покликана забезпечити найбільш раціональні шляхи перетворення студента у кваліфікованого фахівця” [1, С.27]. Міркуючи далі про специфіку вузівського формування, Бадмаєв В.Ц. відзначає “...що стосується продукту вузівського навчання, то це повинен бути фахівець вищої кваліфікації, серед професійних і особистісних якостей якого виняткове місце займають інтелект і моральність” [1, С.32].

Є.І.Ісаєв [7] відзначає, що “...у процесі педагогічної діяльності вчитель актуалізує, насамперед ті цінності, які несуть для нього життєво й професійно необхідний особистісний сенс”. На цій основі у свідомості формується “Я-Професійне” як сукупність цілей, ідей, установок, що коректують індивідуальний професійний досвід, пов'язані з ним переживання, переконання, професійні зв'язки й відносини.

Навчання у вузі (у першу чергу для студентів денного відділення) припадає на період ранньої юності й зрілості. Це вік, коли завершується дозрівання особистості, формуються світогляд, ціннісні орієнтації й установки. Юнацький вік, за Е.Еріксону [17], будується навколо процесу ідентичності, що складається із серії соціальних і індивідуально-особистісних виборів, ідентифікації, професійного становлення. І поряд з таким складним особистісним розвитком, велике місце займає саме професійне становлення студентів, що здійснюється в рамках навчальної діяльності.

Безумовно, структура й зміст образу професіонала також пов'язані з мотиваційно-ціннісними компонентами й професійною спрямованістю особистості.

Так, на думку В.О.Якуніна, становлення майбутнього професіонала як висококваліфікованого фахівця можливе лише при

сформованому мотиваційно-ціннісному відношенні в його професійному становленні.

Аналізуючи психологічні особливості розвитку учбово-пізнавальної діяльності студентів, автор поділяє весь період навчання на три етапи:

– 1-й етап (1 курс) характеризується високорівневими показниками професійних і навчальних мотивів, керуючих навчальною діяльністю. Разом з тим вони ідеалізовані, тому що обумовлені розумінням їхнього суспільного сенсу, а не особистісного.

– 2-ий етап (2-3 курс) відрізняється загальним зниженням інтенсивності всіх мотиваційних компонентів. Пізнавальні й професійні мотиви перестають управляти навчальною діяльністю.

– 3-й етап (4-5 курс) характеризується тим, що росте ступінь усвідомлення й інтеграції різних форм мотивів навчання [18].

Прагнення знайти універсальну підставу типології, що дозволяє як би вгадати шляхи розвитку професіонала, особливо яскраво проявляється в спробах визначити рівні професійної спрямованості студентів. Так, Е.Ф.Зеєр виділяє наступні типи студентів за професійною спрямованістю:

1-й тип – студенти з позитивною професійною спрямованістю, що являє собою ситуацію відповідності особистості обраної професії, що припускає зв'язок між домінуючими, провідними мотивами й змістом професійної діяльності.

2-й тип – студенти, що остаточно не визначилися у своєму виборі професії. Для них прийнятний компроміс між невизначеним, іноді негативним відношенням до професії й продовженням навчання у ВНЗ, перспективою надалі працювати за цією професією.

3-й тип – студенти з негативним відношенням до професії. Мотивація їхнього вибору обумовлена суспільними цінностями вищої освіти. Вони мають слабе уявлення про професію. Тут провідний мотив виражається потребою не стільки в самій діяльності, скільки в різних, пов'язаних з нею обставинах.

Отже, як видно з останньої типізації, студенти різняться своєю вмотивованістю до діяльності [6].

Відомо, що навчальна діяльність полімотивована, тому що процес навчання відбувається для учнів не в особистому вакуумі, а в складному взаємопереплетенні соціально-обумовлених процесів. Тому основною проблемою будь-якої професійної освіти є перехід від навчальної діяльності студентів, що актуально здійснюється до засвоєного ними професійної діяльності; з позиції загальної теорії діяльності, такий перехід іде насамперед по лінії трансформації пізнавальних мотивів студента в професійні мотиви фахівця. Тобто,

одним з ведучих у загальному мотиваційному синдромі навчання є пізнавальні й професійні мотиви, взаємообумовлений розвиток яких становить динаміку взаємних трансформацій пізнавальних і професійних мотивів студента.

Виходячи вищезгаданого, можна сказати, що мотивація в студентів впродовж усього навчання у ВНЗ зазнає деяких змін, тобто мотивація має свою динаміку від курсу до курсу.

Аналізуючи наявну літературу за даної проблеми, можна дійти висновку про те, що професійне становлення навчальної діяльності студентів перебуває на початковому рівні свого наукового пошуку. В основному, дослідження, проведені на студентських групах, присвячені вивченню впливу мотивації на успішність навчання студентів у ВНЗ.

Так, наприклад, у дослідженні В.О.Якуніна було встановлено: "...що "сильні" і "слабкі" студенти відрізняються один від одного не по рівнем інтелекту, а за мотивацією навчальної діяльності". Шляхом експериментального дослідження було встановлено, що максимальна задоволеність вибраною професією спостерігається в студентів першого курсу. Надалі цей показник неухильно знижується, аждо п'ятого курсу. Однак, незважаючи на те, що незадовго до закінчення ВНЗ задоволеність професією виявляється найменшою, саме відношення до професії стає позитивним.

У дослідженнях цього ж автора було встановлено, що в більшості учнів інтерес до змістовної сторони професії як провідний мотив вибору представлений у значно меншій кількості випадків, ніж побічні підстави скоріше стати матеріально незалежним, за компанію із друзями й т.д. [18].

Причому, як вказує В.М.Обносов [14], студенти, що не мають досить повних й правильних уявлень про свою майбутню професію, наприкінці навчання рідше демонструють намір працювати надалі по досліджуваній спеціальності (1 курс – 98%, 2 курс – 89%, 3 курс – 62%).

Л.Б.Шнейдер у своїй роботі "Професійна ідентичність: структура, генезис і умови становлення", розглядаючи "ідентичність" як еквівалентне поняття "самосвідомості", говорить про те, що "кількість психологів, що практикують у природних соціально-психологічних контекстах, збільшується і їхній вплив зростає, але кількість не завжди відповідає якості(...) і підготовка сучасного фахівця повинна бути орієнтована на його професійний саморозвиток і самозміну особистості".

У статті В.С.Лукіної "Дослідження мотивації професійного розвитку" [94] розглядається кілька стадій формування внутрішньої позиції професіонала. "Перша стадія характеризується загальним позитивним емоційним відношенням до майбутньої професійної діяльності. Наступна стадія розвитку внутрішньої позиції характе-

ризується тим, що з'являється усвідомлення своїх можливостей і здатностей, формується орієнтація на змістовні моменти діяльності. І тільки на третій стадії виникає адекватне уявлення про професійну діяльність, про свої здібності”.

Серед сучасних дослідників внутрішньої позиції можна назвати роботи Т.О.Нежнової [12,13], Л.Г.Бортнікової [4].

Аналіз робіт Л.І.Божович [2,3] показує, що під внутрішньою позицією вона розуміє систему реально діючих мотивів особистості стосовно оточення або будь-якої його сфери, усвідомлення себе, а також ставлення до себе в контексті навколишньої дійсності. Поняття внутрішньої позиції передбачає єдність мотиваційного, афективного й когнітивного компонентів. Введення Л.І.Божович поняття має ще один важливий значеннєвий аспект. Внутрішня позиція особистості – не нав'язаний з оточенням, а прийнятий людиною вибір свого місця в житті, опосередкований внутрішніми мотивами.

Узагальнюючи все розглянуте раніше, можна зробити висновок про те, що образ професійного психолога, будучи для студентів психологічних спеціальностей проявом їхнього професійного самовизначення, містить у своїй структурі різні компоненти. На формування й індивідуальне сполучення даних компонентів впливають професійна мотивація, професійна спрямованість, внутрішня позиція особистості, професійна ідентичність.

Список використаних джерел

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. Учебн.-метод. пособие для преподават. и аспирантов вузов / Б.Ц.Бадмаев. – М.: Гуманит. изд. центр “ВЛАДОС”, 1999. – 304 с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 366 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Бортникова Л.Г. Особенности формирования самосознания в подростковом возрасте / Л.Г.Бортникова// Развитие личности на разных этапах онтогенеза: Сб. науч. трудов. – Сургут, 2001. – 234 с.
5. Брагина В.Д. Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи: Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1976. – 20 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебн.пособие / Э.Ф.Зеер. – Москва-Воронеж, 2003. – 408 с.

7. Исаев Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И.Исаев, С.Г.Косарецкий, В.И.Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С.57-67.
8. Исаева Н.А. Профессиональные интересы и представления студентов как компонентов педагогической деятельности // Формирование компонентов педагогической деятельности будущего учителя в курсах педагогики и психологии: Сб. науч. тр. – Тула, 1988. – 254 с.
9. Климов Е.А. Пути в профессионализм / Е.А.Климов. – М.: Московский психолого-социальный институт: Изд-во “Флинта”, 2003. – 280 с.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. -120 с.
11. Лукина В.С. Исследование мотивации профессионального развития / В.С.Лукина// Вопр. психол. – 2004. – № 6. – С. 11-15.
12. Нежнова Т.А. Внутренняя позиция школьника: понятие и проблема / Т.А.Нежнова// Формирование личности в онтогенезе: Сб. науч. трудов. – М.: Изд-во АПН СССР, 1991. – 365 с.
13. Нежнова Т.А. Динамика “внутренней позиции” при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту / Т.А.Нежнова// Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология, 1988. – № 1. – С.24-28.
14. Обносов В.Н. Динамика профессиональных представлений учащихся ПТУ при разных способах введения в профессию / В.Н.Обносов// Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 15-19.
15. Овсянникова В.В. Динамика “образа своей профессии” в зависимости от степени приобщения к ней / В.В.Овсянникова// Вопросы психологии. – 1981. – №5. – С.24-29.
16. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учебн.пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2004. – 600 с.
17. Эриксон Э.Г. Детство и общество/ Э.Г.Эриксон. – СПб., 1996. – 592 с.
18. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: психологический аспект / В.А.Якунин. – Л.: ЛГУ, 1988. – 159 с.

The article examines the concept of structure of appearance of psychologist-professional and its constituents, and also the stages and reasons of forming of this presentation, for students taking into account personality descriptions.

Keywords: analysis, appearance of professional, personality, professional motivation, professional orientation, internal position of personality, professional identity.

Отримано: 20.07.2010

КАТЕГОРІАЛЬНИЙ СТАТУС НЕВИЗНАЧЕНОСТІ В ПРЕДМЕТНОМУ ПОЛІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті розглядаються становлення поняття “невизначеність” в історико-філософському та психологічних його аспектах. Аналізуються підходи до його визначення в працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Подаються можливі варіанти класифікації поняття “невизначеності” і можливі шляхи впровадження останнього в практику теоретико-експериментальних досліджень.

Ключові слова: “невизначеність”, “ситуація невизначеності”, суб’єкт діяльності, свідомість.

В статтє рассматриваются становление понятия “неопределенность” в историко-философском и психологических его аспектах. Анализируются подходы к его определению в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Подаются возможные варианты классификации понятия “неопределенности” и возможные пути внедрения последнего в практику теоретико-экспериментальных исследований.

Ключевые слова: “неопределенность”, “ситуация неопределенности”, субъект деятельности, сознание.

Визнання того, що одним з провідних в психологічній науці сьогодні постає принцип невизначеності, глумачення якого розвивається в філософії у зв’язку з переходом до вивчення складних систем, що самоорганізуються й саморозвиваються, не є основою його зв’язку із світом психологічних теорій. Але в психології необхідність звернення до цього принципу має власні конкретно-наукові передумови, що пов’язані, у першу чергу, із переосмисленням психологічної причинності і розуміння свободи людини при прийнятті рішення і дій в складному світі, що швидко змінюється. Водночас, визнається, що принцип невизначеності, який тісно взаємопов’язаний із принципом додатковості, не є принципом додатковості психологічних теорій, аналогічно як і принцип невизначеності, не є мірою ступеня хаосу.

Відтак стверджується, що принцип невизначеності може бути протиставлений принципам системності та детермінізму в теоретичному світі психології. Джерелом переформулювання ролі тих чи інших методологічних принципів постають самі ж психологічні

теорії, структура яких змінюється у зв'язку із пошуком шляхів подолання обмежень в класичних варіантах розкриття і розуміння суті психологічних закономірностей. Відтак витоки формулювання принципу невизначеності можна віднаходити не тільки у гносеологічних, а й в онтологічних контекстах [3].

Маємо зазначити, що визнання невизначеності як умови людського буття визнається і без додаткових обґрунтувань, ще у філософії Р. Декарта, точніше в образі Бога, світу й причинності в ньому.

Людина зреалізовує діяльнісно опосередковану взаємодію із світом (предметним і соціальним, світом людей і світом ідей), свідомість людини, при цьому, постає не самопричинною. Адже, в рамках діяльнісного підходу, психічний образ виступає в якості засобу орієнтації людини у світі, в рамках екзистенційного підходу – пошук сенсу життя входить до процесу конструювання розуміння шляхів подолання невизначеності людського буття, в інформаційному підході основна перевага належить, відповідно до назви, інформаційному обміну або взаємодії людини із світом. Свого часу, було дано визначення інформації як такої, що змінює невизначеність, а відтак, може слугувати і засобом вимірювання останньої. Інформаційний підхід в психології вирішив свою найголовнішу евристичну роль, а саме надав ґрунтування цілому ряду психологічних шкіл, що об'єднуються сьогодні, поняттям когнітивізму. Але при цьому буття, аспектом якого і виступає інформація (матеріальне, біологічне і соціальне – культурно-історично визначені процеси життєдіяльності людини), вийшло із обговорюваних контекстів подолання невизначеності [3,4].

Якою б не була картина світу і людини у ньому, людина не звільняється від відповідальності за власне життя, за ті щоденні рішення (включно побутові й доленосні), які вона приймає. Прийняття рішення або іншими словами, вільне волевиявлення, самовизначення) необхідно саме тому, що буттям задані умови невизначеності. Відтак напрошується висновок, що людське буття – це постійне подолання невизначеності, незаданість будь-яких форм і засад для рішень і дій.

Якщо ж повернутися до регуляції діяльності стосовно індивідуального суб'єкта, то визнається, що невизначеність характеризує не тільки умови вибору їх ідей, дій та предметів. Невизначеність відрізняє критерії можливих виборів: якщо вони визначені, їх можна формалізувати і виокремити від суб'єкта, залишивши його, таким самим. Невизначеність, таким чином, пов'язується із варіативністю та неповторністю як умов, так і самих актів вибору, дій, мислення.

Як впливає з вищенаведеного, критеріїв психологічного аналізу факторів невизначеності багато, тому їх можна, можна їх розглядати через призму психології прийняття рішень, або через призму гуманістичної, екзистенціальної та позитивістської психології. Прикладом може слугувати відомий вислів В. Франкла про те, що людина може тільки вдає, що у неї немає вибору.

Людина створює себе власними вчинками, оскільки вчинок – це самовизначення – подолання невизначеності – на рівні моральних орієнтирів. Саме на цьому аспекті виборів людини наголошував В.П. Зінченко.

Вазначимо, що проблема ситуаціоналізму і диспозиціоналізму в психологічних поясненнях аспектів буття через принцип невизначеності набуває нового звучання. Людина заздалегідь не знає, як вона буде діяти “за ситуацією” або у відповідності із шляхом логіки розвитку особистості, – відтак, останнє робить вибір людини не стільки “вільним”, скільки завбачним. Відкритість і незаданість регулятивних профілей будь-якого вибору, довільних і самовизначених дій людини – є умовою її діяльнісних і позадіяльнісних форм активності [4].

Суттєвим кроком у розумінні саморозвивальних систем, як дослідницької парадигми, стали дослідження І.Р. Пригожина, який обґрутував розуміння принципу детермінізму, що включає в себе телеономічність, тобто цільову складову при аналізі розвитку таких систем під кутом зору подолання хаосу (цілковитої невизначеності). Так, невизначеність виступає як зрушення рівноваги в нестійкій системі, яке призводить до того, що із безлічі можливостей розвитку системи зреалізовується лише одна, що, у свою чергу, означає невідворотність розвитку системи і провідну роль випадковості в чинниках, якими направляються ті чи інші зміни [5].

Звичайно, принцип невизначеності не є для психологічної науки новою, однією із найвідоміших спроб його застосування були праці В.П. Зінченка стосовно проблеми суб’єктивності об’єктивного і об’єктивності суб’єктивного. Відтоді проблема сенсу в психологічних дослідженнях свободи вибору почала розглядатися в різноманітності його шляхів, які включали в себе багаторівневість і саморегуляцію в аналізі вчинків і рішень людини. Невизначеність постала одним з ключових понять в роботах, де висвітлюються проблеми самодермінації і саморегуляції людини [2].

З того часу поняття невизначеності, посіло своє місце у дослідженнях: мислення і ризику (де обґрунтовується різниця між об’єктивною та суб’єктивною невизначеністю [3,4], невизначеність, що пов’язана із ситуаційною та особистісною регуляцією прийняття

рішення людиною, толерантності – інтолерантності – невизначеності як психологічної характеристики буття людини у сучасному світі. Це дозволило сформулювати як нові предмети досліджень, так і нові типи пояснювальних принципів в психологічній науці в цілому.

В психології прийняття рішень було сформульовано уявлення про принципову відкритість динамічних регулятивних систем вибору, що протиставлялися жорстким моделям. Основами розробки нової методології в дослідженні психологічної регуляції свободи виборів людини постало переосмислення проблеми співвіднесення детермінізму й невизначеності, діяльнісного опосередкування та свідомості, суб'єктивної регуляції як особистісних засад вибору.

Отже, принцип невизначеності не слід розуміти як привнесений у психологію ззовні. Його включення до переліку основних методологічних принципів психології диктується внутрішньою логікою розвитку психологічної науки, розвитком самих способів побудови психологічних теорій, змінення їх структур. Опановуючи принцип невизначеності психологія, робить неабиякий крок у дослідженнях мислення й творчості (регулятивна єдність інтелекту й афекту), смислотворення і самосвідомості особистості (в регуляції дій і свободи вибору).

Реалізація принципу невизначеності в площині емпіричних досліджень найчастіше має вигляд або завдання подолання невизначеності в цілому або прийняття рішення в умовах неповної інформації, іншими словами, йдеться про розв'язання “добре визначеної задачі” або “погано визначеної задачі”. При чому в останньому варіанті акцент робиться на необхідності прийняття рішення в умовах неповних даних щодо можливих наслідків прийнятих рішень або зроблених дій [7].

Результати певних досліджень засвідчують про виокремлення двох типів невизначеності в умовах передачі інформації людиною: часову і альтернативну. Якщо часова невизначеність обумовлена розподілом вірогідності сигналу, то альтернативна – величина ансамблю сигналів.

В інших класифікаціях невизначеності фігурують: статична невизначеність і епістемологічна невизначеність. Під статичною розуміється невизначеність, при якій можна абстрагуватися від суб'єктивного елементу у вірогіднісному описі. В тих випадках, коли діяльність суб'єкта пізнання й прийняття рішень, не може бути виключеною, має місце епістемологічна невизначеність. Зазначається, що наведена типологія має надто узагальнений вигляд, а відтак реалізація її у тканині емпіричних досліджень викликає певні труднощі.

Окреме місце посідає розподіл невизначеності на: невизначеність стимулу і невизначеність відповіді (результату), така типологія невизначеності зустрічається у переважній більшості досліджень, присвячених вивченню проблеми подолання людиною невизначеності.

Класифікація різноманітних видів невизначеності у різних формах людської діяльності, що ґрунтується на рівнях психологічного реагування людиною на ситуацію невизначеності, подана й обґрунтована у роботах Л.П. Урванцева.

Так, згідно класифікації Л.П. Урванцева, мають місце:

1. Перцептуальна невизначеність, яка утворюється нечіткими межами між подразниками, їх малою інтенсивністю, ускладненими умовами сприйняття.

2. Невизначеність репрезентації, що породжується неоднозначністю зв'язків між тим, що визначається, і його значенням.

3. Семантична невизначеність, що породжується неоднозначністю зв'язків між реаліями і мовними засобами, якими вона визначається. "Семантична невизначеність якісно неоднорідна, зазначає Л.П. Урванцев, оскільки може породжуватися як багатозначністю слів, так і їх використанням в суб'єктивному значенні".

4. Концептуальна невизначеність, що породжується неоднозначністю понять і суджень, як правило, має своє вираження у ситуації вирішення "нечітко поставленої задачі".

Однак уточнюється, що всі зазначені види невизначеності взаємопов'язані і можуть переходити із одного виду в другий, а відтак можуть мати характеристики послідовності в часі і просторі [6].

На відміну від вітчизняних психологів, представники західної психологічної науки розглядають невизначеність як таку, що може бути визначена через свою протилежність. Визначеність, за їх думкою, розуміється як дещо зафіксоване і постійне. Тобто людина в стані визначеності вільна від сумнівів і впевнена як у своїх знаннях, так і у своїх діях. Прийняття невизначеності – значить прийняти сумнів. Отже, континуум являє собою найліпший спосіб концентрації невизначеності, і те, наскільки людина приймає невизначеність, характеризує як рівень цієї невизначеності, так і рівень толерантності до останньої.

Маємо зазначити, що в західній психології співіснують два терміни: *uncertainty* і *ambiguity*. В першому випадку розуміється такий стан речей, при якому альтернативи їх зміни невідомі, і навіть і не можуть стати такими, а в другому – альтернативи відомі, а сумнів викликається способом впливу (дій). Найближчими відповідниками до зазначених вище понять постають: у першому випадку невизначе-

ність, а у другому – зрозумілість. В цілому ж, аналізуючи підходи закордонних психологів до дослідження феномена невизначеності у різноманітних сферах людського буття, маємо констатувати наявність восьми різних категорій, які подекуди об'єднуються у найзагальніше визначення – невизначеність. А саме, невизначеність розглядається у таких ракурсах, як “багатоманітність значень”, “незрозумілість”, “неповнота” або “фрагментарність”, “вірогідність”, “неструктурованість”, “недостаток інформації”, “несумісність”, “протириччя” [7].

В будь-якому разі, всі наведені поняття об'єднані часово-просторовими характеристиками, тобто ситуацією. В той же час, незаперечним є факт, що ситуація завжди обмежена у часі, вона короткочасна; завжди суб'єктивна (це “чийся” ситуація), тому вона стимулює людину до досить оперативної інтерпретації і отримує певне значення; спонукає людину до невідкладної активності.

Середовище і ситуація містять певні чинники, які особистість може сприймати для себе, із урахуванням певного рівня невизначеності, як позитивні або негативні і, відповідно, мати для неї певні наслідки. За зовнішніми та внутрішніми чинниками ситуацію поділяють на життєву та кризову, конфліктну та критичну, несприятливу та проблемну, стресову та розвитку, термінальну та травматичну, психотравматичну та фруструючу, екстремальну тощо.

На відміну від інших, ознаками екстремальності ситуації виступають як зовнішні, так і внутрішні складові: по-перше, це наявність об'єктивної небезпеки (безпосередня загроза життю, здоров'ю, важливим особистісним цінностям людини); по-друге, дефіцит адаптаційних ресурсів (фізіологічних і соціально-психологічних) через не очікування, миттєвість появи; по-третє, відсутність у досвіді людини готових стереотипів реагування на екстремальні обставини (вихід за межі сталих паттернів поведінки, екзистенційне переживання).

Останню ознаку прийнято розглядати як можливість людини переганути власне життя, перейти на інший, більш зрілий, рівень самосвідомості та саморозвитку. Іншими словами, це може бути доленосним випадком, що наближає, в такому контексті, екстремальну ситуацію до поняття значущої події. Це означає, що в основі є значуще (у ціннісно-смысловому сенсі) переживання, яке можна вважати психологічною подією.

Феномен психологічної події, тобто своєрідного переживання значущості тієї чи іншої ситуації, випадку, полягає в тому, що це переживання того, що відбувається, спричиняє змістовні зміни в структурі особистості та ускладнює її емоційний, мисленнєвий і

цілісний аспекти. Іншими словами, психологічна подія є значущим в ціннісно-смысловому сенсі переживанням, спричиненим зовнішніми або внутрішніми чинниками. Отже, можна припустити, що екстремальна ситуація може мати статус події у життєвому шляху особистості.

Маємо, однак, зазначити, що, на думку Рубінштейна, коли людина зіштовхується з конкретною життєвою ситуацією, у якій зустріч із зовнішнім об'єктом припускає опір об'єкта, вона здійснює "...безперервне членування (аналіз) ситуації, виділення в ній того, що істотно в співвідношенні з вимогами завдання, цілями й т.д."; воля людини як зміна життєвої ситуації реальними діями – неминуче є вихід за її межі, за рамки заданого. Причому, ситуація, будучи лише одним з компонентів, що детермінують її дії, сама по собі є становлення – вона виступає вихідним моментом (сходинкою, базою) подолання опору природи (об'єкта) людиною, досягнення нею цілей. "Становлення співвідноситься з тим внутрішнім у людині, що у свою чергу, співвідноситься із чимсь зовнішнім стосовно ситуації, що виходить і виводить за її межі; це зовнішнє стосовно ситуації пов'язане із внутрішнім стосовно людини" [3,5].

У результаті здійснення свідомої дії змінюється ситуація, і реальність сприймається по-новому, інакше усвідомлює себе й розвивається (у дії) сама людина: "Дія людини виступає як ламання, заперечення даного, наявного, як зміна, перетворення суцього. Становлення спочатку є знаходження в ситуації, потім вихід за межі цієї ситуації у свідомості й дії" [3]. Відтак мова йде про подолання людиною протиріччя "я-обмежене" і "я-безмежне", але вже не тільки у свідомості, а й у реальній дії, що змінює навколишню дійсність і себе саму: "Своїми діями я безупинно підриваю, змінюю ситуацію, у якій я перебуваю, а разом з тим безупинно виходжу за межі самого себе. Цей вихід за межі самого себе не є заперечення моєї сутності, як думають екзистенціалісти, це – її становлення й разом з тим реалізація моєї сутності; не заперечення самого себе й становлення, але становлення й реалізація, заперечується тільки моє наявне буття, моя завершеність, кінцівка" [там же].

Отже, суб'єктивність у такому контексті виступає як самодетермінований момент регуляції людиною власного відображення ситуації. Повертаючись до праць вітчизняних психологів, є всі підстави стверджувати про те, що у такому контексті суб'єктивність у явній або в непрямій формі завжди присутня при розгляді процесів організації індивідом власної діяльності.

Оскільки людина наділена свідомістю і, отже, має властивість самодетермінації, самореалізації [5], а одним із внутрішніх факторів,

що визначають індивідуальні властивості людини, є свідомість, то людина в зв'язку з цим може усвідомлювати необхідність самореалізації і вирішувати: проявляти чи не проявляти свої особливості, а також, у яких випадках їх можна проявляти. Але, на цей час, на жаль, не існує єдиного методологічного підходу до вирішення таких завдань. Накопичений досвід досліджень методів формалізації постановки й прийняття рішень людиною із урахуванням невизначеності, дозволяє виділити три види невизначеності:

- невизначеність цілей;
- невизначеність знань про навколишнє оточення й діючих у даному явищі факторах (невизначеність природи явища);
- невизначеність дій активного або пасивного партнера або супротивника.

Наведені вище види невизначеності були обґрунтовані у працях Н.В. Гришиної. Так, під невизначеністю дослідниця розуміла незавершеність при сприйнятті або пізнанні чогось, а також багатогранність смислів будь-чого. Це з'являється тоді, на думку авторки, коли людина зіштовхується із недоліком, нечіткістю або протиріччям інформації (найчастіше, в науковій літературі, інформація характеризується як нова, складна, нерозв'язна або така, що має багато протиріч у її інтерпретації). Така точка зору авторки підкріплюється тезою про те, що "в спілкуванні ми постійно стикаємося з ситуаціями як адекватного, так і неадекватного сприйняття однією людиною іншої. Процес прийняття рішення в ряді ситуацій взаємодії декількох осіб, попри орієнтації в умовах самої ситуації, передбачає імітацію і прогноз результатів розумової діяльності партнерів, що у свою чергу, імітують розумову діяльність того, хто приймає рішення" [3].

Аналіз досліджень в галузі інженерної психології, засвідчує, що і там проблема невизначеності посідає не останнє місце. Так, основними типами невизначеності, що виділені для процесів прийняття рішення в операторській діяльності, є – тимчасова невизначеність, невизначеність щодо якісних і кількісних параметрів події, невизначеність взаємозв'язку між подіями. Наведені типи невизначеності, на думку фахівців інженерної психології, можуть поширюватися і на дослідження поведінки в умовах соціально-економічної невизначеності. Безсумнівно, з'являються і нові типи невизначеності, що детермінуються сучасними соціально-економічними умовами. Наприклад, невизначеність відносно соціальних цінностей і авторитетів, невизначеність відносно економічних норм або ролей в економічних стосунках людини.

Завершуючи стислий огляд категоріального статусу поняття невизначеності в предметному полі психології, маємо підсумувати

наступне. Всі внутрішні суперечності, що виникають у житті людини, спонукають її до активності, спрямованої на їх подолання. Водночас постають нові суперечності, які знову виступають як внутрішні спонуки до вдосконалення особистості, її діяльності та поведінки. Отже, процесуальна природа розвитку характеризується фазовою нерівномірністю (прискорення-уповільнення) і гетерохронністю (прискорення одних параметрів та уповільнення інших), а також надбудовою одних структур над уже існуючим й утвореними. Виникнення нових структур відбувається через диференціацію як виокремлення певних елементів, так і завдяки інтеграції їх як їхньому новому об'єднанню.

Список використаних джерел

1. Гусельцева М.С. Понятие прогресса и модели развития психологической науки / М.С.Гусельцева // *Методология и история психологии*. – 2007. – Т.2.– Вып.3. – С. 107 – 119.
2. Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция // *Человек в ситуации неопределенности: Тезисы, 2007*. – С. 9 – 33.
3. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии: основания и проблемы / Т.В. Корнилова (Электронный ресурс)// *Психологические исследования: электрон. науч. журнал*. – 2010. – № 3 (11) URL:<http://psystudy.ru>
4. Корнилова Т.В. Методологические основы психологии / Т.В.Корнилова, С.Д.Смирнов. – М.: Наука, 1984. – 444с.
5. Пригожин И. Порядок из хаоса / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 300 с.
6. Урванцев Л.П. Принятие решений в условиях неопределенной визуальной стимуляции / Л.П.Урванцев // *Вопросы экспериментальной психологии и ее истории. Сборник трудов/ Под ред. М.М. Нудельман, М.С. Рогбын*. – М., 1974. – 48 с.
7. Юревич А.В. Объяснение в психологии // *Психологический журнал*. – 2006. – Т.27. – №1. – С. 97 – 106.

In the article the notion of an “uncertainty” in the historical-philosophical and psychological aspects. Analyzes the approaches to its definition in the writings of domestic and foreign researchers. Served possible classification of the concept of “uncertainty” and possible ways to implement the latter in practice the theoretical and experimental studies.

Keywords: uncertainty, “a situation of uncertainty, stakeholder, consciousness.

Отримано: 26.08.2010

Питання психології у творчій спадщині Теофана Прокоповича

У статті висвітлюються погляди Теофана Прокоповича щодо змісту низки психологічних утворень та їх функції у процесі регуляції людиною власної поведінки.

Ключові слова: почуття, пам'ять, прагнення, регуляція.

В статтю освітаються погляди Теофана Прокоповича относительно содержания ряда психологических образований и их функции в процессе регуляции человеком собственного поведения.

Ключевые слова: чувства, память, стремление, регуляция.

Треба визнати, що Київська академія переживала у перше десятиліття не найкращі свої часи, пов'язані передусім із кадровим забезпеченням навчального процесу.

“В течении самых первых лет XVIII века, – констатує історик Київської академії, – государь делал настолько усиленные и частые вызовы киевских ученых монахов, в том числе и наставников академии, что начальство последней испытывало даже немалые затруднения относительно замены должностей, какие занимали лица, отправлявшиеся, по требованию государя, на север России для целей ученых, административных и миссионерских. Главный начальник академии того времени – Киевский митрополит Варлаам Ясинский – радовался тому вниманию, какое оказывал государь Академии, выражал полное сочувствие его просветительным заботам, но в то же время не скрывал от близких ему людей и своей боязни относительно Киевской Академии, которую он горячо любил и которая должна была отпускать от себя наиболее даровитых и необходимых для нее самой питомцев своих. И эти последние также нередко скорбели, оставляя родину и академию по требованию государя...” [10].

І тим не менш, вказана вище непроста ситуація не позначилася на загальній програмі навчання, яка, як і у попередні часи, була розрахована на 12 років і включала три класи: нижчий, середній і вищий.

У першому (нижчому) класі за традицією учні опановували упродовж чотирьох років фару (аналогію), що включала елементарну граматику російської, польської і латинської мов, красне писання і орфографії, а також інфіми, граматики і синтаксими.

Вивчення піїтики і риторики, що продовжувалося упродовж двох років, складало зміст програми середніх класів.

Вельми широкою була програма філософського (вищого) класу, викладання якої тривало також два роки. До складу програми входили розділи раціональної (діалектика і логіка), моральної (етика) і натуральної філософії (фізика, математика, метафізика). В свою, чергу фізика включала космогонію, есхатологію, метеорологію, уранографію і фізіологічну психологію разом із зоологією. До вищого класу належали предмети власне теологічного змісту, для засвоєння яких відводилося чотири роки. Відповідно до вимог часу програма навчання зазнавала певних змін, які, однак, суттєво не торкалися головної лінії і мети навчального процесу.

Статус академії і вимоги часу не позначилися також і на викладанні змісту психологічних уявлень, зокрема, у філософському курсі Інокентія Поповського, який обіймав посаду префекта академії (1701-1704), згодом і її ректора (1704-1706). Більше того, за здійсненою свого часу П. М. Пелехом і нещодавно підтвердженою ідентифікацією цього курсу українським дослідником рукописної спадщини Києво-Могилянської академії М. В. Симчичом, майже текстуально збігається із змістом філософського курсу свого попередника – Стефана Яворського. Вважається, що на філософському горизонті академії Інокентій Поповський з'явився не завдяки своїм нахилам, скільки не без допомоги митрополита Варлаама Ясинського, якому він доводився небожем. Однак, як зазначається в літературі, Інокентій Поповський володів непоганими ораторськими здібностями і хистом, про що свідчить залишений у рукописі прочитаний ним у 1698-1699 навчальному році риторичний курс.

Місце І. Поповського на посаді викладача філософії посів Христофор Чарнуцький (-1726), який читав курс логіки впродовж 1702-1704 навчальних років [11] і в зв'язку з обранням його префектом (1704-1706) залишив справу викладання філософії Іларіону Ярошевицькому, який до того протягом п'яти років викладав у колегіумі. Але, щойно розпочавши викладання свого курсу філософії [12] раптово помер, і наступних два навчальних роки курс філософії читав все той же Х. Чарнуцький [13].

На жаль, конкретний зміст прочитаного Х. Чарнуцьким філософських курсів залишається невідомим широкому загалу дослідників, які змушені наразі задовольнятися загальними констатаціями про те, “як учений Чарнуцький належав до прогресивної частини професорів Академії перехідного періоду до Нового часу” (З. Хижняк), а його філософські курси, так само як і інших професорів академії, “підготували ґрунт для подальшого розвитку

прогресивної суспільно-політичної, філософської і мовознавчої думки в Україні” [14].

Маловігнію для історика психології є мимохідь наведена першим довоєнним дослідником психологічної думки в Києво-Могилянській академії П. М. Пелехом інформація стосовно уявлення Х. Чарнуцького про походження матерії і генезу особистості [15]. Тому не можемо не послатися на ту увагу до постаті Х. Чарнуцького “як найбільш помітного професора Києво-Могилянської академії”, яка надається в сучасній Росії дослідниками філософської спадщини духовно-академічних установ першої половини XVIII століття [16].

Певною компенсацією цієї прикрої для істориків української психології прогалини можуть слугувати прізвища учнів Христофора Чарнуцького (нагадаємо, що завершивши викладання філософського курсу, Х. Чарнуцький виконував з 1706 по 1708 р. обов’язки ректора академії, відповідно і професора богослов’я, а з 1708 – по 1709 рік – ректора Київської академії), які залишили помітний слід в історії української і російської духовної культури.

Це, зокрема, перекладач, церковний діяч, автор численних богословських праць, єпископ Рязанський і Муромський, викладач філософії, водночас і перфект Слов’яно-греко-латинської академії (1709-1711) – Гавриїл Бужинський (1680-1731).

Г. Бужинському належать, зокрема, переклад праці відомого німецького гуманіста Еразма Роттердамського (1466-1536) (“Эразмовы дружеские разговоры, СПб, 1717”), а також відомого на той час теоретика природного права і історіографа Самуеля Пуфендорфа (1632-1684) (“Введение в историю европейскую через Самуила Пуфендорфа, на немецком языке сложенное также через Иоанна Крамера на латинский переложенное”, СПб, 1718; “О должностях человека и гражданина по закону естественному”, СПб, 1724). Г. Бужинському, як припускається, належить честь авторства із найвідомішої упродовж багатьох десятиліть праці із питань дворянської моралі. (“Юности честное зеркало или показание к житейскому обхождению. Собрание от разных авторов”, СПб., 1717).

Яскраву постаттю у складі списку учнів Х. Чарнуцького є постать митрополита Київського і Галицького, палкого прихильника освіти, великодушного опікуна Київської академії – Рафаїла Заборовського (1677-1747), ім’я якого в той час вона носила, як Києво-Могило-Заборовська академія.

Помітний слід в духовній культурі Росії, зокрема під час перебування його на посаді єпископа Псковського, Ізборзького і Нарвського (1725). Завдяки його старанням у Псковській духовній семінарії був вперше відкритий філософський клас. Не залишилася

непомітною і діяльністю Рафаїла Заборовського на посаді викладача риторички Слов'яно-греко-латинської академії. Як автор багатьох вчвань і невтомний заступник освіти Рафаїл Заборовський отримав вдячну по собі пам'ять не лише з боку своїх співвітчизників, але й росіян (“Муж сей добродетели сосвтавлен красота пастырей и жилище благочестия. Кроток был, незлоблив, снисходителен, преступникам удобопроситель, милостив, всем неукрыт. В искусстве риторском знаменит, в проповеди благоглаголив, славен и красноречив, народ в проповеди Златоустом разглашае, в увещеваниях страшен, всеми любим и почитаем. Ревнитель учений и ученых любитель, чтитель и благодетель”) [17].

Не залишилися без уваги нащадків і такі вчені Х. Чарнуцького, як вищезгаданий нами Теофілакт Лопатинський (бл. 1680-1741) і Амвросій Юшкевич (бл. 1690-1745) – автор багатьох богословських праць і проповідей, засновник Псковської духовної семінарії, архієпископ Новгородський і Великолуцький.

Воднораз, найяскравішою зіркою, що спалахнула на небосхилі Києво-Могилянської академії періоду, що тут розглядається, була, безперечно, постать Теофана Прокоповича (1677-1736), мужа, який “у науці, філософії і теології настільки вчений, що на Русі рівного йому не було. За природою гострим розумом і на диво твердою пам'яттю був обдарований” (В. Татищев), “один із видатних київських академічних діячів” (Ф. Титов), “Найвизначніший з усіх професорів філософії Київської Академії XVIII ст.” (П. М. Пелех), “найвидатніший діяч раннього Просвітництва” (З. Хижняк), “найбільший філософський авторитет в Україні й Русі” (В. Литвинов), “найбільш видатний мисленник кінця XVII – початку XVIII ст.” (М. Нічик). Такі характеристики Т. Прокоповича можна продовжувати і продовжувати.

Веручи до уваги достатню обізнаність дослідників, гадаємо, і широкого загалу читачів, з бібліографічними даними Т. Прокоповича [18], вважаємо доречним безпосередньо зупинитися на психологічних поглядах Т. Прокоповича, принаймні в обсязі, який дозволяє прочитаний ним у 1706-1708 навч. роках філософський курс [19], а також праці, що вийшли друком у недалекому минулому і до недавнього часу. Виключення становлять віднайдені нещодавно М. В. Симчичом філософські тези Т. Прокоповича з питань логіки, фізики, метафізики й етики, які, на жаль, й досі зберігаються у Національному музеї у Варшаві [20].

Зазначимо, що за результатами здійсненої свого часу П. М. Пелехом ідентифікації змісту філософського курсу Т. Прокоповича, зокрема, того розділу фізики, який за традицією присвячувався

проблемам душі, відповідного тексту виявлено не було. Це, звісно, може знайти будь-яке ймовірне пояснення, проте аж ніяк не байдужим чи скептичним ставленням Т. Прокоповича до сфери знань, яка все активніше стверджувала свій авторитет у складі тих галузей знання, які відповідали тогочасним уявленням про науку, адже “хто не бачить, яка користь від наук! І хоча невчені люди теж можуть споглядати порядок речей, – однак деякі речі від них немов закриває морок. І якщо морок в їхніх душах не розсіяти світлом знань, то навіть очевидні речі вони будуть сприймати немов сліпі” [21].

Отже, наведене вище уявлення про науку, що перевищує славу військових подвигів і прирівнюється, завдяки своєму красномовству, силі зброї, трактується Т. Прокоповичем в якості світоглядної орієнтації при викладенні ним курсу риторики і тієї його частини, що безпосередньо стосується проблеми природи, чинників і норм вияву емоційної (ефективної) сфери людини.

Власне кажучи, своє уявлення про душу Т. Прокопович виклав у стислій передмові до тієї частини уявлення, яке сьогодні не може не визнати науково бездоганим, а беручи до уваги усталену на той час традицію нав’язливого відтворення у другій частині фізики вчення Арістотеля про душу, ледь не епатажним.

“Дар красномовності, – стверджує Т. Прокопович у зачині до основного тексту, – чи назвати його доблестю чи силою, то все одно, завдяки йому на нашу думку, прославляються імена авторів. Бо хоч душа людини є настільки потаємною й настільки мінливою, що жодною силою її не можна розгадати, та, однак, ораторське мистецтво її розкриває” [22].

Звідси, мабуть, стає зрозумілою відмова Т. Прокоповича давати, як це мало місце у курсах його попередників, розлогу характеристику поглядів Арістотеля про душу, викладені ним у відомих трьох книгах, оскільки в них бракувало розмірковування щодо предмета уваги, що розглядався у даному розділі, з одного боку, і, найголовніше – відсутність достатньо аргументованих доведень походження, видів і форм вияву почуттів залежно від їх якості (модальності) і чинника породження – з іншого.

Слушно наголошуючи на категорії дії як чинника породження почуття людини Т. Прокопович виводить цю дію за межі предметно-практичної діяльності, перетворюючи її таким чином у самостійну внутрішню за своїм походженням психологічну детермінанту, адже почуття, за визначенням Т. Прокоповича, “це збудження чуттєвої душі, яке викликане уявою про добро чи зло” [23].

Таке уявлення людини про добро і зло закладено у її природі, за Т. Прокоповичем, самим Творцем, так само, як і вся палітра людських почуттів, та й більше – і самі органи чуття є продуктом його волі.

Отже, пізнання людиною добра чи зла як заданої їй при народженні першопричини і постає (поруч із зовнішніми збудниками) зародком актуалізації відповідних класів почуттів. До першого, за Т. Прокоповичем, належать почуття любові, прагнення, занепокоєння, або тривога, надія чи впевненість, задоволення, втіха, або радість. До другого – ненависть, страх, розпач, гнів, обурення, смуток, сором, співчуття.

“За всім тим, переконає Т. Прокопович, – першоджерелом, основою і початком всіх почуттів людини, на відміну від строкатості уявлень багатьох авторів, що торкалися цієї теми, є любов, яка, в свою чергу має дві властивості – бажати добра і не бажати зла. “... коли користуємося першою властивістю любові, то ми любимо, прагнемо, сподіваємося, радіємо з того, що здається, веде нас до певних речей, коли ж другою – то ми відвертаємося, гніваємося, обурюємося, боїмося, співчуваємо, соромимось, витрачаємо надію, відчуваємо біль, чого, очевидно, уникаємо” [24].

Любов, як прагнення волі до добра, до доброї справи, є тим самим добром. Це зовсім не означає, що таке прагнення обмежується лише тим, що складає добро, адже практика свідчить, що людина предметом любові обирає речі, несумісні із добром (погані речі). “В дійсності – уточнює Т. Прокопович, людина не вбачає у цій речі любові, проте робить це тому, що сподівається побачити у ній щось добре, навіть якщо воно і оманливе (самогубство, як приклад). Отже, любов спрямовується на добро, прикладом чого може слугувати дружба як прагнення добра не для власної особи, але для іншого. В цьому сенсі, за Т. Прокоповичем, атрибутом любові є її безкорисливість.

Посилаючись на Арістотеля й інші джерела, Т. Прокопович поділяє думку про те, що любов до іншого спричиняється такими чеснотами останнього, як доброзичливість, спільність та співучасть у щасті і горі, справедливість, розсудливість, знання, побожність, ласкавість, згода, подібність характерів, чесність, довіра, простота, краса, спорідненість, а також ніжність і привітність, врешті-решт і сама любов як чинник взаємності.

“Отже, – резюмує Т. Прокопович, – якщо ти до когось намагаєшся викликати любов, то повинен заявити слухачам, що у цієї людини є всі або деякі причини, щоб її любити” [25]. В цьому контексті не можна не угледіти певного зв’язку між щойно наведеними поглядами Т. Прокоповича і розробленою в недавні часи німецьким психологом Н. Пезешкіаном теорії, так званої, позитивної психотерапії.

Звертає на себе спосіб, згідно Т. Прокоповича, виявлення любові у мові. Мова має бути живою, неспокійною, жвавою, насичена

метафорами, алегоріями. Не останнє місце мають займати вигуки, закінчення, замовчування, сумніви, містити багатослівні фігури, повторення, подвоєння, виправлення, синоніми, риторичне запитання, персоніфікація тощо.

Оскільки любов полум'яна за своєю природою, то у певних випадках, зокрема, у разі використання її (оратором) із недоброю метою (збудження неблагочестивих пристрастей), вона “неблагочестива, надмірна, шкідлива”. А тому таку потрібно послабляти і стримувати. Т. Прокопович подає три можливі шляхи: “нечесну погасити, надмірну зменшити, а шкідливу змінити на користь”.

У першому випадку уявити предмет любові як некрасивий, у другому – подати як “найогидніше рабство”, у третьому – відпочити або перейнятися іншою справою.

У цьому зв'язку неабияку вагу, за Т. Прокоповичем, отримує предмет прагнення, оскільки останнє є нічим іншим, як “любов і бажання відчутного добра”. Відповідно до цього, у разі очікування добра любов може вважатися корисною, приємною і дорогою, у протилежному випадку (якщо любов спонукається жадобою, честолюбством) – корисливою і нікчемною.

“Оскільки людина, – продовжує Т. Прокопович, – очікує швидше майбутнього добра і уникає можливого лиха, треба застосовувати прийоми підсилення першого і упередження другого”. Такими засобами є надія і впевненість. Прищеплення цих почуттів, так само, як і любові, може бути досягнуто різними шляхами (історичними прикладами, зокрема), передусім мовними засобами, серед яких – використання у промові невеликих періодів, радісних вигуків, іронії, риторичні запитання, шумні фігури тощо.

Із почуттям любові, її природою, сполучаються такі почуття, як благородна заздрість: перша збуджує душу до власних зусиль задля досягнення чеснот, друга – скеровується бажаннями, аби інша людина витратила своє добро і такі чесноти, як мудрість, чесність і т. ін.

Відповідно до прийнятого Т. Прокоповичем поділу почуттів на два класи радість, втіха, задоволення і ненависть, обурення, гнів, подальший виклад зосереджується на докладнішому висвітленні причин вказаних почуттів та шляхів їх підсилення чи подолання.

Радість, на думку Т. Прокоповича, є душевне збудження, що спричиняється уявою отриманого добра, в разі надмірності уяви щодо досягнутого добра ми маємо стан, що позначається зазвичай щастям. На відміну від прагнення як вподоби неіснуючого, радість є насолода від досягнутого бажання.

Навпаки, ненависть – схильність душі до зла, яким останнє певний час вважається, або прагнення до чогось злого. Гнів, за

Арістотелем тлумачиться як хворобливе бажання помсти за реальну або намислену зневагу до себе чи своїх близьких. Разом з тим, у випадку несправедливого ставлення до об'єкта, який заслуговує на повагу, ми маємо справу із благородним гнівом. Завдяки такому гніву людина запобігає успіхам нечесних людей.

Протилежним радості почуттям є смуток або переживання людиною власних негараздів (або простий смуток), а з приводу відчуття чужого лиха такий смуток позначається співчуттям або милосердям.

Почуття можливої загрози спричиняє страх, а зневіра в уникненні її або у досягненні добра – розпач. Вказані почуття взаємопов'язані, оскільки те, що викликає страх є водночас причиною виникнення розпачі.

Вкрай негативним почуттям є почуття заздрості, або радощів з приводу чужого горя чи страждання з приводу чужого добра. Почуття безчестя (ганьби, неслави) з приводу зла, припущеного у минулому, теперішньому, можливо, і у майбутньому спричиняє виникнення сорому. Причиною виникнення сорому є, за Т. Прокоповичем, такі погані ознаки “нікчемної душі, як “вище цінити користь, ніж честь, не турбуватися про славу, безглуздо леститися, боятися говорити правду, надіятися на малу наживу та вдячність, відмовлятися від своєї думки, негідно служити, певна в'ялість тощо” [26].

У зв'язку із викладеним вище гадаємо цілком доречним нагадати, що створена вперше у вітчизняній психології Т. Прокоповичем вельми деталізована класифікація емоційних станів людини (зокрема таких, як любов, турбота, тривога, надія, впевненість, ревність, радість, ненависть, гнів, обурення, смуток, втіха, страх, жах, розпач, заздрість, сором, щастя, легкодушність, безсилля, байдужість, корисливість, безтурботність) лише у другій половині ХХ століття виокремилися у самостійний напрямок теоретико-експериментального дослідження, перспективність якого приваблює до себе усе більшу кількість сучасних психологів.

Неабиякий інтерес становить зміщений у розділі, що розглядається, невеличкий уривок про пам'ять та її тренування, який свідчить про першу спробу (принаймні, у вітчизняній психологічній думці) доведення можливості людини керувати власною психікою, в даному випадку пам'яттю. Для покращення пам'яті, а, отже, щоб уникнути забудькуватості, автор пропонує певні правила: по-перше, часто щось заучувати напам'ять, по-друге, обирати із тексту найважливіше і вибирати для цього відповідний термін (що раніше, що пізніше). При цьому краще розпочати тренування із запам'ятовування поетичних текстів, згодом ораторських, по-третє, запам'я-

товувати треба частини (а не суцільний текст), по-четверте, вивчати вголос, а не тихо, аби уникнути відволікання сторонніми думками чи подразниками, по-п'яте, обирати більш ранній час, як найкращий для запам'ятовування, проте пасує для цього і нічний час, коли зникає буденна метушня, нарешті, по-сьоме, усамітненість, аби уникнути сторонніх думок і мати можливість читати вголос.

Чимало слухних психологічних спостережень розпорошені у незавершеному тексті етики як наукової дисципліни, яка вперше була введена Т. Прокоповичем як самостійний розділ філософського курсу, а також у численних публікаціях (в тому разі і епістолярного жанру) Т. Прокоповича, психологічний зміст яких, сподіваємося, може істотно позначитися на створенні більш повної картини психологічного доробку як самого автора, разом з цим і вітчизняної психології початку XVIII століття в цілому.

“Намагаючись по-новому розв’язати основні психологічні питання, наші психологи, нагадував свого часу Г. С. Костюк, при цьому недооцінювали і передову ідейну спадщину дореволюційної психології ... Натомість “наша вітчизняна дореволюційна науково-психологічна думка мала свої оригінальні риси і давні матеріалістичні традиції. Її праці представники не тільки ставили на рівні сучасної світової психологічної думки, а й підносили вище за неї, збагачували її своїми ідеями. Вони були ініціаторами генетичного підходу до вивчення психіки, зокрема психіки дітей, відстоюючи матеріалістичне, гуманістичне тлумачення психічних властивостей людей. Своїми ідеями і психологічними працями вони зробили цінний вклад в ту майбутню, дійсно наукову психологію, яка твориться в нашій країні” [27].

Поза сумніву, що в шерензі значної кількості наших пращурів, яким сучасна психологія завдячує своїм здобутком, одне із визначальних місць посідає особа і психологічна спадщина Теофана Прокоповича. Остання, безперечно, не обмежується викладеними вище поглядами цього мислителя щодо емоційної сфери людини, її пам'яті і чеснот, але потребує осмислення значного обширу його суджень стосовно природи і призначення людини, яка і досі приховує від сучасного психолога чимало своїх таїн.

Примітки

[10] Титов Ф. Киевская Академия в эпоху полного расцвета (1701-1760-е гг.) // Титов Ф. Императорская Киевская Духовная Академия в ее трехвековой жизни и деятельности (1615-1915): Историческая записка. – Киев. Гопак, 2003. – С.162/

[11] *Курс 1702/1703-1703/1704 навчальних років, викладач Христофор Чарнуцький*

Зміст:

Діалектика: “Manoductio ad logicam sive dialectica generosae juventuti ad rationalem philosophiam exporrecta et rectae rationis tramite in majorem primi et ultimi termini nostri Dei ter optimi maximi gloriam et ingentem stagiritarum utilitatem exemplis a peverendo patre Christophoro Czarnucki 97п/59 illustrata anno Aeternae Incarnatae Sapientiae 1702 septembris octavo” (“Підручник з логіки, або діалектика, що викладалось шляхетній молоді перед раціональною філософією на полі Києво-Могилянському рівною стежиною розуму, на більшу славу першої й останньої мети нашої – Бога, тричі найкращого, найбільшого – і висвітлене на велику користь люду стагіритського через приклади всечасним отцем Христофором Чарнуцьким в році Вічної Втіленої Мудрості 1702, 8 вересня”).

Логіка: “Organum Aristotelis seu aurea scientiarum clavis ad universam rationalis philosophiae portam assertionibus et disputationibus in collegio Kijovomohileano adornata ac generosis mentibus felicissime exporrecta Anno incarnatae sapientiae 1702 octobri die 23” (“Органон Аристотеля, або Золотий ключ наук до дверей універсальної філософії пізнання, прикрашений твердженнями й диспутами в Києво-Могилянській колегії, найласкавіше викладений шляхетним умам 23 жовтня 1702 року Втіленої Мудрості”).

Фізика: “Philosophia naturalis seu physica disputationibus in academo Kihovomohileani collegii ad majorem Dei Ter Optimi, Maximi gloriam et pretiosissimae Dei Parentis sanctorumque patronorum Rosiae nempe Antonii et Theodosii Pieczeriensium illustrata et generosis stasitis exporrecta ab anno incarnati verbi 1703, 14 maii usque ad annum 1704” (“Філософія природи, або фізика, через диспути в академічній Києво-Могилянській колегії на більшу славу Бога, тричі найліпшого й найбільшого, і найдорожчої Богородиці, і святих захисників Русі, а саме Теодосія й Антонія Печерських, висвітлена і благородним школярам викладена року Втіленого Слова 1703, 14 травня, і аж до 1704”).

Метафізика: “Philosophia ultranaturalis seu metaphysica disputationibus atque questionibus illustrata in Collegio Kijovomohileano anno incarnatae sapientiae 1704, die 7 Aprilis” (“Філософія надприродного, або метафізика, висвітлена через диспути і питання в Києво-Могилянській колегії року Втіленої Мудрості 1704, 7 квітня”).

[12] Курс Іларіона Ярошевицького

Назва:

“Cursus philosophicus doctrinam Aristotelis Stagiritae ea methodo, qua traditur in scholis complectens inchoatus sub R[everendissimo] P[at]re Hilarione Jaroszewicki in collegio Kijovomohileano anno argumentati servi Dei Homini 1704 Die 8va Septembris” (“Філософсь-

кий курс, що охоплює доктрину Арістотеля Стагірити за тим методом, яким викладається у школах, початий під керівництвом усечеснішого отця Іларіона Ярошевицького в колегії Києво-Могилянській 8 вересня 1704 року, коли Людина стала Божою слугою”).

Зміст:

Діалектика: (без назви).

Велика логіка: “Philosophia universa in partes tres logicam scilicet, physicam et metaphysicam distributa Deo scientiarum Domino in personis trino in natura uni sacra, incarnatae Sapientiae parentis honori dicata” (“Загальна філософія, поділена на три частини, тобто логіку, фізику й метафізику, оскільки Бог Господь усіх наук в особах потрійний, у природі святій одинарний, на честь Вічної Втіленої Мудрості висловлена”).

[13] Курс Христофора Чарнуцького

Назва: (немає, наявна лише титульна сторінка логіки).

Зміст:

Логіка: “Philosophia rationalis universa seu Logica, disputationibus illustrata, Deo Ter Optimo Maximo consecrata, aeternae incarnatae sapientiae praeciosissimae parenti dicata anno Domini 1704” (“Загальна філософія пізнання, або логіка, прикрашена диспутами, присвячена Богові, тричі найліпшому і найбільшому, запропонована Родительниці Вічної Втіленої Найвитонченішої Мудрості року Господнього 1704” *Фізика:* “Philosophia naturalis seu physica disputationibus illustrata anno 1705 die 23 mai inchoata Kijoviae sub felicissimis auspiciis et magnis Rossiae luminibus nempe Barlaam Jasinski metropolita Kijoviensis Cathedrae Halicensis et totius Rossiae et Ioasapho Krokowski Thaumaturgi caeli pieczariensis Abbate Singularissimis Collegii Kijovo-Mohylaeani patronis” (“Філософія природи, або фізика, прикрашена диспутами, розпочата в Києві 23 травня 1705 року під покровом найщасливіших провісників і великих світочів Русі, а саме Варлаама Ясинського, митрополита Київського, Галицького й усієї Русі, і Йоасафа Кроковського, архимандрита чудотворного монастиря Печерського, єдиними покровителями колегії Києво-Могилянської”).

Метафізика: “Philosophia ultranaturalis seu metaphysica in Collegio Kijovomohileano anno incarnatae sapientiae 1706 Mai 6ta inchoata atque disputationibus illustrata” (“Філософія надприродного, або метафізика, в колегії Києво-Могилянській року Втіленої Мудрості 1706, 6 травня започаткована і диспутами прикрашена”).

[14] С.Р.Кагамлик, О.В.Матковський, З.І.Хижняк. Чарнуцький Христофор // Києво-Могилянська академія в іменах, ХІІІ-

ХУІІІ ст.: Енциклопедичне видання / Упор.З.І.Хижняк; За ред. В.С.Брюховецького. – К.: Видавничий дім “КМ Академія”, 2001. – С. 583.

[15] Пелех П.М. Психологія в Київській академії в ХУІІІ ст. // Нариси з історії вітчизняної психології (ХУІІ-ХУІІІ ст.). Зб.ст.за ред.проф.Г.С.Костюка. – Київ: Радянська школа, 1952.

[16] Панибратцев А.В. Духовные академии в парадигме профессионального философского знания первой половины XVIII столетия / А.В.Панибратцев// Философский век. Альманах. Вып.2. Просвещенная личность в Российской истории: проблемы исторической антропологии. Материалы Международной конференции. – Спб., 1997. – С. 31-56.

[17] Рафаил Заборовский // www.drevo-info.ru.

[18] Литвинов В.Д. Прокопович (Церейський) Єлизар (Єлисей) Теофан / В.Д.Литвинов // Києво-Могилянська академія в іменах, ХVІІ-ХVІІІ ст.: Енциклопедичне видання / Упор.З.І.Хижняк; За ред. В.С.Брюховецького. – К.: Видавничий дім “КМ Академія”, 2001. – С.444-446; Литвинов В. Чи був Теофан Прокопович раннім Просвітником? // Київська академія. Видавничий дім “Києво-Могилянська академія”, 2006. – Вип.2-3. – С.63-73; Нічик В.М.Феофан Прокопович. – М.:Мысль,1977. – 192 с.; Нічик В.М. Прокопович Єлисей (Єлизар)Теофан // Філософська думка в Україні: Біобібліографічний словник / Авт.кол. В.С.Горський, М.Л.Ткачук, В.М.Нічик та ін. –К.: Унів.вид-во “Пультари”, 2002. – С. 164-166; Роменець В.А. Ф.Прокопович (1681-1736) // Роменець В.А. Історія психології епохи Просвітництва: навч.посібник, 1993. – С.418-430.

[19] *Курс, імовірно, 1706/1707-1707/1708 навчальних років, викладач Теофан Прокопович*

Назва:

“Philosophia peripatetica juxta numerum quatuor facultatum quadripertita continens logicam, physicam, metaphysicam et ethicam, tractata et tradita ad mentem principis philosophorum Aristotelis Stagiritae Kijoviae in Alma et Orthodoxa Academia Mohileana Annis 1707 et 1708” (“Перипатетична філософія, відповідно до чотирьох здатностей поділена на чотири частини, які містять логіку, фізику, метафізику й етику, вивчена і викладена відповідно до замислу короля філософів Арістотеля Стагирита в благодатній православній Могилянській академії у 1707 і 1708 роках”).

Зміст:

Вступ: “In universam philosophiam prooemium” (“Вступ до загальної філософії”).

Логіка : “Philosophiae peripatheticae pars prima, in qua rationalis facultas sive ars logica pertractatur” (“Перша частина перипатетичної філософії, в якій викладається розумова здатність, або мистецтво логіки”).

Фізика: “Philosophiae peripateticae pars secunda, in qua scientia naturalis seu physica pertractatur. Anno 1707” (“Друга частина перипатетичної філософії, в якій викладається природна філософія, або фізика”).

Математика: “Duo primi et uberrimi rerum mathematicarum fontes arithmetica et geometria in gratiam studiosae roxolanae juventutis in Academia Kijovomohileana explicatae Anno Domini 1707” (“Два перші й найбагатоводніші джерела математичних речей, арифметика й геометрія, пояснені на благодать шкільної роксоланської молоді в академії Києво-Могилянській року Божого 1707”).

[20] Симчич М. *Philosophia rationalis* у Києво-Могилянській академії. Компаративний аналіз могилянських курсів логіки кінця ХУІІ – першої половини ХУІІІ ст. – Вінниця: О.Власюк, 2009. – 239 с.;

[21] Прокопович Ф. Промова про заслуги науки, що привірюються до заслуг зброї // Литвинов В.Д. Ідеї Просвітництва у працях Ф.Прокоповича. Філософська думка. – 1982. №1. – С.81.

[22] Прокопович Ф. Про розгляд почуттів // Феофан Прокопович. Філософські твори. – Т.1.– С.285.

[23] Там само. – С.286.

[24] Там само. – С.287.

[25] Там само. – С. 291.

[26] Там само. – С.335.

[27] Костюк Г.С. Радянська психологія за 30 років // Радянська школа. – 1947. – №5. – С.67.

In the article light up the looks of Feofana Prokopovicha in relation to maintenance of row of psychological educations and their function in the process of adjusting the man of own conduct

Keywords: senses, memory, aspiration, adjusting

Отримано: 21.06.2010

Психологічні особливості соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху

У статті викладено результати теоретичного та емпіричного вивчення психологічних особливостей соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху. Виявлено особливості самооцінки, мотивації і потреб у дітей з порушеннями слуху.

Ключові слова: діти з порушеннями слуху, соціалізація, молодший шкільний вік, мотиваційна сфера, самооцінка, мотивації, потреба.

В статтє изложены результаты теоретического и эмпирического исследования особенностей социализации детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха. Обнаружены особенности самооценки, мотивации и потребностей у детей с нарушениями слуха.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, социализация, младший школьный возраст, мотивационная сфера, самооценка, мотивация, потребность.

Постановка наукової проблеми. Проблема гармонійної реалізації системи формування соціалізації особистості дитини завжди була актуальною. Це питання особливо гостро звучить в процесах навчання та виховання, формуванні пізнавальних процесів, розвитку емоційно-вольової та мотиваційної сфери дітей з порушеннями слуху. Запорукою успішної соціалізації, а отже соціальної адаптації є врахування особливостей розвитку даної категорії дітей, що забезпечує рівноправність у сім'ї, навчальному колективі, суспільстві тощо.

Ефективність соціалізації дітей з порушеннями слуху залежить від багатьох складових, які передбачають засвоєння культурних і моральних цінностей суспільства, формування особистісних якостей, що визначають взаємовідносини з однолітками та дорослими, розвиток самосвідомості, усвідомлення власного місця у соціумі.

Огляд літератури із теми дослідження. Наявність порушення слуху у дітей значно ускладнює соціальний розвиток, що досить переконливо показано в спеціальних дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (В. Л. Белінський, Ю. Бромфенберг, Т. Г. Богданова, Д. Брунер, Г. Гетцер, Р. Заззо, А. Керн, М. М. Кольцова, Т. Лірі, Н. В. Лозавацька, Г. М. Ляміна, Н. В. Мазурова, Є. М. Мастюкова, С. Мілгрем, В. С. Мухіна, Л. П. Назарова,

В. Г. Петрова, А. П. Петшак, В. С. Собкін, Л. М Шипицина, О. А. Чиж , Ж. І. Шиф, Н Д. Шматко, С. Штребел, З. Філіп). Отримані результати вказують на численні труднощі, які переживають люди з порушеннями слуху в ході соціалізації.

У своїй праці “Основи дефектології” Л. С. Виготський зазначає, що порушення слуху є дефектом саме соціальним [3]. Л. І. Божович, В. Л. Белінський, Н. В. Лозовацька, Т. Н. Прилепська при вивченні питання про особливість соціалізації дітей з порушеннями слуху виділили наступні параметри [2; 7; 10]:

1) соціальні знання, які включають зорієнтованість дитини у навколишньому середовищі (правила поведінки, емоційні стани оточуючих, часова орієнтація, географічна, політична, економічна тощо);

2) комунікативно-вербальна сфера, яка розкривається через навички спілкування (володіння необхідними формами мовних висловів і невербальних засобів спілкування, уміння вступати в діалог, дотримання форм етикету спілкування з людьми);

3) інтерактивна сфера, яка проявляється через уміння самостійно організувати взаємодію з іншими людьми та підкорятися вимогам у групових діях (уміння прийняти групове завдання, здійснювати спільні дії, підкорятися груповим нормам, дотримуватися ієрархічних відносин);

4) сфера самооцінювання, яка визначає специфіку ставлення до себе та до інших людей (глобальна оцінка себе, глобальна оцінка однолітків, уміння порівняти себе та однолітків, себе та персонажа тощо);

5) мотиваційна сфера, яка передбачає, наприклад, усвідомлене бажання дитини йти до школи та займатися новою для неї діяльністю, у специфічних формах спілкування та взаємодії з людьми (привабливість школи, учнівської атрибутики, наявність внутрішньої позиції школяра тощо).

За дослідженнями А. П. Гвоздева, М. М. Кольцова, Є. М. Мاستюкової, В. С. Мухіної важливим для соціалізації дітей з порушеннями слуху є їх особистісні риси. Автори отримали суперечливі відомості щодо особистісних рис осіб з порушеннями слуху. Одні з них зазначають про переважання завищеної самооцінки, інші – заниженої; одні – про емоційну вразливість, інші – про її відсутність [6; 10; 16]. На нашу думку, неузгодженість даних результатів може бути пов’язана з наступними чинниками: неадекватність використання методик, які потребують високого рівня розвитку словесного мовлення; неприйняття чи ворожість з боку соціуму (сім’я, родина, однолітки і т.д.) ведуть до проявів недовіри, агресивності зі сторони дітей з порушеннями слуху; ситуація тестування сама по собі є травматичною.

Як показав досвід нашої практичної роботи, наявність значних об'єктивних проблем у пристосуванні до оточуючого світу спричиняє появу у дітей з порушеннями слуху таких особистісних якостей, як недостатня гнучкість, егоцентризм, відсутність внутрішнього контролю, імпульсивність, підвищений рівень агресивності в поведінці, навіюваність. Все це має негативний вплив на формування інтерактивної сфери. Недорозвинення мовлення у дітей з порушеннями слуху спричиняє порушення комунікативної діяльності і дорослий, таким чином, залишається головним ініціатором спілкування. Його роль у процесі спілкування є більш відповідальною з дітьми з порушеннями слуху, ніж з дітьми, якічують [13].

Російська дослідниця Л. М. Шипіцина відмітила, що процес соціалізації дітей з порушеннями слуху є сприятливим за умови взаємодії і спілкування дитини з дорослим, які сприяють усвідомленню дитиною себе серед дітей і дорослих, формують інтерес і збагачують уявлення про соціальні і природні явища, сприяють формуванню таких властивостей особистості, як самостійність, ініціативність, відповідальність, виникненню “Я-свідомості” [16].

Різноманітність підходів щодо соціалізації дітей з порушеннями слуху спонукала нас до наукового пошуку. У своєму дослідженні ми поставили мету описати досвід особливостей власної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями слуху, де акцент робився на вивченні мотиваційної сфери та сфери самооцінювання, що є важливим у процесі соціалізації. Ми поставили перед собою завдання, проаналізувати психологічну літературу з теми дослідження, та підібрати ті методи і методики, які допоможуть розкрити психологічні особливості соціалізації, а саме мотиваційну сферу та сферу самооцінювання. Серед основних методів ми використовували такі, як спостереження, бесіда, тестування.

Виклад основної частини дослідження. Емпіричне дослідження, спрямоване на аналіз особливостей мотиваційної сфери та сфери оцінних та самооцінних відносин дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху, проводилось на базі навчально-виховного об'єднання “Дошкільний навчальний заклад компенсуючого типу” № 28 (Інтернат – спеціалізована загальноосвітня школа I ступеня для дітей із вадами слуху) та Волинської обласної психолого-медико-педагогічної консультації. Вибіркову сукупність складала 24 дитини молодшого шкільного віку з порушеннями слуху (7-8 років). Серед них було 91,67 % (22 особи) хлопчиків і 8,33 % (2 особи) дівчаток. Дослідження проводилося індивідуально з кожною дитиною.

Для визначення мотивів та потреб молодшого школяра ми використовували методику Л. Собчик “Тест кольорових виборів” [14,

с. 103] Дану методику ми проводили індивідуально з кожною дитиною в умовах природного освітлення. Суть методики полягає в наступному: експериментатор показує дитині вісім кольорових карток для тесту М. Люшера і пропонує обрати з них ту, яка найбільше сподобалася за кольором. Після вибору дитини картка відкладається і так продовжується доти, доки не залишиться жодної картки. Основна увага експериментатора спрямована на вибір перших двох кольорів, тому що кожному з основних кольорів (червоний, зелений, синій, жовтий), якщо вони опинилися у виборі на перших двох місцях властиві певні характеристики провідного мотиву, типу реагування та позиції, провідної емоції та потреб особистості; допоміжним кольорам (фіолетовому, коричневому, сірому та чорному) властиві лише характеристики потреб людини.

Результати дослідження показали, що у переважній більшості у досліджуваних на перших двох місцях домінують основні чотири кольори: жовтий, синій, червоний, зелений. Це свідчить про наявність у дітей з порушеннями слуху певного провідного мотиву, типу реагування та позиції, провідної емоції та потреби. Серед восьми кольорів найбільше дітям сподобалися жовтий колір 29,2 % (14 виборів), червоний колір 20,8 % (10 виборів), синій колір 20,8 % (10 виборів), зелений колір 16,7 % (8 виборів), сірий колір 8,3 % (4 вибори), коричневий колір 4,2 % (2 вибори). Не було жодного вибору фіолетового і чорного кольорів (0 %). Дані цього дослідження показані на рис. 1.

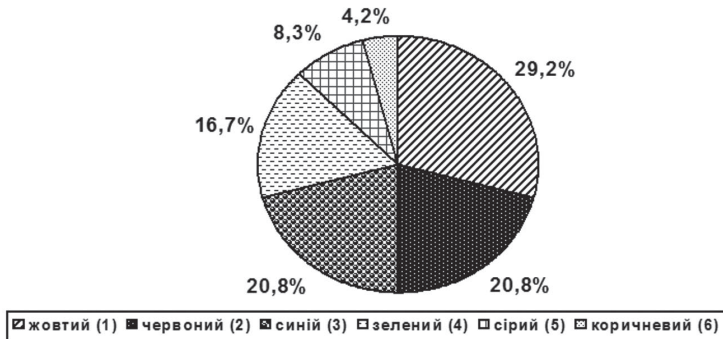


Рис. 1. Результати дослідження мотивів і потреб дітей з порушеннями слуху, %

Отже, можемо зробити висновок, що у дітей з порушеннями слуху характерними є спонтанність та нестійкість інтересів. Вони потребують залучення до процесу емоційної міжособистісної взаємодії, активної позиції у спілкуванні, соціальної активності та яскравих переживань. Їхньою провідною емоцією є оптимістичність.

Окрім того, наявними є лідерські якості, прагнення до самоствердження, мужній склад характеру. Вони самостійні, незалежні, власні, домінуючі, авторитарні та швидко приймають рішення. Такі діти цілеспрямовані, у них висока пошукова активність, причому потреба в активності, спрямована на досягнення цілі, на оволодіння всім, що приносить радість та насолоду. Досягнення успіху виступає їхнім провідним мотивом.

Значна частка дітей демонструє потребу дітей з порушеннями слуху у глибинній прихильності та емоційному комфорті і захисті. Такі діти прагнуть уникати невдачі, потребують співчуття та розуміння зі сторони оточуючих, песимістичні, чутливі до впливу зовнішнього середовища.

Для 16,7 % дітей з порушеннями слуху притаманними є наполегливість, ригідність установок, впертість, схильність до систематизації та конкретності, підвищеної чутливості, соціальних критеріїв зовнішньої оцінки своєї особистості. Їхня діяльність спрямована на утримання власної позиції, соціального визнання. Агресивні прояви носять захисний характер.

Найменшою мірою домінують потреби у спокої, відпочинку та пасивності, потреби у послабленні тривоги.

Отже, отримані результати показали, що провідним мотивом дітей з порушеннями слуху молодшого шкільного віку є прагнення уникати невдачі та емоційна залученість у соціальний контакт. Це свідчить про загальне бажання бути емоційно залученими до спільної взаємодії із оточуючими та вироблену установку на захист і відмову від ризику при цій взаємодії. Провідним типом реагування дітей з порушеннями слуху є спонтанність, нестійкість інтересів та сензитивність, потреба в розумінні.

Провідні емоції дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху часто амбівалентні: оптимістичність – песимістичність, агресивність і ригідність. Така амбівалентність залежить від ситуації, в якій вони проявляються та від особистісних якостей кожного члена групи.

Загальною груповою позицією є інфантилізм, незважаючи на те, що переважну частку в ній становить чоловіча стать – фемінність. Така позиція, з нашої точки зору, є наслідком емоційної депривації та нестачі спілкування через наявні порушення слуху.

Розглядаючи критерій загальних потреб дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху, можна виокремити наступні: потребу в соціальній активності, в спілкуванні та яскравих переживаннях, у глибинній прихильності, емоційному комфорті та захисті.

Тобто діти з порушеннями слуху прагнуть бути не відторгнутими, а, навпаки, повністю включеними в соціальне життя, бажають

переживати емоційно насичені події, спілкуватися не лише із однолітками, але і з дорослими, тобто жити повноцінним життям.

За методикою “Сходинки” ми визначали самооцінювання дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху [14, с. 102]. Дану методику ми проводили індивідуально з кожною дитиною. Стандартизована методика передбачає, що експериментатор пропонує дитині малюнок із десятима сходинками, під якими зазначені такі характеристики, як успішність у навчанні, товаристкість, здоров’я, розум тощо. Дитині потрібно відмітити олівцем, на яких сходинках (від першої до десятої) різних східців (відповідно до чотирьох характеристик) вона себе бачить.

Враховуючи психологічні особливості дітей з порушеннями слуху, ми модифікували дану методику наступним чином: використовували замість малюнка зі сходинками – макет сходинок, який ми зробили із конструктора, та олівець, яким робляться позначення, ми замінили на ляльку. Модифікуючи дану методику ми виходили з того, що розвиток мислення дітей з порушеннями слуху підпорядковується загальним закономірностям розвитку дитячого мислення, але водночас має певні особливості, а саме: сповільненість і труднощі в оволодінні мовою впливають на розвиток як наочного, так і понятійного мислення. Тобто для дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху характерне деяке відставання в розвитку наочно-дієвого мислення: вони повільніше оволодівають узагальненими способами предметних дій при вирішенні різноманітних практичних задач; схильні до звичних, стереотипних способів вирішення без урахування мінливих умов задачі.

Перед проведенням методики “Сходинки”, разом із сурдопедагогом ми пропонували дітям із порушеннями слуху словничок, в якому використовувалися слова, які застосовуються у методиці, а саме: успішність у навчанні, товаристкість, здоров’я, розум тощо. Дітям демонструвалися картки, на яких були написані дані слова, а також пояснювалося значення кожного слова.

Нами було виявлено, що характеристику “Успішність у навчанні” діти з порушеннями слуху оцінюють за допомогою як найнижчих сходинок (24,99 %), так і найвищих (41,68 %). Це можна пояснити психологічними особливостями дітей з порушенням слуху, а саме: рівень їхньої самооцінки не є сталим, він залежить від ситуації, в якій перебуває дитина, емоції носять домінуючий характер в життєвих ситуаціях і становлять смислову основу діяльності.

Характеристики “Товаристкість” та “Здоров’я” представлені схожими показникам. При оцінюванні даних характеристик діти з порушеннями слуху не використовували найнижчі три сходинки

(0%). Найвищі показники представлені сьомою (25 % – товариськість; 33,33 % – здоров'я) та десятою сходинками (25 % – товариськість; 41,68 % – здоров'я). Такі результати ілюструють бажання дітей до соціальної активності, емоційної залученості в іграх та спільній діяльності як із здоровими однолітками так і дорослими.

Результати дослідження показали, що за характеристикою “Розум” діти молодшого шкільного віку з порушеннями слуху оцінили себе достатньо високими показниками. Використовували лише високі сходинки (від шостої до десятої). При сомооцінюванні найчастіше використовувалися сьома сходинка (33,33 %), дев'ята сходинка (25 %).

Отже, можемо зробити висновок, що діти молодшого шкільного віку з порушеннями слуху при самооцінюванні використовують як об'єктивні зовнішні показники – оцінку, так і суб'єктивні – ставлення до успіхів та невдач, які і визначають самосприйняття і рівень самооцінки. Уявлення дітей з порушеннями слуху про себе часто бувають неточними, для них характерні перебільшення уявлення про власні здібності та оцінки їх іншими людьми, тобто їх самооцінка є завищеною.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз теоретичного матеріалу та результат проведеного емпіричного дослідження дали нам змогу виділити такі особливості мотиваційної сфери та сфери оцінних та самооцінних відносин дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху:

- діти молодшого шкільного віку з порушеннями слуху зазнають труднощів проникнення у зміст людських вчинків і стосунків у зв'язку з обмеженням оволодіння психологічними засобами пізнання соціальної дійсності;
- в основі труднощів соціалізації лежить обмеженість спілкування дітей з дорослими і між собою, недорозвиток мовлення як засобу спілкування, недостатність уявлень дитини про явища соціального життя і власне місце в ньому, слабкість оперування наявними уявленнями в реальних умовах;
- наявність значних об'єктивних проблем у пристосуванні до оточуючого світу спричиняє появу у дітей з порушеннями слуху таких особистісних якостей, як недостатня гнучкість, егоцентризм, відсутність внутрішнього контролю, імпульсивність, навіюваність, підвищений рівень агресивності в поведінці, зниження прагнення до співробітництва;
- порушення спілкування з оточуючими частково ізолює дитину з порушеннями слуху від людей, що веде до утруднення формування самосвідомості та інших особистісних утворень;

- існує певна неоднозначність взаємодії емоційного та когнітивного компонентів у самооцінці. Найбільш високий рівень розвитку когнітивного компонента співвідноситься або з адекватно високою, або з явно заниженою самооцінкою;
- самооцінка впливає на ступінь шкільної успішності, і навпаки, рівень шкільної успішності значною мірою впливає на формування самооцінки;
- провідними емоціями дітей з порушеннями слуху є оптимістичність, песимістичність, агресивність, ригідність;
- кожна емоція проявляється залежно від ситуації та індивідуальних особистісних якостей і властивостей кожної дитини;
- особливо гостро прослідковується потреба в соціальній активності, в спілкуванні та яскравих переживаннях, у глибинній прихильності та емоційному комфорті і захисті;
- наявне загальне бажання дітей з порушеннями слуху бути емоційно залученими до спільної взаємодії із оточуючими, як однолітками, так і дорослими, та виробленні установок на захист і відмову від ризику при цій взаємодії;
- рівень самооцінки не є сталим, він залежить від ситуації, в якій перебуває дитина, емоції носять домінуючий характер в життєвих ситуаціях і становлять смислову основу діяльності;
- діти молодшого шкільного віку з порушеннями слуху знаходяться у великій емоційній залежності від учителів та інших людей;
- мотиваційна сфера характеризується тенденцією до формування свідомої і вольової регуляції поведінки;
- характерною особливістю є емоційна вразливість.

Наші подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення особливостей мотиваційної сфери дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху, які детермінують її розвиток. Перспективним вбачаємо розробку програми щодо корекції мотиваційної сфери дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху.

Список використаних джерел

1. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. Г. Богданова – М.: Академия, 2002. – 224 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
4. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии / Блюма Вольфовна Зейгарник – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 128 с.

5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2007. – 783 с.
6. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – У-Фактория, 2006 г. – 228 с. (Серия «Психология детства: Современный взгляд»).
7. Лозовацкая Н. В. Особенности развития личности школьников с нарушенным слухом / Н. В. Лозовацкая // Вопросы теории и практики сурдопедагогики / Моск. гос. открытый пед. ун-т. – 2000. – Вып. 1. – С. 44-51.
8. Михаленкова И. А. Практикум по психологии детей с нарушением слуха / Ида Антоновна Михаленкова – СПб.: Речь, 2006. – 96 с.
9. Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів/ Володимир Федорович Моргун, Іван Геннадійович Тітов. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2009. – 464 с.
10. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. / В. С Мухина – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
11. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / Под.редакцией члена-корреспондента РАО А. А. Реана – СПб.: «Пройм – ЕВРОЗНАК», 2003 – 416 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).
12. Речицкая Е. Г. Сурдопедагогіка: учебник для вузов / Е. Г. Речицкая – М.: Владос, 2004. – 655 с.
13. Рюк С. Є. Міжособистісна взаємодія дітей із вадами слуху // Психологічні перспективи. – 2009. – Вип. 14. – С. 135 – 142.
14. Терлецька Л. Г. Основи психодіагностики. Навчальний посібник/ Лариса Терлецька. – К.: Главник, 2006. – 144 с. – (Серія “Психологічний інструментарій”).
15. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность; Х. Хекхаузен / Пер. с немец. – СПб.: Питер, 2001. – 528 с.
16. Шипицина Л. М. Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе / Л. М. Шипицина – СПб.: Речь, 2009. – 203 с.

The article presents the result of theoretical and empirical study of socialization of children with hearing impairment. The results of empirical investigation show specifics of self-concept, requirement and motivation.

Keywords: children with hearing impairment, socialization, self-concept, requirement, motivation.

Отримано: 19.08.2010

Структура готовності студентів-психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів

У статті розглянуто ключові підходи до проблеми готовності студентів-психологів, структуру готовності студентів-психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів.

Ключові слова: готовність до діяльності, професійна готовність, структура готовності, компоненти готовності: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний.

В статье рассматриваются ключевые подходы к проблеме готовности студентов-психологов, рассмотрена структура готовности студентов-психологов к предотвращению и преодолению семейных конфликтов.

Ключевые слова: готовность к деятельности, профессиональная готовность, структура готовности, компоненты готовности: мотивационный, когнитивный, операционный и личностный.

Постановка проблеми. Актуальність формування готовності студентів-психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів у професійній діяльності визначається необхідністю створення умов для розвитку особистості студентів і здатності засвоювати не тільки готові знання, але й вміння ними користуватися. В своїх роботах багато дослідників звертають увагу на те, що орієнтування студентів на відтворення книжкових знань у вигляді запам'ятовування, завчання, приводить до неусвідомленого засвоєння дисциплін. Розкриваючи методику викладання психології, В. Ляудис вказує, що спрощення навчальної діяльності ускладнює засвоєння наук, не підвищує мотиваційну сферу тих, хто навчається, не формує професійну готовність до самостійної діяльності [16, с.24]. Дослідженням проблеми підготовки майбутніх психологів займалися вітчизняні вчені: О.Ф.Бондаренко, С.В.Васьківська, П.П.Горностай, Ю.Долінська, В.Г.Панок, Н.І.Пов'якель, Л.Терлецька, Л.І.Уманець, Н.Ф.Шевченко, Н.В.Чепелева, Т.С.Яценко, та ін. [7,9,11,20,23,27,31]. Вони висвітлюють питання визначення основних вимог до змісту освіти практичних психологів (В.Панок); розробку концепції професійної підготовки психолога, визначення змісту понять "психологічна готовність практичного психолога", його "професійна компетентність" (Н.Чепелева);

психологічних передумов здатності до професії психолога, функцій та класів професійно-психологічних завдань, які вирішує фахівець-психолог, створення моделі особистості психолога-практика та визначення основних характеристик його діяльності (Н.Пов'якель, Н.Чепелева); особливості розвитку особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки (Ю.Долінська, Л.Терлецька, Л.Шумакова). Професійна готовність майбутніх психологів розглядається в різних аспектах, проте в зв'язку з погіршенням ситуації взаємостосунків в сім'ї виникає потреба цілеспрямованого формування готовності майбутніх психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів. Так, одним із ключових питань в теорії й практиці вдосконалювання роботи сучасного вищого навчального закладу постає питання побудови такої системи навчально-освітнього процесу, яка оптимальним чином враховувала би особливості й закономірності як особистісного розвитку студента, так і його професійного становлення як фахівця.

Аналіз останніх досліджень. Останнім часом з'являються дисертаційні роботи, присвячені різним аспектам проблеми готовності. В свою чергу, Н. Прядко розглядає питання формування психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між старшокласниками [24]. В роботі Н. Мосол досліджується формування особистісної готовності старшокласників до вибору професії психолога [19]. Вивчення різних досліджень даної проблеми показало, що наповнення категорії готовність конкретним змістом визначається тим видом діяльності, оволодіння яким виступає метою підготовки. М. Бадалова, розглядаючи формування в майбутніх психологів інтелектуальної готовності до розв'язування консультативних задач, визначила умови формування інтелектуальної готовності, розробила психологічний комплекс методик на визначення рівня інтелектуальної готовності до розв'язання інтелектуальних задач [3]. У роботі Н. Берегової, присвяченій проблемі формування професійної готовності майбутніх психологів до роботи з проблемними клієнтами розроблено та перевірено програму формування професійної готовності майбутніх психологів до роботи з проблемними клієнтами [6]. Проте, в дослідженнях не відмічено за якими критеріями та показниками проводиться визначення рівня готовності. В цілому, готовність розглядається в безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості, необхідних для успішної діяльності. Автори досліджень також зазначають, що готовність, як передумова будь-якої діяльності, є водночас і її результатом. Проте, проблема формування готовності студентів-психологів до

запобігання та подолання сімейних конфліктів не була предметом окремого дослідження. Серед широкого спектра питань, які потребують свого вирішення, не розробленими залишаються ті, що пов'язані зі змістом структурних компонентів готовності студента-психолога до запобігання та подолання сімейних конфліктів, виявленням чинників, які впливають на рівень готовності студентів-психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів.

Отже, недостатня розробленість у психолого-педагогічній літературі даної проблеми та потреба в удосконаленні системи професійної підготовки психологів і визначили потребу подальшого дослідження цього питання.

Мета статті. Відповідно до завдання нашого дослідження, яке пов'язане з розробкою програми формування готовності майбутніх психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів, виникає потреба розглянути й проаналізувати різні підходи до вирішення цієї проблеми у наукових дослідженнях та визначити структуру готовності студентів-психологів до роботи з сімейними конфліктами.

Виклад основного матеріалу. Проблему готовності прийнято розглядати у зв'язку із трьома основними етапами становлення, формування особистості людини: початок навчання в загально-освітній школі, початок одержання професійної освіти (професійне самовизначення) і самостійна професійна діяльність. В цілому, проблема готовності досліджувалась теоретиками та практиками вищої школи різними шляхами. Так, одні акцентують увагу на сутності цього поняття, а інші – на структурних складових. У науковій психолого-педагогічній літературі існує три підходи до визначення структурних складових готовності: готовність досліджується як сукупність знань, умінь і навичок (Е. Вінославська, Н. Кузьміна, Л. Кондрашова, В. Моляко, В. Сластьонін, А. Щербаков); готовність як функціональний стан (Н. Букіна, Ф. Генон, А. Ковальов, Л. Лавров, М. Левітов, А. Ліненко); готовність як складове особистісне утворення (М. Дьяченко, А. Ліненко, Л. Кандилович, А. Капська).

Потрібно зазначити, що проблема готовності (соціальної, професійної, психологічної, життєвої, педагогічної, побутової) отримала широке висвітлення в теорії як психології, так і педагогіки. В українсько-російському психологічному тлумачному словнику В. Копоруліна визначає готовність як „активно дієвий стан особистості, установку на певну поведінку, мобілізованість сил для виконання завдання“ [28, с. 57]. У загальному ж тлумачення поняття “готовність” до професійної діяльності вітчизняні дослід-

ники С. Максименко і О. Пелех розглядають готовність до того чи іншого виду діяльності як цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови“ [17, с. 70]. В різних значеннях поняття готовність розглядає К. Платонов (широкому, більш конкретному, найбільш конкретному). У більш широкому значенні – це бажання працювати, розуміння необхідності брати участь у трудовій діяльності, в конкретному – це потреба в праці; найбільш конкретному – результат психологічної підготовки та психологічної мобілізації [22].

Необхідно відзначити, що, вивчаючи поняття готовності до професійної діяльності, дослідження в сучасній психологічній і педагогічній науці ведуться в декількох напрямках: психологічному, акмеологічному, психолого-педагогічному й педагогічному. З огляду на наш дослідницький інтерес, стали в нагоді дослідження М.Дьяченко та Л.Кандилович. Вчені стверджують, що професійна готовність особистості – регулятор і передумова ефективної та творчої діяльності [12]. Згідно їх досліджень структура готовності включає такі компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї й інші досить стійкі професійні мотиви); орієнтовний (знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо); вольовий (самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним трудовим зразкам)” [12].

На основі експериментального дослідження, М.Бадалова визначає основні компоненти інтелектуальної готовності студентів-психологів до розв'язання консультативних задач: 1) здатність обробляти інформацію з різних галузей знань; 2) здатність використовувати метафоричну мову у якості інструмента професійного впливу; 3) здатність творчо використовувати професійні знання, рефлектуючи при цьому зміст своєї професійної діяльності. Вона підкреслює, що успішність вирішення консультативних задач майбутніми психологами є функцією від сукупності професійно значущих змінних: вербального інтелекту, креативності, метафоричності й професійної рефлексії [3]. Основними структурними елементами мотиваційної готовності до професійної діяльності Х. Дмистерко-Карабін визначає: 1) позитивне ставлення до професійної

діяльності, інтерес до неї; 2) потреба у ній; 3) потреба у професійному самовдосконаленні; 4) усвідомлені прагнення до цієї спеціальності; 5) професійна спрямованість, орієнтація на цінності та досягнення в обраній сфері [10]. А. Ліненко наголошує, що емоційні, вольові й інтелектуальні характеристики поведінки особистості виступають у якості конкретних показників готовності до даної діяльності. [15]. Як показало вивчення досліджуваної проблеми, в психологічній літературі проблема готовності до діяльності, а також розгляд її структури викликає значний інтерес. Структура психологічної готовності до різних видів діяльності трактується її дослідниками неоднозначно. Проте, спільним в їх поглядах є те, що готовність потрібно розглядати як багатокомпонентне утворення. Ми погоджуємося з думкою В.Бочелюка про те що, різні трактування психологічної готовності обумовлені як специфікою структури діяльності, яка вивчається в кожному окремому випадку, так і розбіжністю теоретичних підходів дослідників. Важливою умовою формування психологічної готовності до професійної діяльності психолога є наявність відповідних якостей, і, в першу чергу, схильностей та здібностей особистості до майбутньої діяльності[8]. Психологічна готовність до діяльності розвивається на основі засвоєння загальних та професійних знань, формування вмінь і навичок, удосконалення сформованих професійно важливих якостей особистості.

Зважаючи на результати аналізу вказаних вище наукових джерел, ми дійшли висновку, що професійна готовність до діяльності являє собою складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності професії. У цю готовність входять також професійно важливі риси характеру, здібності, сукупність професійно-психологічних знань, навичок, умінь, певний досвід їхнього застосування на практиці. Професійна готовність знаходиться в єдності зі спрямованістю на професійну діяльність і стійкими установками на працю.

Що стосується психологічної готовності саме психолога до професійної діяльності, то, на думку В. Бочелюка, вона є комплексом мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, які забезпечують успішну взаємодію психолога з учасниками професійної діяльності й ефективність діяльності в цілому [8]. Автор пропонує до структури психологічної готовності психолога до професійної діяльності включати функціонально пов'язані між собою та взаємообумовлені такі компоненти: мотиваційний – сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням професійної діяльності; когнітивний – сукупність знань, необхідних для професійної діяльності; операційний – сукупність умінь і навичок практичного

вирішення професійних завдань; особистісний – сукупність важливих для психолога особистісних якостей.

Виходячи з вищевказаного, у нашому дослідженні ми розглядаємо під поняттям «готовність студентів-психологів до попередження та подолання сімейних конфліктів», стійке системне психологічне утворення в структурі особистості майбутнього фахівця, яке виражає прагнення фахівця на основі наявних професійних знань, умінь, професійної спрямованості й особистісних якостей успішно вирішувати питання запобігання та подолання сімейних конфліктів. На етапі професійного навчання така готовність забезпечує інтеграцію у свідомості студентів розрізаних уявлень про майбутню діяльність.

У визначенні змісту, структурних компонентів готовності студента до запобігання та подолання сімейних конфліктів у психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу. Враховуючи думки дослідників, а також зважаючи на результати всебічного вивчення вказаних вище компонентів, ми отримали змогу виділити чотири компоненти готовності студентів-психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний.

Мотиваційний компонент являє собою сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням професійної діяльності майбутнього психолога у запобіганні та подоланні конфліктів у сім'ї; стійка потреба в оволодінні знаннями, вміннями, навичками, необхідними для успішного здійснення різних видів психологічної допомоги конфліктним сім'ям; стійкий, глибокий інтерес до діяльності, бажання реалізувати в ній свої можливості; гуманістичного світогляду, що виявляє позитивне ставлення до інших людей і дозволяє запобігти конфліктам. Проявляється даний компонент у стійкій позитивній мотивації, позитивному ставленні до професії, впевненість у правильності вибору спеціальності, ціннісних орієнтаціях, інтересах, меті, переконаннях, потребах, установках, активній життєвій позиції особистості майбутнього психолога, цілеспрямованості і наполегливості, готовності до постійного самовдосконалення.

Особистісний компонент являє собою сукупність важливих для здійснення ефективної професійної діяльності у запобіганні та подоланні сімейних конфліктів особистісних якостей психолога. Досліджень у галузі особистості психолога досить багато, проте однозначної відповіді щодо якостей особистості, які можуть сприяти готовності до здійснення фахівцем ефективної діяльності, немає. Зважаючи на погляди відомих вчених [1,2,14,17,20,23,25,29,30]

ми характеризуємо даний компонент цілою низкою професійно-важливих особистісних властивостей і якостей (адекватна самооцінка, сенситивність, емпатійність), когнітивними вміннями (слухати іншого, встановлювати контакт, переконувати і розмовляти, продуктивно рефлексувати тощо), властивостями психічних процесів (здатність до тривалої концентрації, широти і обсягу уваги, оперативність і гнучкість процесів сприймання і мислення, високий інтелектуальний потенціал і розвиненість розумових операцій і процесів тощо).

Когнітивний компонент характеризується як сукупність знань, необхідних психологу для здійснення ним професійної допомоги при запобіганні та подоланні сімейних конфліктів. Професійні знання психолога об'єктивно необхідні для ефективної професійної діяльності даного спрямування, охоплюють інформацію про систему конфліктологічних знань і знань психологічних основ з професійної роботи при вирішенні сімейних конфліктів (суть поняття сімейний конфлікт, його види, типи, функції, причини та структура сімейних конфліктів, образи конфліктних ситуацій, динаміка та наслідки сімейних конфліктів, методи попередження та подолання конфліктів у сім'ї). Отже, проявляється цей компонент на рівні теоретико-методологічної підготовки спеціаліста.

Операційно-дійовий компонент являє собою актуалізацію всієї сукупності умінь та навичок, які забезпечують ефективність вирішення практичних завдань професійної діяльності при допомозі сім'ям, тобто визначення найбільш ефективних способів, методів і прийомів запобігання та подолання сімейних конфліктів, що здійснюється через систему вмінь, професійно-важливих якостей та здібностей. Систему вмінь складають: організаційні (основні підходи, техніки та технології попередження, регулювання та вирішення сімейних конфліктів, розробки і здійснення заходів по попередженню конфліктів в сім'ї; психологічно правильно будувати відносини з клієнтами в процесі здійснення посередницької діяльності при вирішенні конфліктів); комунікативні (встановлювати контакт з клієнтом, викликати довіру, керувати самим собою і процесом спілкування; розуміти думки і впливати на поведінку, емпатійно розуміти потреби клієнта; адекватно сприймати психічний стан; прогнозування та попередження конфліктних ситуацій; подолання психологічних бар'єрів у спілкуванні; уважність, тактовність; вміння викликати відвертість, адекватно реагувати на питання); інформаційно-орієнтаційні (аналіз спеціальної науково-методичної літератури, з метою поповнення обсягу знань з проблем виникнення та вирішення сімейних конфліктів; виявлення причин помилок та

труднощів та визначення більш ефективних шляхів і методів своєї діяльності у визначеному напрямку, відповідно до умов її протікання та наявної ситуації; пошук необхідної інформації, вивчення новітніх досягнень у визначеній сфері професійної діяльності і застосування їх на практиці); конструктивні (відбирати і структурувати арсенал засобів професійної діяльності; розпізнавати переваги та недоліки конкретних форм роботи і добирати найбільш адекватні та ефективні; знаходити оптимальний вихід із нестандартних ситуацій; передбачати труднощі і попереджувати їх; прогнозувати власні дії та дії конфліктантів, перебудовувати їх у випадку необхідності; об'єктивно оцінювати діяльність власну та інших; планувати свою діяльність, опираючись при цьому на результати попередніх досліджень і проектувати на цій основі систему психологічних впливів з метою запобігання чи подолання сімейних конфліктів); дослідницькі (здійснення експериментальних, діагностичних досліджень; вивчення ефективності використовуваних впливів на взаємостосунки членів сім'ї; аналіз психолого-педагогічних явищ та виявлення в них профорієнтаційних моментів; вивчення та узагальнення досвіду колег з метою використання у власній психологічній практиці); діагностичні вміння (володіння методами та методиками профдіяльності, гнучке їх використання в практичній діяльності; вміння адекватно добирати методики та засоби вивчення особистості клієнтів, їх інтересів, нахилів і здібностей); корекційні вміння (вміло та доцільно застосовувати весь арсенал методів, прийомів, засобів і технологій для конструктивного вирішення сімейних конфліктів).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Виділені нами структурні компоненти готовності майбутнього психолога до запобігання та подолання сімейних конфліктів знаходяться в тісному зв'язку і динамічній взаємодії між собою, взаємодоповнюючи і взаємовпливаючи один на одного. У сукупності їх можна розглядати як модель готовності майбутнього психолога до запобігання та подолання сімейних конфліктів, оскільки вони цілком відображають даний феномен, характеризуючий його як цілісне системне утворення.

Проведений теоретичний аналіз проблеми формування готовності до професійної діяльності показує, що у сучасній науці готовність до професійної діяльності дослідники найчастіше визначають як стійке, цілісне, інтегроване, складне утворення особистості. Явище готовності досліджується на особистісному, функціональному та особистісно-діяльнісному рівнях. У зв'язку із цим готовність студента-психолога до запобігання та подолання сімейних конфліктів розглядається нами як складне, особистісне

утворення, що виражає прагнення фахівця на основі наявних професійних знань і вмінь, професійної спрямованості й особистісних якостей успішно вирішувати завдання запобігання та подолання сімейних конфліктів. Вона поєднує професійні знання, уміння, професійну спрямованість і особистісні якості, набуті у процесі навчання у ВНЗ для застосування їх у професійній діяльності. Ефективність готовності студентів-психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів, на нашу думку, залежить від сформованості таких компонентів психологічної готовності, як мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний. У зв'язку з цим постає потреба у подальшому дослідженні чинників, що впливають на формування готовності студентів-психологів та визначенні критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної готовності майбутніх психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова. – Екатеринбург : Деловая книга ; М. : АCADEMIA, 1995. – 224 с.
2. Аминов Н.А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н.А.Аминов, М.В.Молоканов // Психологический журнал. – 1990. – Т.2. – № 5. – С. 104-110.
3. Бадалова М. В. Профессиональная рефлексия практических психологов: опыт изучения / М. В. Бадалова // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 28–30.
4. Балл Г.О. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти / Г.О.Балл, П.С.Перепелиця // Психологічні аспекти гуманізації освіти: книга для вчителя / За ред. Г.О.Балла. – Київ-Рівне, 1996. – 167 с.
5. Бездухов В.П. Теория и практика приобщения учащихся к ценностям / В.П.Бездухов, А.В.Воронцов. – Самара: Из-СамГПУ, 2002.
6. Берегова Н.П. Формування професійної готовності майбутніх психологів до роботи з проблемними клієнтами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.П.Берегова; Національна академія ДПСУ ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2009. – 20 с.
7. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. – К. : Укртехпресс, 1997. – 216 с.
8. Бочелюк В. Й. Психологія: вступ до спеціальності : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / В. Й. Бочелюк, В. В. Зарицька. – К. : Центр навч. літератури, 2007. – 287 с.

9. Горностай П. П. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход / П. П.Горностай, С. В.Васьковская. – К.: Наукова думка, 1995. – 128 с.
10. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Х.М.Дмитерко-Карабин; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. –21 с.
11. Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю.Г.Долінська; Національний педагогічний ун-т. – К., 2000. – 19 с.
12. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
13. Кондрашова Л. И. Воспитание нравственно-психологической готовности студентов к педагогической деятельности / Л. И.Кондрашова // Советская педагогика. – 1984. – №5. – С.75-79.
14. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования : [пер. с лит.] / Римантас Кочюнас. – М. : Академический Проект, 2000. – 240 с.
15. Ліненко А.Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності / А.Ф.Ліненко // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С.125 – 132.
16. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я.Ляудис. – М. : УРАО, 2000. – 251 с.
17. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випусника педвузу до педагогічної діяльності) / С.Д.Максименко, О.М.Пелех // Рідна школа, 1994. – №3-4. – С. 68-72.
18. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О.Моляко. – К.: Знання, 1989. – 48 с.
19. Мосол Н.О. До питання професійного становлення студентів-психологів / Н.О. Мосол // Вісник Черкаського університету. – Черкаси, 2006. – Випуск 88. – С. 163-167.
20. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: підручник. – К.: Либідь, 2003. – 536 с.
21. Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука (издание 2-е исправленное и дополненное) / Б. Д. Парыгин. – Л.: Лениздат, 1967. – 264с.

22. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 225 с.
23. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Н. І. Пов'якель ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 40 с.
24. Прядко Н.О.Формування психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між старшокласниками: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.О.Прядко, Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
25. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы : [пер. с англ.] / К. Роджерс. – М. : ЭКСМО–Пресс, 2000. – 264 с.
26. Слостёнин В.А. Формирование социально активной личности учителя: общая концепция исследований / В.А.Слостёнин// Формирование социально активной личности учителя. – М., 1986. – С. 105-187.
27. Терлецька Л.Г. Ігри, в які грають дорослі (досвід навчання практичних психологів системи освіти) / Л.Г.Терлецька // Практична психологія: теорія, методи, технології. – К.: Ніка-центр, 1977. – С. 220-226.
28. Українсько-російський психологічний тлумачний словник/ Авт. упор. В.М. Копоруліна. – Харків: 2006. – 400 с.
29. Шевченко Н.Ф. Використання інтегративного підходу при підготовці психологів у вищих навчальних закладах // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики: Міжвузівський зб. наук. пр. – Київ-Запоріжжя-Одеса, 2002. – Вип. 15. – С.127-133.
30. Шумакова Л.П. Школа групової динаміки для психологів-практиків / Л.П.Шумакова // Проблеми та перспективи розвитку психологів України. Матеріали 2-ого з'їзду Товариства психологів України. – К., 1996, Т. 12. – С. 145-148.
31. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: навчальний посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

The article considers basic approaches concerning the problem of psychology students' training; the structure of psychology students' readiness to avoid and solve family conflicts.

Key words: readiness for activity, professional readiness, structure of readiness, components of readiness: motivative, cognitive, operational and personal.

Отримано: 19.08.2010

Особливості труднощів при засвоєнні арифметичних задач молодшими школярами в нормі та з порушеннями психофізичного розвитку

У статті розглядаються погляди науковців щодо особливостей труднощів при засвоєнні арифметичних задач молодшими школярами в нормі та з порушеннями психофізичного розвитку.

Ключові слова: арифметична задача, мислення, розвиток, розуміння, типи задач, формування.

В статті рассматриваются взгляды научных работников относительно особенностей трудностей при усвоении арифметических задач младшими школьниками в норме и с нарушениями психофизического развития.

Ключевые слова: арифметическая задача, мышление, развитие, понимание, типы задач, формирование.

Демократизація освіти вимагає від педагогічної науки нових шляхів удосконалення навчально-виховного процесу.

Ось чому авторитарно-дисциплінарні моделі навчання змінюються на “особистісно-орієнтовані, суттєвими ознаками яких є навчання і виховання особистості з урахуванням усіх індивідуальних та фізіологічних процесів, які протікають в організмі дитини” [4]. Це створення умов для творчості, саморозвитку та самовиявлення особистості молодшого школяра.

Особистісне зорієнтоване навчання і виховання є перспективним, оскільки воно виходить із самостійності особистості, її духовності і суверенності. Його метою є формування людини як неповторної особистості, творця самого себе і своїх обставин. Сучасна школа матиме справу з індивідуальністю, самобутністю особистості, оскільки індивідуальність виявляється головним принципом етики і мусить вступати керівним методологічним положенням у вихованні і навчанні.

У системі загальної середньої освіти одне із основних місць займає початкова школа, де закладається фундамент розумових, моральних та емоційно-вольових якостей особистості. Курс математики початкових класів є основою для осмисленого засвоєння математичних знань, формування умінь і навичок, а також і отримання математичної освіти в цілому [9].

Важливу роль у курсі математики початкової школи відіграють арифметичні задачі. Вони, з одного боку, складають специфічний розділ програми, зміст якого учні мають засвоїти, з другого – виступають як дидактичний засіб навчання, виховання і розвитку школярів.

Процес розв'язування арифметичних задач досліджувався з різних поглядів: психології (Д.Н. Богоявленський, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, В.А. Крутенький, А.М. Леушина, Н.О. Менчинська та інші), нейропсихології (О.Р. Лурія, Н.Я. Семаго, Н.М. Семаго, Л.С. Цветкова та інші), педагогіки (В. П. Вахтерова, Й. Ф. Гербарта, П. Ф. Каптерева, Я. А. Коменського, І. Г. Песталоцци, Н. І. Пирогова, Ж.-Ж. Руссо, Л. М. Толстого, К. Д. Ушинського та інші). Особливості засвоєння арифметичних задач дітьми в нормі були вивчені Б.Г. Ананьєвим, Л.І. Анцифоровою, Л.С. Виготським, А.Ф. Лазурським, А.Н. Леонтєвим, С.Л. Рубінштейном, Б.М. Тепловим та іншими. Ряд науковців (А.В. Брушлінський, Є.П. Крінчик, В.А. Крутецький, А.Н. Леонтєв, Н.А. Мансуров, А.М. Матюшкін, Н.О. Менчинська, І.П. Павлов та інші) розглянули арифметичні задачі, як засіб розвитку математичних здібностей у дітей. І безумовно досліджували ефективні методи, шляхи формування у молодших школярів вміння розв'язувати арифметичні задачі (А.С. Пчелко, Г.Б. Поляк, М.О. Бантова, Г.В. Бельтюкова, О.М. Полєвщикова, М.В. Богданович, О.О. Свечніков, М.І. Моро та інші).

Психологічний та методичний аспект процесу розв'язування арифметичних задач досліджували: Г.О. Балл, Л.Л. Гурова, С.Д. Максименко, Н.О. Менчинська, Н.А. Побірченко, З.І. Слепкань, Л.М. Фрідман. Психолого-педагогічні і методичні основи диференційованого навчання розкрито у працях М.І. Бурди, Ю.З. Гільбуха, О.С. Дубинчук, С.О. Логачевської, О.Л. Савченко, І.Є. Унт та інших.

Особливу увагу розв'язуванню арифметичних задач як засобу розвитку мислення, формування системи математичних понять у початковій школі приділяли М.О. Бантова, Г.В. Бельтюкова, М.В. Богданович, М.М. Левшин, М.Г. Моро, Я.А. Король, Л.П. Кочіна, А.С. Пчолко, Н. Уткіна та інші.

Основним засобом, який використовується при вивченні математики для формування знань, умінь і навичок учнів, є арифметичні задачі. Арифметичні задачі являються засобом реалізації загальноосвітньої, виховної і розвиваючої цілей. Для формування виділених елементів теоретичних знань і оволодіння учнями відповідними їх видами діяльності необхідно розглядати систему задач, що забезпечує засвоєння навчального матеріалу.

За останні роки в педагогічній психології, дидактиці й методиці навчання математики були проведені дослідження з різних проблем теорії задач. Значний внесок зробили: Н.Г. Амнеєв, Г.О. Балл, М.І. Бурда, Л.Л. Гурова, В.В. Давидов, О.М. Матюшкін та багато інших [3]. У цих дослідженнях вирішуються кардинальні питання побудови арифметичних задач, їх структури, методики навчання розв'язання арифметичних задач, зв'язків з відомим в умовах, коли суб'єкт не має способу (алгоритму) цієї дії.

Серед системи задач, які є предметом вивчення у початковому курсі математики, важливе місце займають саме арифметичні задачі. Розв'язування арифметичних задач спрямоване на формування в учнів системи математичних знань, вироблення вмінь і навичок математичного моделювання, обчислення, розвитку прийомів розумової діяльності [1]. Арифметичні задачі допомагають розкрити опосередковані зв'язки математики з навколишнім середовищем і практичною діяльністю людей, реалізувати пізнавальні й виховні функції навчання [9]. Процес розв'язування таких задач сприяє формуванню таких розумових дій як аналіз і синтез, конкретизація і абстрагування, порівняння, узагальнення та інші, а також розвитку мислення в цілому. Від оволодіння вміннями розв'язати задачі залежить не лише підготовка школярів з математики на даному етапі навчання, а й осмислення засвоєння систематичних курсів алгебри, геометрії, фізики, інформатики у наступних класах.

На думку К.О. Славської, арифметична задача з психологічної точки зору – це не тільки об'єктивна вихідна ситуація, а насамперед задача, що виникає для людини, тобто об'єктивна вихідна проблемна ситуація, об'єктивне вихідне співвідношення умови і вимоги, що створює невідповідність між ними. Задачу слід розглядати як особливу форму пізнання дійсності. Тому вона сама виступає як об'єкт, що детермінує процес мислення людини.

Н. О. Менчинська, М. І. Моро та інші вказують, що розв'язування арифметичних задач є засобом, що сприяє засвоєнню математичних понять і законів, за допомогою яких розкривається їх життєвий зміст. Воно розвиває мисленеві процеси: аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, тощо, які допомагають використовувати ці закони не лише при вивченні математики, але і у повсякденному житті [6].

С.Л. Соболева, А.Л. Мінц зазначають, що навчання розв'язувати арифметичні задачі є складним і недоцільним тому, що краще навчати розв'язувати задачі алгебраїчним шляхом, це буде простіше, швидше і у старших класах, дорослому житті арифметичний спосіб майже не використовується. Але М.Н. Покровська зауважує, що

робота, яка не викликає зі сторони учня певних зусиль, позбавлена педагогічної цінності [6]. На нашу думку, саме розв'язування арифметичних задач сприяє формуванню та виникненню пізнавального інтересу. Він спрямовується на розв'язання питань, що з'являються в учнів. Адже в процесі роботи вчитель не повідомляє їм готових відповідей, а робить їх учасниками, здобувачами знань. Він стимулює їх до роздумів над незрозумілим і спонукає до запитань. Перед молодшими школярами відкриваються нові знання, які можуть сприяти отриманню більшої інформації.

П.А. Шеварьов зробив важливий висновок, що в процесі оволодіння математичним розумінням, міркуванням, навиками розв'язування арифметичних задач учні перестають задумуватись над тими або іншими правилами, якщо засвоїли та усвідомили їх, але діють відповідно до них [3].

Якщо аналізувати психологічний аспект розв'язування арифметичних задач, то Г.А. Пентегова відмічає тісний зв'язок цього процесу з мисленням особистості [8]. Хоча, на нашу думку, процес розв'язування арифметичних задач пов'язаний з усіма психічними процесами (відчуттям, сприйманням, пам'яттю, мисленням, мовленням, увагою та емоційно-вольовою сферою).

Усвідомлення проблемної ситуації становить уже перший етап у розв'язанні арифметичної задачі. На другому етапі відбувається вирішення відомого і невідомого. Внаслідок цього проблемна ситуація перетворюється на задачу [7]. У структурі задачі вирізняють умову та вимоги. Для характеристики умови використовують такі ознаки, як звичність-незвичність ситуації, а також характер поставленої умови (словесний опис, зображення, реальна ситуація) і ступінь вираження в ситуації суттєвого відношення між відомими і невідомими величинами, що є ключовим у розв'язанні арифметичної задачі.

Арифметичні задачі мають задум (ідею, зміст). Важливою характеристикою вимог є чіткість їх формулювання. Задачу характеризує також співвідношення між умовами і вимогами. В умові можуть міститися всі елементи; необхідні для розв'язання задачі, можуть бути зайві елементи тощо.

З методичної точки зору поняття “арифметична задача” розглядається в роботах М.І. Бурди, Ю.М. Колягіна, В.І. Крупіча, Г.І. Саранцева й ін.

П.І. Сорокін під задачею розуміє об'єкт розумової діяльності, що містить вимогу і деякі умови, за яких ця вимога має бути досягнута. Отже, задача повинна мати такі ознаки: бути носієм знань і умінь, а також засобом їх засвоєння; способом організації і керування

пізнавальною діяльністю учнів; однією з форм прояву методів навчання; засобом зв'язку теорії з практикою [12].

М.О. Бантова зауважує, що арифметичні задачі є предметом і засобом навчання. Вони є основним засобом забезпечення зв'язку навчання із життям, здійснення міжпредметних зв'язків всередині математики і останньої з іншими навчальними предметами. Формування умінь розв'язувати арифметичні задачі – це одне з головних і складних завдань програми шкільного курсу математики в початкових класах [2]. Складність цього завдання зумовлена багатьма факторами. Однак найбільш суттєвим є той, що в методиці навчання математики в початковій ланці освіти залишилися нереалізованими такі загальнодидактичні принципи, як-от: науковості, послідовності, систематичності, зв'язку теорії з практикою, індивідуального підходу та ін.

Так, ще Я.А. Коменський зазначав, що міцно засвоюється лише те, що добре обґрунтовано. Отже, розв'язання тієї чи іншої задачі має бути науково обґрунтованим. Для цього учні повинні знати найелементарнішу класифікацію задач і вміти визначити, до якого саме виду належить та чи інша задача [3].

Багато наукових праць присвячені особливостям розв'язування арифметичних задач молодшими школярами з порушенням психофізичного розвитку.

Сьогодні науковцями (І.В. Зигмановою, О.В. Гавриловим, О.М.Ляшенко, М.М. Перовагою, Р.А. Сулеймановою та іншими) найбільш широко вивченими та дослідженими є питання особливостей розв'язування арифметичних задач розумово відсталими дітьми. Дана категорія учнів зустрічається з рядом труднощів в наслідок недостатньої цілеспрямованості і слабкої активності, фрагментарності сприймання при розумінні задач. Недостатність розвитку у них аналітико-синтетичної діяльності зумовлюють труднощі при визначенні опорних слів, що визначають алгоритм розв'язування задач, даних задачі та об'єднанні частин задач в одне ціле. Також при встановленні між частинами задачі зв'язків і залежностей учні не завжди приходять до правильного висновку [13].

Психолого-педагогічні дослідження (Т.В. Сак, В.С. Шпакової та інших) дітей із затримкою психічного розвитку показали, що вони не оволодівають багатьма вміннями і навичками при розв'язуванні арифметичних задач відповідно до норми.

Т.В.Сак вказує, що труднощі в учнів з ЗПР певною мірою обумовлені особливостями розвитку у них таких мисленневих операцій, як аналіз та синтез. Дані операції у цих дітей досить тривалий час носять односторонній характер. Операція синтезу у них

є звуженою і фрагментарною. Це призводить до неспроможності школярів з ЗПП виділяти всі необхідні елементи, властивості об'єктів та встановлювати зв'язки між ними [10].

У дітей з вадами зору науковцями (Л.О. Венгер, Као Тін Тянь, Т.П. Назарова, О.Ф. Самойлова, Л.І. Солнцева, Є.М. Українського) було виявлено низький рівень засвоєння математичних понять, розумових дій, операцій і форм мислення, які забезпечують процес розв'язування арифметичних задач [11].

Т.П. Назарова зауважує, що часто діти з порушенням зору не можуть зрозуміти всю умову арифметичної задачі, внаслідок чого виконують дії, що не відповідають її змісту.

Као Тін Тянь також спостерігає у даній категорії учнів труднощі в оволодінні просторовими поняттями, що негативно впливає на розв'язування задач. Він вказує, що сліпа дитина в молодшому віці, засвоюючи знання про навколишнє, спирається на недостатньо досконалі сенсорні здібності. А у старшому на різних стадіях розвитку конкретних уявлень і формальних операцій компенсує недолік сенсорних можливостей, опираючись на інтегративні процеси пізнавальної діяльності, та засвоює арифметичні задачі за триваліший термін [11].

Особливі труднощі при розв'язуванні арифметичних задач виявлено у дітей зі зниженим слухом та глухих (Є.В. Гроза, С.В. Кульбіда, М.Купішевич, В.В. Литвинова, М.К. Шеремет та інші). Вони зауважують, що це пов'язано з недостатнім розумінням дітьми слів “більше на”, “менше на”, “вище”, “нижче”, “стільки ж”, недостатнім розвитком у цієї категорії дітей наочно-образного та словесно-логічного мислення.

С.В. Кульбіда зауважує, що у даній категорії учнів спостерігаються труднощі при розумінні тексту задач, у записі схеми, виконанні рисунків відповідно до змісту задач, а також у процесі їх розв'язування.

Аналіз наукових джерел показав, що спеціальні дослідження труднощів розв'язування арифметичних задач дітьми з дитячим церебральним паралічем (далі ДЦП) не проводилися. Проте, М.А. Данилова, С.В. Симонова вказують на наявність у цієї категорії дітей труднощів у засвоєнні математичного матеріалу, пов'язаних з порушенням у них просторово-часових уявлень. Встановлено, що у цих дітей обмежений запас знань про навколишнє предметне середовище, його ознаки, а відповідно і запас математичних понять. Учням з ДЦП притаманні недосконалість усіх видів сприймання, логічного мислення, недоліки мовлення, моторики, емоційно-вольової сфери, що призводить до значних труднощів при організації роботи над арифметичними задачами.

Донедавна вважалося, що діти з порушенням мовленнєвого розвитку (далі ПМР), які мають збережений інтелект і нормально розвинуті біологічний слух і зір, не відчувають серйозних труднощів у навчанні.

У працях Т.А. Алтухової, Ф. Гедрене, Г.В. Косєвої, Р.І. Левіної, Л.Ф. Спірової, В.В. Строганової та інших зазначено, що в усіх дітей з ПМР спостерігається неуспішність з читання і письма. Зокрема, вони відчувають труднощі під час читання текстів арифметичних задач та неправильно оформляють скорочений запис.

Однак у певній частині дітей з ПМР Н.С. Гавриловою, В.В.Тарасун, Л.Є. Томме було виявлено порушення процесів і функцій пізнавальної діяльності, які є причиною труднощів засвоєння математичних знань значної кількості школярів з ПМР і розв'язування арифметичних задач зокрема [14].

В.В. Тарасун зауважує, що внаслідок недостатньої зрілості базових психічних структур (сукцесивних та симультанних синтезів) у дітей з ПМР виникає недорозвиток спеціальних навчальних здібностей, що впливає на рівень засвоєння ними програмного матеріалу з математики та мови, як навчальних предметів [14].

Результати проведених досліджень Н.С. Гавриловою, В.В. Тарасун дозволили визначити загальні типи труднощів засвоєння математичного матеріалу молодшими школярами з порушенням мовленнєвого розвитку, а саме: розпізнання математичної інформації, відтворення та застосування засвоєних знань; у конкретизації та виборі засобів і способів здійснення аналізу математичного матеріалу; у здійсненні контролю за процесом формування програм математичної діяльності; у використанні знань в нових нетрадиційних ситуаціях та знаходження необхідної інформації в умовах її недостатності чи надмірності.

В усіх учнів з порушенням мовленнєвого розвитку Н.С.Гаврилова спостерігала виражені труднощі в процесі аналізу змісту задач. Якщо у певній частині дітей вони долались уже після передуючої розв'язанню задач бесіди, в якій актуалізувалися їхні знання про послідовність проведення аналізу задачної ситуації, то іншій частині дітей такої допомоги було недостатньо. Вони починали розв'язувати задачу після проведення бесіди за її змістом, де визначалися відомі та невідомі величини, встановлювався взаємозв'язок між ними. Діти впізнавали, що розв'язок задачі правильний лише тоді, коли вони мали можливість проаналізувати його записаний варіант. Н.С.Гаврилова зауважує, що не лише недорозвиток операцій аналізу впливає на рівень сформованості цих вмінь, адже у цьому процесі беруть участь і інші операції: умовиводи, встановлення причинно-

наслідкових зв'язків. Незважаючи на приблизно однаковий у всіх школярів результат, який виражається у нездатності самостійно проаналізувати зміст задачі, причини цих труднощів в учнів різні. Обумовлені вони вибіркоким недорозвитком у них пізнавальної діяльності [14].

Зокрема, було визначено, що поняття числа та лічби формується на межі декількох психічних процесів їх взаємодії та взаємовпливу. Важлива роль у цьому процесі відводиться вербально-логічному та наочно-образному мисленню і мовленню. Відзначають також важливу участь оперативної пам'яті в процесі виконання обчислювальних операцій.

Н.С. Гаврилова доводить, що в учнів з ПМР рівень засвоєння математичного матеріалу залежить від рівня розвитку у них процесів і функцій пізнавальної діяльності і не завжди співпадає з рівнем недорозвитку мовлення. Аналіз якості виконання учнями з ПМР завдань на дослідження процесів та функцій гнозису та праксису показали, що окремі із них сформовані у логопатів недостатньо. Ще обумовлює виникнення у них труднощів у засвоєнні навчального матеріалу з математики. Результати проведених досліджень показали, що у всіх учнів з ПМР виникали помилки вербального характеру, обумовлені недорозвитком у них сенсомоторної функції мовлення: вони недостатньо розуміють слова, подібні за звучанням, які позначають компоненти арифметичних дій (від'ємник – від'ємне, ділене – дільник), і тому не завжди вірно вживають їх; довший час нечітко сприймають та розрізняють назви чисел і величин, подібних за звучанням (“сім” – “вісім”, “метр” – “міліметр”), а тому взаємозаміняють їх між собою; недостатньо звертають увагу на опорні слова, що визначають алгоритм розв'язання задачі (“більше на ...”, “більше в ...”, “збільшити ...”, “зменшити ...”), оскільки недостатньо сприймають і розрізняють їх та інші [14].

Хоча охарактеризовані дослідження виявляють індивідуальні особливості розв'язання учнями, як з різними порушеннями розвитку арифметичних задач, так і зі спільним. Ми бачимо, що не достатньо досліджень, які би враховували особливості розвитку молодших школярів з порушеннями психічного розвитку у практиці навчання. Зокрема, особливо це стосується дітей з церебральним паралічем і з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Список використаних джерел

1. Актуальные проблемы методики обучения математике в начальных классах / Под ред. М. Моро, А. Пышкало. – М.: Просвещение, 1977. – 342 с.

2. Бантова М.О. Методика викладання математики в початкових класах / М.О.Бантова. – К.: Вища школа, 1982. – 288 с.
3. Король Я.А. Практикум з методики викладання математики в початкових класах / Я.А.Король. – Тернопіль: Мандрівець, 1998. – 136 с.
4. Маркова А.А. Формирование мотивации обучения в школьном возрасте / А.А.Маркова. – М.: Педагогика, 1983. – 124 с.
5. Менчинская Н.А. Очерки психологии обучения арифметике. Изд. 2-е, переработ / Н.А.Менчинская. М.: Учпедгиз, 1950. – 119 с.
6. Методика викладання математики в молодших класах: навч.посібник/М.В. Богданович, М.В. Козак, А.Я. Король. – К.: А.С.К., 1998. – 352 с.
7. Методика начального обучения математике / Под общ. ред. А.А. Столяра, В.Л. Дрозда. – Мн.: Асвета, 1988. – 268 с.
8. Пентегова Г.А. Развитие логического мышления на уроках математики / Г.А. Пентегова// Нач. школа. – 2000. – №11. – С. 74.
9. Пчолко О.С. та ін. Математика у 3 класі: посібник для вчителів / О.С.Пчолко. – К.: Рад. школа, 1975. – 160 с.
10. Сак Т.В. Застосування зразка у процесі формування математичних понять у дітей із затримкою психічного розвитку / Т.В.Сак // Дефектологія. – 2001. – № 2. – С. 33-36.
11. Синьова Є.П. Тифлопсихологія: Підручник / Є.П.Синьова. – К.: Знання, 2008. – 365 с.
12. Сорокин П.И. Занимательные задачи по математике. С решениями и методическими указаниями: пос. для детей 1-4 кл. – М.: Просвещение, 1977. – 170 с.
13. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі: Курс лекцій. Частина 2 / Упорядники: О.В. Гаврилов, О.М.Ляшенко, Н.І Королько. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2006. – 432 с.
14. Тарасун В.В. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: навчальний посібник / В.В.Тарасун, Н.С.Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – 268 с.

In the article the looks of research workers are considered in relation to the features of mastering of arithmetic tasks by junior schoolboys in a norm and with violations of psikhofizichnogo development.

Keywords: arithmetic task, thought, development, understanding, types of tasks, forming.

Отримано: 17.06.2010

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ЭКОЛОГИЧЕСКИ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ УСЛОВИЯХ ЖИЗНЕННОЙ СРЕДЫ

У статті представлені результати досліджень з психологічної адаптації студентів, що народилися і проживають на екологічно неблагополучних територіях (Забайкалля). Була виявлена тенденція до зниження її показників, що трактується як результат деформованого впливу на навколишнє середовище.

Ключові слова: психологічна адаптація, навколишнє середовище, екологічно несприятливе середовище.

В статье представлены результаты исследования психологической адаптации студентов, родившихся и проживающих на экологически неблагополучных территориях (в Забайкальском крае). Выявлена тенденция к снижению ее показателей, что трактуется как результат влияния деформированной жизненной среды.

Ключевые слова: психологическая адаптация, жизненная среда, условия экологического неблагополучия.

Глобальный экологический кризис, поразивший многие страны, в том числе и Россию, заставил по-новому взглянуть на проблемы взаимодействия человека и среды, сохранения физических и психических ресурсов человека. Связи человека, как всякого природного существа, с природной средой достаточно жестки и однозначны. Изменения среды неизбежно сказываются на функционировании, прежде всего, биологического уровня организации человека, а через него и двух других – психологического и социального [Леонтьев, 1977].

Совершенствование высшей школы, повышение качества образования предполагает решение многих комплексных задач. Важнейшая среди них – наиболее полное использование психических возможностей будущих специалистов в процессе обучения с сохранением их психологического потенциала. Осуществить это возможно только на основе знания о реальном состоянии физического здоровья и психической активности студентов. В разных концепциях диапазон возможностей человека называется по-разному: жизненный потенциал [Человеческий потенциал..., 1999], жизненные силы [Григорьев, Демина, 1995], психологическое здоровье [Психическое

здоровье... , 2000], – но везде подчеркивается, что существуют популяционные различия в показателях этого состояния у людей, проживающих на конкретных территориях. Во многом эти различия являются следствием специфических для территорий, средовых (природных и социальных) условий, которые определяют жизнедеятельность людей, и, если говорить о студентах, цену полученного образования – цену в смысле затрат здоровья, жизненных (в том числе психических) сил. Эта цена зависит от успешности психологической адаптации людей к условиям их жизненной среды.

Жизненная среда – это комплекс условий природной (физической) и социальной среды, оказывающих непосредственное воздействие на человека [Панов, 2004]. Социальная среда людей в разных государствах национально- и культурально-специфична. Природная же среда при всех отличиях по ряду характеристик сходна соответственно сходны и ее влияния на человека. В случае экологического неблагополучия среды изучение последствий ее негативных влияний на человека становится одним из приоритетных направлений, требующих объединения усилий ученых разных государств, областью реального международного сотрудничества.

Экологическое неблагополучие жизненной среды сужает границы оптимальной жизнедеятельности. При значительных изменениях характеристик среды обитания человека, травматизации [Казначеев, 1980] ее, связанной или не связанной с деятельностью человека, возрастают нагрузки на все системы организма и психики.

Механизмы адаптации человека к меняющейся среде известны и достаточно подробно изучены в биологии и медицине, например, в применении к патогенезу, в психологии же – в отношении среды социальной и, главным образом экстремальных воздействий природной среды. Мы полагаем, что те же самые адаптационные механизмы и процессы реализуются и в регионах экологического неблагополучия – в условиях не экстремальных, но хронических влияний на психику здорового человека негативной физической среды. В этом аспекте указаны процессы и механизмы до сих пор не рассматривались и нуждаются в самостоятельном анализе.

В силу того, что в регионе экологического неблагополучия физическая среда (как часть среды жизненной) оказывает особые влияния на человека, требуются и особые варианты адаптации к данной неадекватной среде.

Вопрос заключается в том, как именно сказывается экологическое неблагополучие на психологической адаптации человека, какова направленность изменения психической активности человека. В Лаборатории региональных исследований психики

Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета изучается этот вопрос.

Забайкальский край – это значимый геополитический регион нашей страны. В краевом центре более десятка вузов, где учатся тысячи студентов. Согласно концепции перехода нашей страны к устойчивому развитию [Стратегия и проблемы..., 2002], краю, как и всей Сибири, отводится важное место в решении ряда экономических задач. Но он отличается физиологически тягостными условиями проживания и серьезным экологическим неблагополучием. Деформация физической среды здесь заключается не просто в присутствии каких-то отдельных “загрязнителей”, а в комплексных негативных геофизических и геохимических параметрах естественного и производственного генеза, которыми она характеризуется в целом. Развитие горнорудной и перерабатывающей промышленности привело к накоплению десятков миллионов тонн отходов. На территории Забайкальского края в настоящий момент отмечается множество техногенных скоплений особо опасного характера. По этому показателю регион занимает одно из первых мест в мире [Государственный доклад..., 2003]. Физическую среду Забайкалья характеризует высокий уровень радиации как естественный, так и антропогенный.

Жизнедеятельность человека в регионе требует серьезных энергозатрат, напряжения адаптивных систем. Медики и адаптологи говорят о неустойчивой адаптации населения Забайкальского края. По индексу потенциальной жизнеспособности Забайкалье относят к регионам с наиболее низким показателем [Агаджанян, Гомбоева, 2005]. У населения отмечается большое число экологозависимых состояний и экологообусловленных патологий [Экологический портрет..., 2004]. В первую очередь страдают жизненно важные, энергозависимые функции. Медицинские исследования фиксируют, что в условиях экологического неблагополучия происходит нарушение энергетического метаболизма, падение энергообразования, которое влечет за собой изменения в основных системах организма человека [Сердцев, 2001].

В ЗабГГПУ с 2000 года проводится изучение состояния психики и особенностей психологической адаптации детей и юношей, живущих на экологически неблагополучных территориях Забайкальского края. Выявлены значимые отличия в состоянии психики детей, родившихся и постоянно проживающих на экологически неблагополучных территориях. Генеральное отличие заключается в том, что большая или даже преобладающая часть показателей разных видов психической активности детей, живущих в условиях

екологічного неблагополуччя, смещена с границ так называемой “средней” нормы в нижненормативные диапазоны (в границы показателей “сниженной нормы”, “ниже среднего уровня”, “слабые”, “пограничные”).

Мы предполагали, что и показатели состояния психики юношеского населения, родившегося и проживающего в экологически неблагополучных условиях жизненной среды, также будут снижены. Для подтверждения или опровержения гипотезы было проведено исследование психологической адаптации студентов. Особенности процессов психологической адаптации легче всего изучать на молодом контингенте, у которого с одной стороны адаптационные процессы не завершены, а с другой стороны эти особенности достаточно явные.

Психологическая адаптация рассматривается как системная характеристика системы “человек – жизненная среда” и одновременно интегральная характеристика психики человека, обозначающая ее состояние во взаимодействии с жизненной средой. Психологическая адаптация – сложная многоуровневая система, в которой можно выделить следующие уровни: психофизиологический, психический и социально-психологический. Одновременно их рассматривают и как виды адаптации.

Параметры первого уровня психологической адаптации характеризуют состояние тех подсистем (сфер) психики, которые находятся на границе с биологическим уровнем системной организации человека. Он является базисным для других, в определенном отношении обеспечивающим их функционирование.

Второй (психический) уровень психологической адаптации характеризует собственно психические процессы и состояния человека.

Третий уровень психологической адаптации, соотносимый с социальным, по А.Н. Леонтьеву, уровнем организации целостного человека, характеризует состояние сфер психики, в большей степени, чем другие, детерминированных социальными факторами. Это социально-психологический уровень. И хотя он преимущественно социально обусловлен и индивидуализирован, некоторые его характеристики вполне могут служить показателями психологической адаптации статуса в ее связи не только с социальной, но и природной средой.

В нашем исследовании определялись такие параметры психофизиологического уровня психологической адаптации студентов, родившихся и проживающих на экологически неблагополучных территориях Забайкальского края, как функциональный уровень

нервной системы, устойчивость нервной реакции и уровень функциональных возможностей сформированной функциональной системы. В совокупности эти показатели дают комплексную характеристику функционального состояния человека и его работоспособности, в том числе умственной.

Поскольку работоспособность является необходимой базой для осуществления других психических функций, то по состоянию работоспособности человека можно судить о состоянии его психики, а значит, и психологической адаптации в целом. Показатели умственной работоспособности можно рассматривать также как проявления особенностей психологической адаптации человека в деятельности и поведении [Барабанщикова, 2005].

В качестве метода определения функционального состояния и работоспособности студентов использовалась вариационная хронорефлексометрия, в основе которой лежит статистический анализ латентных периодов простой сенсомоторной реакции (методика М.П. Мороз) [Мороз, 2007]. Показатели второго и третьего уровня психологической адаптации определялись с помощью личностного опросника ММРІ. Кроме того, показателями психологической адаптации студентов на высшем, социально-психологическом, уровне явились характеристики конструкта “жизнестойкость”, включающего вовлеченность в деятельность, удовлетворенность ею, уровень волевого контроля личности и принятия риска, диагностируемые по результатам теста жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой) [Леонтьев, Рассказова, 2006].

Выборку составили студенты первого (81 человек) и третьего (80 человек) курсов. Замеры проводились в середине учебного года, в первой половине дня. Было установлено, что на психофизиологическом уровне психологической адаптации лишь 7 % студентов 1 курса и 11 % студентов 3 курса имеют нормальный (оптимальный) уровень работоспособности. У них отмечается хорошее самочувствие, настроение, комфортность. 46 % обучающихся на 1 курсе и 49 % – на 3 курсе имеют показатели нижней границы нормы. Данное состояние возникает на начальных стадиях развития утомления, монотонии и при астенизации организма при различных заболеваниях. У человека ослаблено внимание, допускаются ошибки и время выполнения задания увеличивается. У 44 % первокурсников и 39% студентов 3 курса работоспособность снижена, что можно наблюдать при переутомлении, воздействии на организм экстремальных факторов среды. Значительно снижена работоспособность у 3 % студентов 1 курса и у 1 % – 3 курса. Таким образом, показатели

психологической адаптации на психофизиологическом уровне снижены у большинства студентов.

По результатам ММРІ психологическая адаптация равного количества студентов 1 и 3 курса (19 %) характеризуется показателями, определившими пограничный профиль, который говорит о чрезмерно выраженном возбуждении. Для испытуемых характерна повышенная эмоциональная напряженность, проявляющаяся в поведении, выраженные затруднения в адаптации, неудовлетворенность, высокая степень стресса, низкая устойчивость к нему. 43 % студентов, обучающихся на 1 курсе, и 25 % – на 3 курсе, составляют группу, показатели которой определяют нормальный профиль. Студенты этой группы не имеют признаков стресса, им свойственны высокая устойчивость к стрессу, эмоциональное равновесие, спокойствие и уверенность. Отсутствуют выраженные затруднения в адаптации. Показатели психологической адаптации 38 % испытуемых 1 курса и 56 % – 3 курса являются основой особого профиля – он находится между пограничным и нормальным. Это говорит о некоторой неудовлетворенности, стрессе и возможных трудностях в адаптации. Мы полагаем, что наличие в выборке студентов данной группы подтверждает наше предположение о том, что и в показателях психического уровня психологической адаптации, характеризующего состояние психики молодых людей в экологически неблагоприятных условиях жизненной среды, возникает “дрейф” к нижней границе нормы.

Обратимся к результатам теста С. Мадди, характеризующим жизнестойкость студентов. Большинство студентов (62 % на 1 курсе и 60 % на 3 курсе) имеют средний показатель жизнестойкости. Они на социальном уровне умеют справляться со стрессовыми ситуациями, правильно реагировать на происходящее. Жизнестойкость низкого уровня показали 23 % испытуемых 1 курса и 21 % – 3 курса. Они плохо справляются со стрессами, возникающими в их жизни. И только 15 % испытуемых первого года обучения и 19 % – третьего имеют высокий показатель жизнестойкости. Студенты данной группы способны препятствовать возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами. На социально-психологическом уровне психологической адаптации, таким образом, показатели достаточно благополучны.

Приведенные данные позволяют сделать следующие выводы. В показателях психологической адаптации студентов 1 и 3 курса на психофизиологическом, психическом и социально-психологическом уровнях не имеют существенных отличий. В экологически неблагоприятных условиях жизненной среды наблюдается отчетливое

снижение показателей на психофизиологическом уровне психологической адаптации. Тенденция к снижению сохраняется и на психическом уровне, хотя и не в столь явном виде. На социально-психологическом же уровне психологической адаптации показатели студентов за счет социальной компенсации “выравниваются”, и большая их часть находится в границах средних значений. Возникает вопрос о “цене” социально устойчивой адаптации, цене, которую “платит” человек, проживающий в регионе экологического неблагополучия. Подчеркнем, что психологическая адаптация едина, и поэтому, несмотря на преобладание средних и высоких показателей на социально-психологическом уровне, нельзя говорить о вполне хорошей адаптации в целом.

Ответ на вопрос, каковы возможные механизмы снижения показателей психологической адаптации студентов, родившихся и проживающих на территориях экологического неблагополучия, по нашему мнению, следует искать в двух направлениях.

Первое направление – это анализ уровня общей активации психической деятельности людей, проживающих на экологически неблагополучных территориях. Из-за неравного “распределения” энергии, получаемой человеком в качестве открытой самоорганизующейся системы (осуществляющей обмен со средой энергией, веществом и информацией), между различными уровнями его системной организации, и недостаточного энергетического обеспечения психологического и социального уровней общая активация психической деятельности человека, проживающего на территориях экологического неблагополучия, оказывается сниженной.

Известно, что в процессе адаптации к природным условиям при одновременном осуществлении репродуктивных и соматических функций происходит конкуренция за энергию, запасы которой всегда ограничены П. [Гичев, 2003]. Такая же конкуренция происходит при выполнении биологических и психических функций. В условиях экологического “загрязнения” природной (физической) среды адаптация к ней, а значит, и к жизненной среде в целом, затруднена и требует большего энергетического обеспечения, больших энергетических затрат, прежде всего, на биологическом уровне системной организации человека для поддержания, в первую очередь, физических, физиологических оснований его жизнедеятельности. Это влечет за собой недостаточность энергетического обеспечения на других уровнях – психологическом и социальном (личностном). Нейропсихологи называют это явление “энергетическим обкрадыванием” психической деятельности [Семенович, 2005, с. 45]. В силу названных выше причин снижается уровень ее активации, что

и составляет реальную основу снижения показателей психологической адаптации человека.

Второе направление поиска ответа на вопрос – анализ психогенеза. Когда человек с момента его зачатия и далее весь перинатальный период оказывается в негативных средовых условиях, изначально возникает дефицитарность, слабость филогенетических программ гомеостатирования. Вследствие этого и организм человека в целом, и его нервная система, в частности, исходно развиваются в направлении снижения уровня функционирования, хотя благодаря пластичности филогенетических программ и не достигая в большинстве случаев границ патологии. Негативные средовые влияния изменяют нормальный процесс формирования субстрата психических функций – мозга, его филогенетически более ранних участков. Исходные изменения, как об этом говорил Л.С. Выготский [Выготский, 1983], влекут за собой изменения надстраиваемых над ним механизмов. В результате и в психогенезе на уровне высших психических функций можно наблюдать картину разлитых, хотя, конечно, не тотальных и не радикальных изменений.

Поскольку биологические программы и основы жизнеобеспечения человека исходно изменены (ослаблены), то, соответственно, возникает дефицитарность также психического и психологического в человеке, родившемся и живущем на “загрязненной” территории. Она и проявляет себя в снижении психологической адаптации.

В.П. Казначеев утверждал, что у человека возникло определенное несоответствие биологических свойств факторам среды, отсюда – слабость механизмов адаптации к хронической экстреме [Казначеев, 1980]. Исследователь говорит о слабости механизмов биологической адаптации человека к длительным негативным средовым влияниям как основе возникновения хронических патологических процессов. Мы же добавим, что закономерным следствием сниженного функционирования биологического уровня системной организации человека является столь же закономерно сниженное по показателям функционирования психологического и социального уровней.

Из-за нагрузки, связанной с длительным негативным влиянием экологически неблагоприятной среды, и напряжением изначально менее сильных адаптивных систем люди, родившиеся и постоянно проживающие на соответствующих территориях, по состоянию своего организма и психики находятся ближе к нижнему пределу адаптационной нормы популяции, чем те, кто проживает на экологически благополучных территориях. Они ближе к истощению своих возможностей. Между тем, известно, что в этих случаях организм переходит на режим минимизации функций [Казначеев,

1980; Викулов, 2001]. При превращении любого стресса в хронический энергозатратная стратегия становится весьма расточительной и уступает место тропфотропной, энергосберегающей. Это своего рода щадящий режим, реализующий принцип минимизации потерь. Он и является реальной биологической основой снижения (в пределах нормы) показателей психологической адаптации человека в условиях экологического неблагополучия.

Список использованной литературы

1. Агаджанян Н. А. Адаптация, экология и здоровье населения различных этнических групп Восточного Забайкалья: Научное издание / Н. А. Агаджанян, Н. Г. Гомбоева. – Новосибирск: Изд-во СО РАН; Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2005. – 152 с.
2. Барабанщикова В. В. Модальность образной сферы как фактор оптимизации функционального состояния профессионалов в процессе психологической саморегуляции: дисс... канд. психол. наук / В. В. Барабанщикова. – М.: РГБ, 2005. – 160 с.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Гичев Ю. П. Загрязнение окружающей среды и экологическая обусловленность патологии человека / Ю. П. Гичев. – Новосибирск, 2003. – 136 с.
5. Государственный доклад “О состоянии и об охране окружающей среды в Читинской области за 2002 г.”. – Чита, 2003. – 155 с.
6. Григорьев С. И. Профессиональный психолог в регионе экологического неблагополучия / С. И. Григорьев, Л. Д. Демина. – Барнаул, 1995. – 288 с.
7. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации / В. П. Казначеев. – Новосибирск: Наука, 1980. – 192 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
9. Леонтьев Д. А. Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
10. Мороз М. П. Экспресс-диагностика работоспособности и функционального состояния человека: Методическое руководство. – СПб.: Иматон, 2007. – 40 с.
11. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В. И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 197 с.
12. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.

13. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие / А. В. Семенович. – М.: Генезис, 2005. – 319 с.
14. Сердцев М.И. Экология Забайкалья и здоровье человека / М.И. Сердцев. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2001. – 68 с.
15. Стратегия и проблемы устойчивого развития России в XXI веке. – М.: Экономика, 2002. – 413 с.
16. Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода /Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 176 с.
17. Экологический портрет человека Забайкалья. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2004. 95 с.
18. Викулов А. О. Доктрина диагноза, хронические заболевания и гипотеза минимизирующей адаптации. URL: <http://www.avikulov.ru/list.htm> (дата обращения: 17.04. 2009).

The article presents results of the research on psychological adaptation of students born and living on ecologically unfavorable territories (Zabaikalsky region). The tendency of its decreasing value has been identified which is thought to be the result of deformed environment impact.

Keywords: psychological adaptation, environment impact, ecologically unfavorable environment.

Отримано: 28.07.2010

УДК 152.2

Н.А. Сеткова

Роль социального интеллекта в профессиональной самореализации представителей профессий типа “ЧЕЛОВЕК – ЧЕЛОВЕК”

Наведені результати дослідження професійного рівня для представників професії “людина – людина”. Встановлено зв’язок між рівнем їх самореалізації та соціальним інтелектом. Встановлено показники інтелекту життя і соціально-психологічної адаптації. Результати підданні факторизації.

Ключові слова: соціальний інтелект, самореалізації, людина.

Приведены результаты исследования профессиональной самореализации у представителей профессий типа “человек-человек”. Установлена связь между уровнем их самореализации и социальным интеллектом. Определены также показатели осмысленности жизни и социально-психологической адаптации. Данные подвергнуты факторизации.

Ключевые слова: социальный интеллект, самореализация, человек.

Проблема самореализации имеет междисциплинарный и даже межпарадигмальный характер [2]. Ее анализу посвящены работы многих исследователей. Идеи возможности высших достижений в разных пространствах жизнедеятельности человека лежат в основе акмеологического подхода, основная цель которого состоит в изучении факторов, обуславливающих самореализацию личности. Зарубежные психологи изучали условия, механизмы возникновения самореализации (К. Гольдштейн, К. Роджерс, А. Маслоу и др.). Отечественные исследователи сосредоточены на анализе самореализации как одной из сущностных способностей человека, связанных с развитием личности (С. Л. Рубинштейн, Э. В. Галажинский, В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцева, В. Э. Чудновский, В. Д. Шадриков, Г. П. Щедровицкий и др.).

Известно, что первым ввел в научный оборот понятия “самоактуализация” и “самореализация”, – по существу не делая между ними четкого разграничения, – нейрофизиолог К. Гольдштейн. Определение самореализации в отечественной науке появилось совсем недавно, сформулировала его Л. А. Коростылева. Автор считает, что “самореализация – это осуществление возможностей развития “Я” посредством собственных усилий, содеятельности и сотворчества с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом” [2, с. 4]. Большинство исследователей отождествляют самоактуализацию и самореализацию. Мы вслед за Л. А. Коростылевой рассматриваем самоактуализацию как процесс, протекающий во внутреннем плане личности, а самореализацию – во внешнем.

Среди разнообразных сфер самореализации личности одной из важнейших является профессиональная деятельность. Психологическое сопровождение самореализации в профессии не теряет своей актуальности в течение всей жизни человека, поскольку достижение конечного результата в этом процессе невозможно, что определяет значимость изучения самореализации. Несмотря на активные исследования, многое в ее психологии остается неясным. Необходимо продолжение теоретического и эмпирического анализа самореализации, детальное изучение ее детерминант.

Самореализация личности в профессиональной сфере имеет системную детерминацию (внутреннюю и внешнюю). К первой

относятся социальные факторы и условия самореализации. Личностные свойства входят в число внутренних детерминант самореализации. Базовым свойством выступает интеллект, который определяет уровень профессионального развития человека, независимо от того, к какой сфере деятельности принадлежит специалист. Однако существует тип профессий, у представителей которых наряду с базовым интеллектом, ведущую роль в самореализации играет социальный интеллект. Это профессии типа “человек-человек”, где специалист действует вместе с другими или по отношению к другим.

Проблема социального интеллекта рассматривалась как в рамках однофакторных теорий, которые отдают приоритет одной общей способности, так и многофакторных, которые рассматривают интеллект, как совокупность нескольких независимых способностей. Исследователи считают, что наиболее состоятельными являются – “гибридные теории”, согласно которым социальный интеллект складывается из общей способности и ряда специальных.

Социальный интеллект, по мнению В. Н. Куницыной, выступает как средство познания социальной действительности, социальная компетентность – как продукт этого познания [3]. В концепции В. Н. Куницыной утверждается, что социальный интеллект полностью охватывает весь диапазон функций, которые ответственны за адекватность и успешность социального взаимодействия. Социальному интеллекту свойственны и другие сложные и глобальные для личности функции: саморазвитие, самопознание, самообучение и мотивационная функция. Они призваны помочь личности не просто приспособиться к меняющимся условиям, но и консолидировать силы для саморазвития и самореализации.

Несмотря на активный интерес к проблеме социального интеллекта, степень ее изученности не соответствует потребностям научного знания. Актуальным является выявление его взаимосвязей со значимыми сферами жизни личности, в частности, – с профессиональной самореализацией.

Мы предположили, что социальный интеллект можно представить как профессионально значимое системное качество людей, самореализация которых осуществляется в профессиональной сфере “человек-человек”. Можно ожидать, что 1) в силу специфики профессиональной деятельности среди специалистов сферы “человек-человек” большее число людей будет иметь более высокие показатели социального интеллекта по сравнению с представителями сферы “человек-техника”, “человек-знаковая система”; 2) уровень самореализации специалиста связан с уровнем развития социального интеллекта: чем выше социальный интеллект, тем выше уровень

самореалізації; 3) існують відмінності в зв'язках між рівнем самореалізації і рівнем розвитку соціального інтелекту, а також ряду інших особистих характеристик у представників професій різних типів: “людина-людина”, “людина-техніка”, “людина-знакова система”.

Для підтвердження (опроверження) гіпотези було проведено емпіричне дослідження. В ньому брало участь 83 представників професій типу “людина-людина” і 83 представників професій “людина-знакова система”, “людина-техніка”. Рівень самореалізації визначався по самоактуалізаційному тесту (САТ) Е. Шострома і по показателям осмисленості життя (с допомогою тесту смисложиттєвих орієнтацій Д. А. Леонтьєва). Рівень соціального інтелекту виявлявся по тесту Дж. Гілфорда і М. Саллівена і з допомогою опросника соціально-психологічної адаптованості К. Роджерса і Р. Даймонда (СПА).

Результати дослідження соціального інтелекту по тесту Дж. Гілфорда і М. Саллівена представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Кількість спеціалістів (в %) різних типів професій по рівням соціального інтелекту

Рівень соціального інтелекту	Спеціалісти професій «людина-людина»	Спеціалісти професій «людина-техніка», «людина-знакова система»
Високий	7,4	5,0
Середній	90,0	56,5
Низький	2,6	38,5

Дані таблиці демонструють чітку тенденцію. В групі представників професій типу “людина-людина” людей з низьким рівнем соціального інтелекту значно менше, ніж в групі представників професій типу “людина-техніка”, “людина-знакова система” (рівень значимості відмінностей по критерію F^* Фішера 0,001). Суттєві відмінності в показателях соціального інтелекту середнього рівня в користь представників професій типу “людина-людина” ($p = 0,001$).

Установлено, що серед представників професій типу “людина-людина” у 49 % спеціалістів відзначається високий рівень соціально-психологічної адаптації, у 49 % – середній рівень, і низький рівень виявлено у 2 % респондентів. В сфері професій типу “людина-техніка”, “людина-знакова система” у 26,5 % спеціалістів виявлено високий рівень соціально-психологічної адаптації, середній рівень – у 56,5 % і низький рівень – у 17 %

испытываемых. И так, среди представителей профессий “человек-человек” больше людей с высоким и средним уровнями социально-психологической адаптации, что свидетельствует о достаточно развитом социальном интеллекте респондентов. В группе специалистов профессий “человек-техника” и “человек-знаковая система” большая часть респондентов имеет средний и низкий уровни социально-психологической адаптации. Уровень значимости отличий в выборках по критерию F^* Фишера по высокому уровню СПА – $p = 0,001$; по низкому уровню – $p = 0,001$.

Таким образом, подтверждается, что в силу специфики профессиональной деятельности в группе представителей сферы “человек-человек” большее число людей имеет более высокие показатели социального интеллекта по сравнению со специалистами сферы “человек-техника”, “человек-знаковая система”.

Обратимся к показателям уровня самореализации у представителей профессий разных типов (таб. 2).

Таблица 2

Количество специалистов (в %) разных типов профессий по уровням самореализации (показатели САТ)

Уровень самореализации	Специалисты профессий «человек-человек»	Специалисты профессий «человек-техника», «человек-знаковая система»
Высокий	41,0	20,5
Средний	34,0	53,0
Низкий	25,0	26,5

По результатам Самоактуализационного теста нельзя сделать однозначного вывода о том, представители какого профессионального типа достигают более высокого уровня самореализации. Критерий F^* Фишера демонстрирует отсутствие значимых различий в показателях самореализации. При дополнении результатов САТ показателями теста СЖО были получены данные, представленные в таблице 3.

Обращает на себя внимание, что в группе профессий “человек-техника”, “человек-знаковая система” больше респондентов с низким показателем осмысленности жизни. Наблюдаются существенные отличия ($p = 0,01$) в показателях высокого уровня шкалы “Результат” у представителей разнотипных профессий – то есть в уровне самореализации или степени удовлетворенности самореализацией, что совпадает с итогами САТ. То же можно сказать о показателях низкого уровня шкал “Цели” (выявляющих оптимистичный настрой на будущее, наличие жизненных целей, призвания,

намерений в жизни – $p = 0,01$) и “Процесс” (свидетельствующих об обязательности выполнения деятельности, даже при наличии внутреннего протеста, – $p = 0,01$). Та же тенденция в показателях низкого уровня шкал “Локус контроля-Я”, отражающих способность личности ощущать себя хозяином собственной жизни, влиять на ее ход ($p = 0,001$), и “Локус контроля-жизнь”, характеризующих уверенность в принципиальной возможности самостоятельного осуществления жизненного выбора ($p = 0,001$).

Таблица 3

Количество специалистов (в %) разных типов профессий по уровням осмысленности жизни (показатели СЖО)

Название шкал теста СЖО	Специалисты профессий «человек-человек»			Специалисты профессий «человек-техника», «человек-знаковая система»		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Цели	45,0	48,0	7,0	43,0	43,0	14,0
Процесс	42,0	48,0	10,0	37,0	42,0	21,0
Результат	43,0	42,0	15,0	29,0	45,0	26,0
Локус контроля-Я	43,0	50,0	7,0	34,0	24,0	42,0
Локус контроля-жизнь	44,0	43,0	13,0	36,0	27,0	37,0
Общий уровень осмысленности	48,0	41,0	11,0	37,6	31,2	31,2

Проанализируем более детально, по каким шкалам и какое количество респондентов в группах представителей профессий разного типа имеет высокие показатели самореализации, чтобы понять, какие личностные свойства обуславливают ее успешность. Количество людей (в %) с высокими показателями шкал САТ в группе с высоким уровнем самореализации представлено на рис. 1.

Прежде всего, отметим у специалистов профессий “человек-человек” большее число людей имеет высокие оценки по таким шкалам, как: самопринятие (разница в 20 %), принятие собственной агрессии (разница в 21 %), контактности (разница в 21%). Это характеристики социального интеллекта. Обнаружена большая разница по базовой шкале компетентность во времени (12%). Примерно равны показатели самоуважения, ценностных ориентаций, важные для людей любых профессий.

Успешность самореализации в профессиях “человек-техника”, “человек-знаковая система” достигается за счет высоких показателей по шкалам спонтанности и представления о природе человека. По названным шкалам 100 % специалистов данных профессий имеют

высокие баллы. Высокие показатели выявлены по шкалам компетентности во времени, поддержки, ценностных ориентаций и синергии.

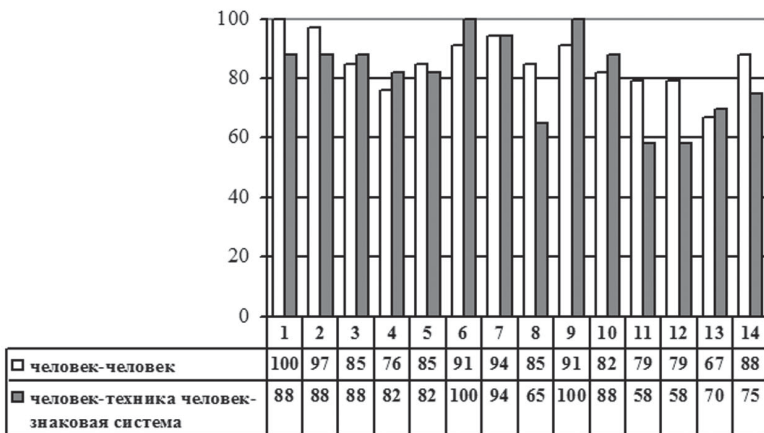


Рис. 1. Количество представителей профессий разного типа (в %) с высокими показателями шкал САТ (в группе с высоким уровнем самореализации)

Примечание: 1 – компетентность во времени, 2 – поддержка, 3 – ценностные ориентации, 4 – гибкость поведения, 5 – сензитивность к себе, 6 – спонтанность, 7 – самоуважение, 8 – самопринятие, 9 – представление о природе человека, 10 – синергия, 11 – принятие собственной агрессии, 12 – контактность, 13 – познавательные потребности, 14 – креативность.

Высокие оценки базовых шкал и характеристик социального интеллекта у представителей профессий типа “человек-человек” также служат подтверждением положения гипотезы о том, что уровень самореализации специалиста связан с уровнем развития социального интеллекта: чем выше социальный интеллект, тем выше уровень самореализации.

Обратимся к группе с низким уровнем самореализации представителей разнотипных профессий (рис. 2.).

Диаграмма показывает, что и в данной группе у 53 % респондентов профессий типа “человек-человек” высокие показатели по шкале представления о природе человека, у 62 % – по шкале самоуважения. Но малое число людей имеет высокие баллы по шкалам самопринятия (14%), сензитивности к себе (33%), гибкости поведения (4,5%), компетентности во времени (38%), ценностных ориентаций (29%), спонтанности (33%), синергии (19%), принятия

собственной агрессии (9,5%), контактности (4,7%), познавательных потребностей (43%), креативности (38%). Отсутствуют респонденты, имеющие высокие баллы по базовой шкале поддержки, которая отражает степень ответственности за собственную жизнь.

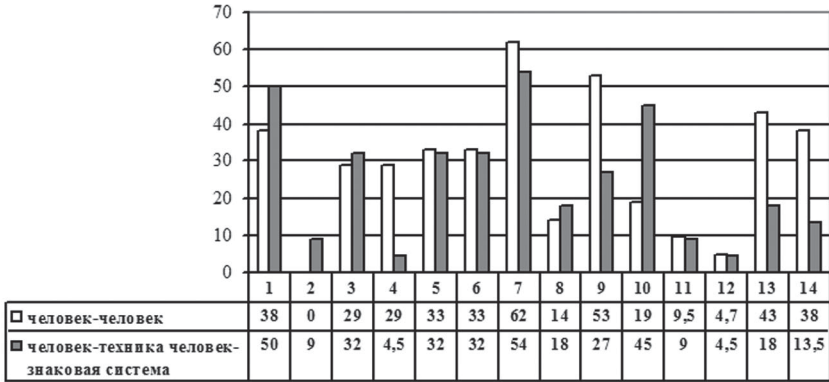


Рис. 2. Количество представителей профессий разного типа (в %) с высокими показателями шкал САТ (в группе с низким уровнем самореализации)

Примечание: 1 – компетентность во времени, 2 – поддержка, 3 – ценностные ориентации, 4 – гибкость поведения, 5 – сензитивность к себе, 6 – спонтанность, 7 – самоуважение, 8 – самопринятие, 9 – представление о природе человека, 10 – синергия, 11 – принятие собственной агрессии, 12 – контактность, 13 – познавательные потребности, 14 – креативность.

Низкие показатели по названным шкалам у представителей профессий типа “человек-человек” свидетельствуют о недостаточно развитом социальном интеллекте, что связано и с низким уровнем самореализации.

Среди представителей профессий “человек-техника” и “человек-знаковая система” сравнительно много людей с высокими баллами по шкалам компетентности во времени (50%) и самоуважения (54%), но низки оценки по всем другим шкалам. Гибкость поведения высоко оценивают только (4,5 %) респондентов, самопринятие – (18 %), представление о природе человека – (27%), принятие собственной агрессии – (9%), контактность – (4,5 %), познавательные потребности – (18%) и креативность – (13,5%). По шкале поддержка только (9 %) респондентов имеют высокие показатели. Недостаточен потенциал для самореализующегося поведения специалиста, задействованы компенсаторные механизмы, обеспечивающие безопасность и устойчивость существования.

Для уточнення и углублення розуміння зв'язи рівня самореалізації в професії с рівнем розвитку соціального інтелекту використувалась процедура факторного аналізу. Результати факторного аналізу представлені в таблицях 4-5.

Таблиця 4

Результати факторизації даних в групі спеціалістів с високим рівнем самореалізації

Тип проф.	Назва фактора	Процент охоптя дисперсії	Тип проф.	Назва фактора	Процент охоптя дисперсії
«Человек-человек»	Творческое, динамическое отношение к жизни, социальный интеллект	18	«Человек-техника» «человек-знаковая система»	Осмысленность жизни	19
	Ответственность	17		Ответственность и синергия	13
	Гармоничные отношения со средой	11		Гармоничные отношения со средой	15

У спеціалістів професій типу «человек-человек» найбільш значимий фактор позначений як «Творческое, динамическое отношение к жизни, социальный интеллект». Він включає показники здатності розуміти схожі значення вербальних реакцій в залежності від контексту (0,83592), здатності к логічному обобщенню (0,82529), здатності передбачити наслідки поведінки людей (0,86660) и показник шкали «Процесс жизни» теста смисложизненных ориентаций (0,85723). «Гармоничний профіль» соціального інтелекту дозволяє зробити висновок о високому рівні самосвідомості, емоційно стабільному, волевому, стеничному поведінки, активному в діяльності и комунікації.

У респондентів професій типу «человек-техника» и «человек-знаковая система» важливу роль в факторній структурі грає показник осмисленості життя. Він названий першим.

Вторий фактор в групі професій типу «человек-человек» – «Ответственность» – також включає в себе характеристики соціального інтелекту: високий рівень здатності розуміти себе и других (0,72960), прощати себе и другим можливі негативні поступки (0,71736).

Даний фактор наряду с синергией, то есть ощущением комфортности, ценности своего бытия и взаимодействия с другими (0,70775), обеспечивает высокий уровень самореализации и в группе специалистов профессий типа «человек– техника», «человек-знаковая система».

В качестве третьего фактора в обеих группах выступают “Гармоничные отношения со средой” (0,65853 – “человек-человек”; 0,67008 – “человек-техника”, “человек-знаковая система”).

Факторный анализ выявил важную, в чем-то преобладающую, роль социального интеллекта в достижении высокого уровня профессиональной самореализации специалистов профессий типа “человек-человек”, что еще раз подтверждает его статус в качестве базовой компетенции для данной группы специалистов.

Интересны результаты факторизации данных в группе с низким уровнем самореализации (таб. 5).

Таблица 5

Результаты факторизации данных в группе специалистов с низким уровнем самореализации

Тип проф.	Название фактора	Процент охвата дисперсии	Тип проф.	Название фактора	Процент охвата дисперсии
«Человек-человек»	Приспособление к среде	18	«Человек-техника» «человек-знаковая система»	Размытость целевых границ	21
	Размытость целевых границ	13		Приспособление к среде	13
	Я-концепция, агрессия	13		Я-концепция, агрессия	9

В группе специалистов профессий типа “человек-человек” с низким уровнем самореализации социальный интеллект обеспечивает не столько самореализацию, сколько адаптацию. Социальный интеллект входит в механизм адаптации. Обращает на себя внимание второй фактор – “Размытость целевых границ”. Осмысленность жизни как, самостоятельный компонент уходит из факторной структуры, но появляется фактор “Я-концепция, агрессия”. У людей с низким уровнем самореализации “Я-концепция” представляет не совсем “стройное” и недостаточно гармоничное образование, что препятствует самореализации. В качестве альтернативного способа поведения выступает агрессия.

“Размытость целевых границ” и специфика Я-концепции препятствует самореализации специалистов и других профессий. Не является у них ведущим и фактор адаптации.

На основании факторного анализа и детальной интерпретации шкал САТ можно сделать вывод, что профессиональная самореализация обусловлена разными переменными. В профессиях типа “человек-человек” уровень самореализации связан с уровнем развития социального интеллекта. Чем выше уровень социального интеллекта

специалиста даної сфери, тем вище рівень його самореалізації. І при високому, і при середньому рівні самореалізації у представителів професії типу “человек-человек” найбільший вес мають фактори соціального інтелекту і осмисленості життя. Соціальний інтелект можна характеризувати як важливіший детермінант самореалізації особистості в професіях типу “человек-человек”.

Список использованной литературы

1. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / В.Е.Клочко, Э.В.Галажинский. – Томск: Изд-во Томского Университета, 2000. – 153 с.
3. Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова. СПб., 1997.
4. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н.Куницына, Н.В.Казаринова, В.М.Погольша. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – 232 с.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К.Маркова. – М., 1993. – 45 с.

Researches of professional level for representatives of profession “man – man” were brought. Connection between level their self-realization and social intelligence was established. Indicators of intelligence of life and social and psychological adaptation were defined. Results were exposed to factorization.

Keywords: social intelligence, self-realization, man.

Отримано: 9.09.2010

УДК 159.923:33

В.О. Сич

Психологічні чинники економічного САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто наукові підходи щодо психологічних факторів, які впливають на формування економічного самовизначення індивіда.

Ключові слова: економічне самовизначення, економічна свідомість, економічна активність, психологічні чинники.

В статье рассмотрены научные подходы к психологическим факторам, влияющим на формирование экономического самоопределения индивида.

Ключевые слова: экономическое самоопределение, экономическое сознание, экономическая активность, психологические факторы.

Актуальність дослідження. На даний період розвитку психології значно загострився інтерес до дослідження в цілому економіко-психологічних явищ у суспільстві, серед яких важливе місце займає самовизначення особистості і групи в економічному середовищі, або економічне самовизначення. Виявилось, що цей дуже важливий для життєдіяльності вид самовизначення є зовсім невивченим, навіть порівняно з такими явно недостатньо дослідженими його видами, як цивільне, політичне, моральне, релігійне самовизначення. Актуальними для дослідження також є фактори, які впливають на формування самовизначення суб'єкта, зокрема, і психологічні.

Мета нашого дослідження полягає у вивченні психологічних чинників, які впливають на економічне самовизначення особистості.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Дослідженням проблеми економічного самовизначення займалися такі вчені, як О.С. Дейнека, А.Л. Журавльов, Н.А. Журавльова, Г.В. Ложкін, В.В. Москаленко, А.Б. Купрейченко, Н.І. Боєнко, В.Л. Комаровська, Л.С. Борисова, Т.В. Ковальова, Є.С. Шибанова, В.А. Хащенко, Н.Н. Хащенко та інші.

Вивченням психологічних чинників, які впливають на економічне самовизначення, займалися А.В. Баранова, В.А. Хащенко, Т.А. Нестик, К.А. Альбуханова-Славська, Є.Б. Філінкова, І.М. Осипенко, Т.В. Фоломєєва, Є.Д. Короткіна, Н.С. Пряжников, А.Л. Журавльов, Н.А. Журавльова, А.В. Баранова, Л.І. Анциферова, А.С. Готліб, М.Ю. Семенов, О.І. Титова, М.В. Редькіна, М.С. Яницький, В.П. Позняков та низка інших дослідників.

Проаналізувавши ряд літературних джерел, економічне самовизначення можна окреслити як процес, метою якого є досягнення суб'єктом оптимальної позиції в системі економічних відносин (трудових, обмінних, майнових, розподільчих, споживчих і ін.) на основі його ставлення до соціально-економічних умов і їхньої динаміки, а також уявлень про сенс життя і життєвих пріоритетів, ціннісних ідеалів, власних домагань та інших психологічних утворень, що динамічно розвиваються в часі.

Результатом економічного самовизначення суб'єкта на даному етапі його життя є позиція цього суб'єкта в системі економічних відносин, особливо в динамічному економічному середовищі, може бути визначена за показниками не стільки матеріальних і кількісних, а головним чином за показниками волі, активності, сили, спрямованості розвитку і руху суб'єкта як у соціальній структурі, так і в системі міжособистісних і міжгрупових відносин. Позиція суб'єкта

в системі економічних відносин і пов'язаний з нею рівень матеріального добробуту є оптимальним, якщо він дозволяє задовольнити основні потреби особистості на даному етапі життя або підготувати особистість до наступного етапу чи до можливих економічних криз і потрясінь.

До основних факторів, які здійснюють вплив на формування економічного самовизначення особистості, відносять: особистісні якості індивіда, ціннісні орієнтації, соціально-демографічні, соціально-економічні, економічні, соціокультурні, фактори, а також ставлення особистості до інших людей та до матеріальних цінностей, ставлення індивіда до часу і до грошей, групова економічна свідомість тощо.

Ціннісні орієнтації виступають важливим фактором цілого ряду економіко-психологічних феноменів, зокрема економічного самовизначення особистості. Аналізуючи їх роль у самовизначенні особистості, необхідно відзначити, що вони є динамічним явищем і головним чином визначаються культурними, економічними і соціально-демографічними характеристиками. В роботі Є.Б. Філінкової чітко проглядається вплив ціннісної та моральної складових на економічне самовизначення підприємців. У її дослідженні показано, що серед представників навіть однієї соціальної групи підприємців існують різні типи економічного самовизначення, основна різниця між якими полягає в системі цінностей [8]. Головною умовою самовизначення підприємців, які належать до соціальної категорії “господар”, виступає їхнє ставлення до грошей, що характеризується наданням їм високої значущості. Самовизначення за категорією “бізнесмен” пов'язана з високою оцінкою себе як людини, що створила і розвиває власну справу. Психологічною підставою економічного самовизначення за категорією “керівник” є усвідомлене прагнення підприємців до реалізації особистих інтересів у бізнесі за допомогою залучення інших людей. Підприємців, що самовизначаються за групою “професіоналів”, вирізняє особливо шанобливе ставлення до моральних норм бізнесу.

Проаналізувати вплив соціально-демографічних, економічних, культурних, факторів на ціннісні орієнтації особистості у сфері її економічного самовизначення можна у дослідженні Т.В. Фоломєєвої, де виявлено, що матеріальна забезпеченість, гроші, високий дохід складають ядро соціальних уявлень про економічне благополуччя для респондентів вікової категорії від 12 до 45 років [9]. Однак з віком така підструктура особистості як “економічне благополуччя” стає усе більш об'ємною, що включає елементи інших підструктур. З матеріальним благополуччям пов'язана можливість самореалізації

особистості в різних сферах її життєдіяльності. Головним чином це стосується сфери сімейних взаємовідносин, адже основою сімейного благополуччя є стабільне матеріальне становище, матеріальна забезпеченість. Сімейне благополуччя набуває ще більшого значення в нестабільному суспільстві, що переживає серйозну багатогранну кризу. Саме сімейні цінності залишаються найбільш стійким до суспільних і особистісних змін орієнтиром у розумінні й оцінці людиною власного благополуччя [9].

Щодо соціокультурних факторів, то їх вплив на економічне самовизначення та економічну поведінку індивідів особливо вагомий у кризові та перехідні періоди економічного розвитку держави. Питання, пов'язані з економічною поведінкою, різко постали в період трансформації економіки в ринкову на пострадянському просторі. І. Андреева у своїх дослідженнях звертає увагу на розбіжності в ієрархіях пріоритетів у країнах пострадянського простору та на Заході, де значного розвитку набула культура власника. Особливості ж нашого соціокультурного середовища виявляються в системі цінностей, де гроші та багатство разом з індивідуальністю, активністю та наполегливістю вважаються другорядними. Змагальність і конкуренція також відносяться до непершорядних у системі цінностей індивіда. [1].

Трансформація економіки вимагає зміни економічної поведінки і самого типу економічної культури, а зміни в системах цінностей визначають основу економічних трансформацій у суспільстві. Спроби описати і передбачити особливості економічного самовизначення індивіда, його етапи та економічну поведінку ґрунтуються на виявленні соціокультурних типів, що визначаються певними системами цінностей (речей, ідей, політичних чи економічних програм тощо), які володіють потужною емоційною привабливістю для певної особистості. В основі економічної поведінки лежать система цінностей індивіда і національний менталітет, який виявляється на всіх рівнях життя і стосується поведінки як окремого індивіда, так і народу. Визначними рисами слов'янської ментальності у руслі економічного самовизначення є прагнення до рівності, нехтування систематичного контролю над результатами діяльності, низька цінність матеріальних благ, а також висока цінність та ідеалізація духовної сфери життя.

Економічна поведінка й особливості економічного самовизначення змінюються в процесі економічної соціалізації, що передбачає прилучення людей до соціокультурного середовища через засвоєння економічних ролей і, відповідно, набуття певних особистісних якостей.

Важливим фактором самовизначення суб'єкта в соціально-економічному середовищі виступає ставлення особистості до інших людей, а також місце, яке відведено оточуючим людям у системі цінностей і пріоритетів індивіда. Значення має не лише ставлення особистості до конкретних людей або до представників соціальних груп, але й соціальна установка на оточуючих як характеристика особистісної спрямованості.

У процесі економічного самовизначення інші люди виступають критерієм порівняння при оцінці особистістю ступеня досягнення бажаного соціального статусу або рівня економічного добробуту. В.А. Хащенко й А.В. Баранова вважають, що для значної частини людей соціальне порівняння є основним механізмом оцінки задоволеності різної складової їхньої соціальної активності, трудової діяльності, а також якості життя [10].

Ставлення індивіда до матеріальних цінностей здійснює і зворотній вплив на ставлення людини до заможніших, порівняно з ним, людей. В одному з досліджень Н.А. Журавльової респонденти, у структурі життєвих цілей яких пріоритетне положення займають термінальні економічні цінності багатства і власності, а також власність як інструментальна цінність, значно частіше, ніж інші, недобррозичливо ставляться до бідних, незаможних людей [4]. Ці ж респонденти, як правило, характеризуються одночасно дуже позитивним ставленням до багатих, матеріально заможних людей. Для них багаті представники суспільства є кращим об'єктом ідентифікації. Бажання належати до їхнього кола й оптимістична оцінка своїх можливостей у цьому напрямку життєдіяльності підсилюють позитивне ставлення особистості до економічно успішних людей. Отже, ставлення особистості до оточуючих і особливості її економічного самовизначення взаємно пов'язані між собою і, в свою чергу, впливають на економічну активність індивіда.

Т.А. Нестик, досліджуючи взаємозв'язок між ставленням до часу і ставленням до грошей в особистостей з різним ступенем адаптованості до нових економічних умов, виявив, що негативне переживання часу позитивно пов'язане з уявленням індивіда про низьку керованість часом, з визнанням нездатності змінити свою фінансову ситуацію. Такі люди переконані в тому, що життєвий успіх залежить у більшій мірі від зовнішніх обставин, ніж від особистих зусиль людини [6].

Результати дослідження Т.А. Нестика свідчать про наявність статистично значущих зв'язків між ставленням особистості до часу і ставленням до грошей, що є однією з найважливіших характеристик економічної свідомості та економічного самовизначення індивіда, що

впливає на особливості економічної активності особистості. Суб'єктивна цінність грошей і віра в їхню могутність позитивно пов'язані з економічною цінністю часу, гнучкістю у плануванні часу орієнтацією на майбутнє.

На процес економічного самовизначення значною мірою також впливають особистісні якості індивіда, такі як активність, усвідомленість, схильність до ризику, стресостійкість, рівень суб'єктивного контролю, наявність гуманістичних установок, автономність, інтегративність, відповідальність, сила волі, оптимізм, стійкість, розуміння власної мінливості в часі та інші.

Стресостійкість, стійкість в активному відстоюванні цінностей та ідеалів, сила протистояння особистості визначають вибір стратегій індивіда для боротьби зі складними життєвими ситуаціями та обставинами, а також стратегій самовизначення особистості соціальних, економічних та політичних умовах, які постійно радикально змінюються. На думку Л.І. Анциферової, людина повинна розвивати в собі “метастратегічні техніки” життя, і одна з них – це “здатність передбачати і запобігати важким ситуаціям, блокувати настання негативних подій” [3, с. 115].

При здійсненні особистістю її самовизначення значну роль відіграють вольові якості та відповідальність індивіда. Це питання найбільш актуальне для історичних періодів, що характеризуються руйнуванням або радикальною трансформацією ідеологічних, моральних і основ суспільства. Н.С. Пряжников відзначає, що “особливістю нового часу стала проблема волі вибору, яка реально виникла перед більшістю людей. У психологічному змісті ця проблема не менш складна, аніж проблеми, пов'язані з обмеженням волі” [7, с. 168].

Слід зазначити, що для застосування нових стратегій економічного самовизначення в реальному житті, використання на практиці якостей та здібностей особистості, які не є пересічними для даного етапу суспільного розвитку, необхідно йти на ризик. Це є підтвердженням того, що самовизначення є діяльним психологічним феноменом стосовно соціальних умов, життєвих обставин, конкретних ситуацій. Звичайно, це пов'язано з ризиком, адже самовизначення спрямоване на захист етичних цінностей від того, що їм загрожує. Таким чином, схильність до ризику є визначальним чинником, що дозволяє особистості повноцінно використовувати свої ресурси в процесі економічного самовизначення і забезпечувати успішне самовизначення в кризові періоди розвитку соціуму й у періоди радикальних змін соціальних умов життєдіяльності індивіда.

Вагоме значення для економічного самовизначення особистості має її автономність, яка повинна розумітися як окрема сутність

індивіда, його відносна самодостатність, а не як відособленість від інших людей. Адже під час процесу самовизначення, в тому числі й економічного, при окресленні власних цілей, домагань і можливостей суб'єкта важливу роль відіграють саме оточуючі люди, як реально існуючі, так і деякі їхні ідеальні образи. Це можуть бути батьки, родичі, духовні вчителі, професійні педагоги, однодумці, прихильники, партнери, друзі, чоловік чи дружина, або навіть суперники, конкуренти і вороги.

Ще однією особистісною властивістю індивіда, що виступає детермінантою його самовизначення в соціально-економічному середовищі є рівень суб'єктивного контролю. У дослідженні М.С. Яницького чітко простежується взаємозв'язок екзистенціальної орієнтації особистості і її соціальної й економічної спрямованості [11]. Вчений установив взаємозалежність ціннісних орієнтацій особистості з рівнем осмисленості життя, локусом суб'єктивного контролю й особливостями ставлення до себе. Дослідник стверджував, що інтернальний локус суб'єктивного контролю супроводжується більш високою значимістю таких цінностей особистісної самореалізації як активне і продуктивне життя, пізнання і творчість. Індивідів з екстернальним локусом контролю характеризує тяжіння до розваг і матеріально забезпеченого життя. Отож, наслідком низького рівня осмислення життя особистості є висока значимість цінностей розваг, матеріально забезпеченого життя, суспільного визнання.

Значний вплив на процес економічного самовизначення індивіда здійснює групова економічна свідомість, яка розглядається як узагальнена свідомість конкретних груп людей, об'єднаних за соціальними, духовними, віковими та іншими ознаками, і обґрунтовує основний зміст і напрямок економічної активності конкретної групи, а також кожного з індивідів, які є її членами. Економічна поведінка та процес економічного самовизначення особистості детермінується такими факторами групової свідомості, як соціальні, групові, вікові, роліві очікування, що відповідають нормам і еталонам поведінки, яких дотримується група [5]. Соціальні очікування виявляються в тому, що окремі люди чекають від особистості певних дій, поведінки, що відповідає суспільним уявленням про належне, бажане, а вікові очікування детермінуються як уявлення людини про схвалювані чи несхвалювані суспільством або групою форми її поведінки на різних вікових етапах, що визначає зміну структури діяльності і поведінки.

Аналізуючи процес економічного самовизначення особистості, не слід ігнорувати й ситуаційні фактори, які змушують людину

змінювати економічну поведінку під впливом сильнодіючих соціальних подразників. До таких факторів можна віднести наслідування, моду та рекламу.

Наслідкування є одним з ефектів економічної, і, зокрема, споживчої поведінки. Товар купується не тому, що він необхідний, а через бажання не відстати від інших, бути „як усі”. Спрацьовує орієнтація на певну соціальну норму. Щодо моди, яка розглядається як соціальне явище, обумовлене закріпленням у суспільній свідомості якихось норм, що одержують загальне схвалення на певний період, то вважається, що вона завжди ґрунтується на певній системі цінностей і характеризується високою динамікою. Саме мода визначає переважаючий у суспільстві тип економічної поведінки, адже безпосередньо впливає на формування свідомості індивідів, зокрема й економічної.

Реклама, з точки зору психології, є одним з видів активності людей і одночасно потужний психологічний регулятор соціальних відносин. А. Лебедев-Любимов відзначає, що реклама формує поведінку через вплив на специфічні соціальні мотиви: “честолюбство”, “престиж”, “досягнення успіху”, “гордість”, “суперництво”, “демонстративність”, “наслідування авторитетам”. Реклама може обумовлювати зміни в поведінці: вона нав’язує потреби, формує нові потреби та форми їх задоволення; прискорює споживання [2].

Висновок. Проведене дослідження проблематики психологічних чинників, які здійснюють вплив на економічне самовизначення індивіда та його економічну активність, дає можливість стверджувати, що не можна чітко спрогнозувати динаміку процесу самовизначення особистості в економічному просторі, адже існує безліч факторів, які її детермінують, а саме: особистісні якості індивіда, його ціннісні орієнтації, ставлення до економічних благ і часових характеристик, ставлення до оточуючих, а також соціокультурні, соціально-економічні та інші фактори, які постійно зазнають змін та перетворень.

Список використаних джерел

1. Бобнева М.И. Изменение ценностных систем личности в период преобразования общества // Ценностное сознание личности в период преобразования общества / Под ред. Е.Д. Дорофеева, Л.А. Седова. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 1997. – С. 32-46.
2. Дейнека О. С. Экономическая психология: учебное пособие / О. С. Дейнека. – Спб. :Изд-во С.-Петербургского университета, 2000.

3. Демин А.Н. Личность в кризисе занятости: стратегии и механизмы преодоления кризиса. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2004. – 315 с.
4. Журавлева Н.А. Динамика ориентации личности на экономические ценности в условиях социально-экономических изменений / Н.А. Журавлева // Проблемы экономической психологии. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2004. – Т. 1. – С. 379-411.
5. Ложкін Г. Особливості та структура економічної свідомості суб’єктів соціального простору / Г.Ложкін, В.Спасенников, В.Комаровська // Соціальна психологія. – №1. – 2004. – С. 8 – 16.
6. Нестик Т.А. Отношение к времени и деньгам личности с разной адаптированностью к новым экономическим условиям (рукопись).
7. Пряжников Н.С. Образ “маленького человека” в профессиональном и личностном самоопределении / Н.С.Пряжников // Психология образования: проблемы и перспективы: Матер. Первой межд. науч.-практ. конф. – М.: Смысл, 2004. – С. 168-169.
8. Филинкова Е.Б. Психологические основания самоидентификации российских предпринимателей / Е.Б.Филинкова // Проблемы экономической психологии. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2005. – Т. 2. – С. 557-601.
9. Фоломеева Т.В. Экономические ценности в структуре социальных представлений о благополучии разных возрастных групп / Т.В.Фоломеева // Проблемы экономической психологии. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2005. – Т. 2. – С. 433-475.
10. Хащенко В.А. Взаимосвязь оценки качества жизни и экономико-психологического статуса личности / В.А.Хащенко, А.В.Баранова // Проблемы экономической психологии. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, – 2004. – Т. 1. – С. 501-526.
11. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С.Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

In clause the scientific approaches concerning psychological conditions, which influence on formation of individual economic self-determination are considered.

Keywords: economic self-determination, economic consciousness, economic activity, psychological conditions.

Отримано: 28.07.2010

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК КУРСАНТІВ РІЗНИХ РІВНІВ УСПІШНОСТІ У НАВЧАННІ

У статті висвітлено обґрунтування особистісних характеристик курсантів і стану успішності у навчанні. Показані зовнішні і внутрішні чинники, які впливають на успішність курсантів.

Ключові слова: успішність, курсант, кореляція, акцентуація характеру, мотивація.

В статтю отражено обоснование личностной характеристики курсантов и состояния успеваемости в учебе. Показаны внешние и внутренние факторы, которые влияют на успеваемость курсантов.

Ключевые слова: успеваемость, курсант, корреляция, акцентуация характера, мотивация.

Сьогодні дуже гостро постає проблема професійної психологічної підготовки кадрів, які незабаром поповнять офіцерський склад територіальних підрозділів МНС України, яка пов'язана з постійним ризиком для їх здоров'я і життя. Головною метою навчального процесу є забезпечення максимальної відповідності індивідуально-психологічних особливостей тим вимогам, які ставить перед нею той або інший вид трудової діяльності. Саме тому необхідно повністю вивчити і обґрунтувати вплив особистісних характеристик курсантів вищих навчальних закладів МНС України на успішність у навчанні. Саме тому метою дослідження є вивчення суб'єктивних і об'єктивних чинників, які зумовлюють відповідний рівень навчання курсантів і їх реалізація у вищому навчальному закладі системи МНС України. Для цього використовувався комплекс психодіагностичних методів: методика К.Леонгарда – визначення акцентуації характеру; методика Келермана-Плучека (захисні механізми); експрес-діагностика Айзенка – тип темпераменту та його властивості; БіАС – тест для визначення репрезентативних систем сприймання; дослідження об'єму короткочасної пам'яті та обсягу уваги; анкета, яка розроблена нами для визначення зовнішніх чинників: стиль та тип сімейного виховання; задоволеність стосунками у сім'ї та з друзями; наявність конфліктів з ними; чи є рідні брати та сестри та наявність чи відсутність почуття ревності до них тощо [5;6].

Вивчаючи успішність курсантів та фактори, що її зумовлюють, ми керувалися наступними **положеннями**.

1. Діяльнісний підхід до дослідження успішності.

Успішність курсанта опосередкована, перш за все, його діяльністю. Структура діяльності в значній мірі визначає процес взаємодії курсанта з колективом, задоволеність системою взаємовідносин, впливає на мотиваційну сферу.

2. Роль спілкування в процесі служби та навчання.

Курсанта формує не тільки предметна діяльність, але й спілкування, яке виникає в процесі її виконання. Через спілкування здійснюється раціональний і емоційний взаємовплив колективу і курсанта, відбувається передача способу життя від групи до особистості, досягається їх взаємодія, що, в свою чергу, впливає на успішність у навчанні.

3. Взаємодія зовнішніх і внутрішніх факторів, які впливають на успішність навчання.

Успішність навчання зумовлена як зовнішніми умовами, так і внутрішніми чинниками, які взаємодіють між собою. До зовнішніх умов відносяться: особливості курсантського колективу та особливості сімейного виховання, до внутрішніх умов – характеристики курсанта, як суб'єкта навчального процесу. У зв'язку з цим аналіз чинників успішності у навчанні враховує як соціально-психологічні явища сім'ї та колективу, так і саму особистість з усіма її характеристиками [1;4].

Основним завданням дослідження було вивчення психологічних характеристик особистості, як зовнішніх, так і внутрішніх, які допомагають визначати успішність у навчанні. Для цього по вибірці в цілому ми визначали два рівні успішності у навчанні (високий і низький). Специфіка дослідження визначалася тим, що в експерименті брали участь курсанти 5-го курсу, які рік тому пройшли попередній відбір у навчанні і на 5-й курс відбиралися лише курсанти з середнім та високим рівнем навчання, тому переважна більшість курсантів з низьким рівнем навчання були відсіяні попереднім відбором, який проводився минулого року, так що цим пояснюється високий рівень навчання по всій вибірці, саме тому ми поділили вибірку на 2 рівні з такими показниками: високий – середній бал успішності – 4,0-5,0 балів; низький – менше 4,0 балів.

Згідно отриманих даних по вибірці в цілому визначались з високим рівнем навчання – 72,5% (45 чоловік з 62 осіб); з низьким – 27,5% (17 чоловік з 62 осіб).

За структурою особистості Б.Г. Ананьєва ми вивчали 2 групи особистісних характеристик, які визначають особливості успішності навчання курсантів.

До першого блоку відносилися властивості темпераменту курсанта та його характеру. З метою їх вивчення використовувалися методики Г. Айзенка та К. Леонгарда. Окрім того, діагностувалися захисні механізми в ситуації конфлікту або загрози власному «Я». Аналізувалися також особливості пізнавальних процесів особистості, тип сприймання, обсяг уваги та об'єм короткочасної пам'яті [2].

Другий включає задоволеність курсантом взаємовідносин в групі та з друзями, його соціометричним статусом в системі відносин, особливостями сімейного виховання.

Для виділення основних характеристик, які впливають на рівень успішності використовувалися статистичний, кореляційний і факторний аналізи, які проводилися на основі 34 показників: захисний механізм, реактивне утворення; заперечення реальності; заміна; регресія; компенсація; проекція; витіснення; раціоналізація; гіпертимність; збудливість; емотивність; педантичність; тривожність; циклотимність; демонстративність; застрягаючість; дистимність; екзальтованість; екстраверсія; нейротизм; стиль сімейного виховання; тип сімейного виховання; перевага материнського чи батьківського виховання; наявність довірливих стосунків; задоволеність відношеннями з друзями; задоволеність стосунками з батьками; наявність конфліктів з батьками; наявність конфліктів з братами чи сестрами; почуття ревності до сиблінгів; задоволеність стосунками з протилежною статтю; домінуючий тип сприймання; об'єм уваги; об'єм пам'яті; задоволеність спілкуванням з навчальною групою; мотив вибору професії.

Розглянемо внутрішні чинники, такі як особливості темпераменту та характеру. Згідно отриманих даних, в осіб з високим рівнем екстраверсії, які орієнтовані більше на взаємодію з оточуючим світом, діагностуються кращі показники у навчанні. Так, екстраверсованих особистостей у групі високого рівня навчання зафіксовано 57,7% проти 47,05% низького рівня навчання. Це можна пояснити таким чином: особи, які спрямовані на оточуючих, вміють спілкуватися, внаслідок цього задоволені взаємовідносинами, краще адаптуються та, в свою чергу, вміють краще пристосовуватися до змінних умов у навчанні.

Значимі відмінності діагностовано (17,7% нейротизму у високого та 5,88% у низького рівня навчання) по шкалі нейротизму в осіб з високим рівнем нейротизму діагностовано нижчі показники у навчанні. На нашу думку, це пов'язано з особливістю у професійній діяльності. Оскільки у вищих навчальних закладах системи МНС України, поряд з навчальною діяльністю, є службова, де велику роль відіграє власне керованість своїми емоційними станами, а люди з

високим рівнем нейротизму вирізняються тривожністю, збудливістю, що негативно впливає під час службово-статутних відносин між керівниками та підлеглими.

Отримані цікаві результати щодо впливу типу темпераменту на успішність у навчанні. Так, у групи високого рівня навчання більше зафіксовані сангвінічні та флегматичні типи темпераменту. Це пов'язано з тим, що сангвініки доволі активні в діяльності, проте часто поверхневі у стосунках і не доводять справу до логічного завершення. Саме цим і пояснюється високий відсоток представників сангвіністичного типу темпераменту. У даній групі флегматики, внаслідок емоційної стриманості, показують хороші результати зі службової діяльності, оскільки вони мають хорошу стійкість до стресів, проте через малу активність вони не проявляють своїх можливостей у навчальній діяльності.

Доволі високий відсоток по низькому рівню навчання осіб меланхолічного типу темпераменту. На нашу думку, це пов'язано з тим, що кожен п'ятий респондент відзначається високим рівнем тривожності, що характерно для меланхолічного типу темпераменту, і негативно впливає на службову діяльність, оскільки психічне напруження і почуття тривожності призводить до непередбачуваних наслідків. У той же час на меланхолічний тип темпераменту негативно впливають екзаменаційні стресові ситуації, вони не здатні до довготривалої роботи і потребують частого відпочинку

Великий вплив на рівень успішності у навчанні здійснюють акцентуації характеру [2].

Зафіксовані значимі відмінності високого і низького рівня успішності в осіб зі збудливим, тривожним, демонстративним та дистимним типами.

Отримані результати інтерпретуються наступним чином: майже у кожного другого респондента 41,1% низького рівня успішності зафіксовані прояви збудливості нервової системи, емоційні нестійкості, дратівливості. Невміння керувати своїми емоційними станами, часті прояви агресивності призводять до конфліктних ситуацій як у службовій діяльності, так і у навчанні, що, в свою чергу, знижує успішність. У той же час у групі високого рівня успішності зафіксовано 15,5% таких осіб.

Високі показники у групі низького рівня навчання зафіксовані щодо тривожності та дистимності. Так кожен шостий респондент з низьким рівнем успішності (17,6% проти 0% високого рівня успішності) вказують на ознаки тривожності, почуття провини, аутоагресивні тенденції. Постійні психічна напруженість, страхи та очікування негативних подій, як реальних так і уявних, призводять

до невротизації нервової системи, її виснаження, що негативно впливає на успішність особистості та її здатність справитися з навчальним та службовим навантаженням. У групі високого рівня успішності не зафіксовано ні одного респондента з показниками тривожності та лише 6,66% з показниками дистимності.

Значимі відмінності по гіпертивному (64,4% у високого рівня успішності та 64,7% у низького рівня успішності), емотивному (11,1% у високого рівня успішності та 11,7% у низького рівня успішності), педантичному (15,5% у високого рівня успішності та 11,7% у низького рівня успішності), циклотимному (15,5% у високого рівня успішності та 11,7% у низького рівня успішності), застрягаючому (0% у високого рівня успішності та 0% у низького рівня успішності) та екзальтованому (17,7% у високого рівня успішності та 11,7% у низького рівня успішності) типами. Найвищі піки діагностовано по гіпертивному типу.

Цікаві дані отримані щодо впливу демонстративних рис характеру на успішність навчання. Так у осіб з проявами демонстративної акцентуації характеру набагато більше у групі високого рівня успішності (35,5% високий рівень успішності та 17,6% у низького рівня успішності). Це можна пояснити тим, що провідною потребою даних осіб є бажання бути в центрі уваги, а успішність у службі та навчанні якраз і сприймаються як одна з можливостей виділитися.

Підводячи підсумок потрібно вказати, що деякі риси характеру негативно впливають на успішність (збудливість, дистимність і тривожність), у той же час як демонстративність, навпаки, заставляє досягати успіху.

До внутрішніх чинників, які впливають на рівень успішності, відносяться також і захисні механізми, які в нашому дослідженні розглядалися за допомогою методики Келермана – Плучека [6].

Захисні механізми – це підсвідомі автоматичні механізми психіки, які забезпечують психічний захист особистості (так званий індивідуальний підхід до вирішення конфлікту в афективно – стресових умовах). Ці механізми лише в ситуаціях загрози “власного Я”, що дозволяє тимчасово полегшити конфлікт, зняти напругу та зберегти самоповагу. Так, у деяких випадках людина може так спотворити ситуацію або мотиви своїх вчинків, тому що усвідомити істинні мотиви буде небезпечно для власної психіки. Проте більшість захисних механізмів не знімає проблему, а навпаки, заганяє її вглиб.

Найбільші відмінності по домінуючим захисним механізмам виявлено по шкалам компенсації та проєкції. У курсантів високого

рівня навчання більший відсоток 17,64 % проти 5,88 % групи низького рівня успішності, діагностовано по шкалі компенсації, при якому робляться спроби виправлення неповноцінності чи негативних почуттів у травматичних ситуаціях. Проявляються певні особливості поведінки, такі як установка на серйозну і методичну роботу, виправлення своїх недоліків, подолання труднощів, прагнення до оригінальності. У ситуаціях конфлікту можливі прояви агресивності, амбіциозності.

У той же час у групах низького рівня успішності набагато вищі показники показані по шкалі проекції: (17,64 % у низького рівня успішності та 13,33 % у високого рівня успішності). Це можна проінтерпретувати наступним чином: “проекція” розвивається внаслідок стримання почуття неприйняття себе і оточуючих як результат емоційного відторгнення. При цьому оточуючим приписуються різноманітні негативні якості, що викликає такі прояви поведінки, як гордість, самовдоволення, злопам’ятність, впевненість у ситуаціях конфлікту, що може проявлятися у підсвідомому відторгненні власних недоліків як позитивних рис, усвідомлення у своїй поведінці негативних проявів, проте пояснюючи, що це притаманне всім.

В обох групах – найбільші піки по раціоналізації та запереченню реальності, при цьому раціоналізація виконує позитивну функцію, оскільки внаслідок підсвідомого потягу до раціонального пояснення власних мотивів і дій дає можливість реально оцінювати свої можливості та поставлені цілі, а також більш спокійно переживати ситуації невдачі.

У кожного другого респондента по вибірці в цілому зафіксований даний механізм психологічного захисту.

Заперечення реальності, на відміну від раціоналізації, навпаки, виконує негативну функцію, як для успішності курсанта, так і для життєдіяльності в цілому.

Механізм “заперечення реальності” розвивається щоб стримати емоції прийняття оточуючих при емоційній холодності близьких. При цьому негативні зовнішні чинники блокуються, а позитивні допускаються у свідомість, що викликає такі особливі прояви поведінки, як самонадіяність, легка переносимість критики і відсутність самокритичності, що негативно впливає на успішність у навчанні курсанта вищого навчального закладу Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи.

Отже, можна стверджувати, що ні тип сприймання, ні об’єм уваги, об’єм короткочасної пам’яті суттєво не впливають на

успішність у навчанні. На нашу думку, це можна пояснити тим, що люди з малим об'ємом короткочасної пам'яті та об'ємом уваги можуть досягнути успіху у навчальній діяльності, просто докладаючи більше зусиль і наполегливості.

Проведемо якісний аналіз зовнішніх чинників. Серед зовнішніх чинників успішності в навчальній діяльності найбільший вплив має тип сімейного виховання.

На гіпоопіку (відсутність контролю та емоційного зв'язку батьків і дітей) вказали 17,6 % опитуваних низького рівня успішності, у той же час як у групи високого рівня навчання не зафіксовано жодної такої відповіді. Отже, відсутність тісних і теплих взаємостосунків з батьками призводить до того, що дитина представлена сама собі, часто не має контролю і відсутній позитивний приклад у навчанні, що не дає можливості сформуватися позитивно, вмотивувати себе до навчання. На гіперопіку занадто жорсткий контроль за дитиною, що не дає сформуватися самостійності, ініціативності, вказує 76,4 % опитуваних низького рівня успішності. У той же час щодо високого рівня навчання, то цей показник майже вдвічі менший. Як бачимо, гіпоопіка призводить до більш легковажного ставлення до навчання, невміння планувати свою навчальну та службову діяльність, відсутності реалістичних цілей та переоцінки своїх можливостей та здібностей. Вищеперераховані властивості (гіперопіка та гіпоопіка) переважають у курсантів з низьким рівнем успішності, що призводять до безвідповідального ставлення до навчання, нерегулярності вивчення дисциплін, праці "ривками", що і викликає низький рівень успішності.

Цікаві дані отримано щодо стилю сімейного виховання. Так, авторитарний стиль виховання зафіксований у кожного четвертого респондента групи високого рівня успішності, в той же час як серед низького рівня такий стиль відсутній взагалі. Ми інтерпретували це наступним чином: діяльність військових формувань взагалі характеризується перевагою авторитарного стилю керівництва, який виявляється жорстким контролем дитини зі сторони батьків, несприйняття ініціативи та критики зі сторони дітей. У таких сім'ях батьки виступають "істинною останньою інстанцією", що дає, в свою чергу, курсантам, батьки яких також відрізнялися авторитарністю, легше адаптуватися до умов діяльності.

У той же час майже всі респонденти з групи низького рівня успішності вказали на демократичний стиль, де присутні довірливі взаємовідносини з батьками, повага до дитини, ставлення до неї як до рівної, поміркований контроль та схвалення її ініціативності. Це, в свою чергу, призводить до того, що дитина зникає до самостійності як у вчинках, так і в судженнях, що загалом є позитивним для

особистості в цілому, проте у військових формуваннях, де домінує авторитарний стиль, спричиняє труднощі до адаптації, особливо до служби і таким чином викликає посередній рівень успішності.

Цікаві дані отримані ще до того, хто більше займався вихованням: мама, тато, бабуся чи дідусі. Згідно аналітичних концепцій, материнський та батьківський стиль виховання суттєво різні. Мати любить дитину за те, що вона просто є, така любов в більшості випадків емоційна та вседозволяюча. Батько встановлює рамки дозволеності для дитини, любить її за те, якою вона, чи відповідає вона його еталонам чи, ні. В ідеалі ці два види любові потрібні дитині, вони компенсують одне одного.

Згідно наших даних, суттєвої різниці, хто займався вихованням і яким чином це впливає на успішність, у навчанні не виявлено, проте є різниця, хто з сім'ї є найближчою людиною та порадиником у життєвих ситуаціях. Так, вдвічі більше курсантів з низькою успішністю на запитання анкети: "До кого ви прийшли б порадитися по особистих питань?", вказали на батька. Можливо, це пояснюється таким чином, що батько більше звертає увагу на виконання службових обов'язків, а не навчання. У респондентів з високим рівнем успішності майже кожен шостий у відповіді на це питання вказав на друзів (з низьким рівнем навчання таких відповідей лише 5,88%). Це свідчить про кращі міжособистісні стосунки з ровесниками, респондентів, які добре вчаться. Попри це задоволеність своїми стосунками з батьками приблизно однакові: на наявність конфліктів в сім'ї вказують респонденти обох груп, проте особи високого рівня навчання (22,2%) вказують на наявність конфліктів саме з матір'ю, у той же час як опитувальних низького рівня не дали жодної такої відповіді. Можливо, починаючи зі школи, у більшості випадків виконанням домашніх завдань займається матір, а батько (при його наявності) звертає увагу на дисципліну та вироблення морально-етичних норм. Як ми вже вказували вище, матір більше звертає увагу на успішність у навчанні, саме тому конфлікти частіші і, внаслідок вимогливості, успішність вища.

Розглянемо тепер вплив соціального середовища (навчальної групи, близьких друзів і протилежної статі на успішність у навчанні).

Згідно нашої гіпотези на успішність у навчанні впливають не лише сімейні чинники, а й професійна діяльність і задоволеність відносинами в навчальній групі. Так, кожен другий респондент з низьким рівнем успішності вказав на незадоволеність спілкуванням у колективі. У той же час у осіб високого рівня навчання такі відповіді зустрічаються лише у кожного третього опитуваного. Як бачимо, успішність у навчанні і задоволеність від спілкування в групі прямо пропорційна.

Аналогічні показники у задоволеності від взаємовідносин з близькими друзями: особи з високим рівнем успішності вдвічі більше задоволені. Проте у стосунках з протилежною статтю результати протилежні.

Кожен другий опитуваний, що добре вчиться, вказує на незадоволеність стосунків з протилежною статтю. Можливо, саме через незадоволеність у тендерних стосунках дані особи себе компенсують у навчанні в такий спосіб реалізують свій потенціал у навчальній діяльності. У той же час серед курсантів з низьким рівнем навчання незадоволені стосунками з протилежною статтю лише 6%. Стосунки з протилежною статтю, закоханість, переживання з даного приводу займають доволі багато часу і саме тому успішність у навчанні падає.

Виявлені суттєві відмінності і у мотивації майбутньої професії. Так, досить успішні респонденти на основні мотиви вибору професії вказували як на свідомий вибір – 53,3%, 17,7% – батьківські традиції, а в осіб низького рівня успішності основними мотивами була випадковість – 58,8%, та економічні умови – 23,5%. Це свідчить про те, що в осіб з високим рівнем успішності переважає внутрішня мотивація до діяльності, вони більш свідомо підходять до вибору професії, враховують свої здібності та можливості і в подальшому планують працювати за обраним видом діяльності. В низькою успішністю осіб переважає зовнішня мотивація (економічні умови, престиж) і часто професію вибирають випадково, не враховуючи ні своїх здібностей, ні бажань.

При обробці експериментальних даних застосовувався кореляційний аналіз. Існуюча процедура кореляційного аналізу дозволила виділити ступінь значущості зв'язку, встановити міру та напрям впливу, однією з ознак (X) на результуючу (Y). Розглянемо кореляційні зв'язки, які виділені на групі високого рівня успішності на 0,05% рівні значимості ($p < 0,05$) виділяється одна плеяда, де є зв'язки з успішним навчанням. З низьким рівнем нейротизму, з демонстративністю, заміщенням, регресією, великим об'ємом уваги, при цьому, регресія є з від'ємним знаком.

Проаналізуємо більш детально основні кореляційні зв'язки на високому рівні успішності.

Успішність у навчанні, перш за все, пов'язана з домінуючим механізмом психологічного захисту, таким як заміна ($r = 0,33$), що свідчить про здатність людини замінити нереалізовані потреби або неуспішну діяльність на інший вид діяльності або більш реальні потреби. Це дає змогу людині часто обертати гнів не на себе, а на інших, що зберігає самооцінку або обставини, а також, в свою чергу, впливає на досягнення успіху у навчанні.

Виявлений також зв'язок високого рівня успішності з регресією, при цьому з від'ємним знаком ($r = -0,29$). Це свідчить про відсутність

регресії як захисного механізму в осіб з високим рівнем навчання. Дані особи у ситуаціях конфлікту не проявляють інфальтивності, нездатності прийняти самостійного рішення, що є характерним для регресії.

Існує зв'язок високого рівня успішності з акцентуацією особистості на демонстративному типі ($r = 0,33$). Для осіб демонстративного типу провідною потребою є бажання бути в центрі уваги, а високі показники у навчанні якраз і дають можливість виділятися з загальної маси.

Допомагає у навчанні і великий об'єм уваги ($r = 0,30$), що дає здатність успішно засвоювати новий навчальний матеріал. На навчальну і, особливо, службову діяльність впливають також особливості нервової системи. Так, низький рівень нейротизму ($r = 0,29$) корелює з високим рівнем успішності. Людина, у якої діагностується низький рівень нейротизму, здатна до самоконтролю та керування своїми емоціями, що особливо важливо під час виконання службових обов'язків.

Розглянемо тепер кореляційні зв'язки на низькому рівні успішності. На статистично-значущому рівні $P < 0,05\%$ зафіксовано 6 зв'язків, при цьому 3 з них з від'ємним знаком.

Низький рівень навчання найбільш сильно корелює з акцентуаціями характеру, такими як екзальтованість, циклотимність, збудливість. При цьому екзальтованість ($r = -0,57$) та циклотимність ($r = -0,40$) з від'ємним знаком свідчить про їх відсутність, здатність до екзальтації. Тому вона не здатна захоплюватися діяльністю.

Знижують рівень успішності і збудливість ($r = 0,54$) риса та високий рівень нейротизму ($r = -0,45$) як властивість нервової системи. Ці риси детермінують такі прояви поведінки, як нездатність стримати свої емоції, імпульсивність, що негативно впливає на особистісні характеристики, (стосунки та адаптацію), а звідси і на успішність у службовій та навчальній діяльності.

Значний зв'язок низького рівня успішності виявлений з усвідомленістю вибору професії (№ 36, $r = 0,48$). Курсанти, які вибрали діяльність не за власним вибором, а за рекомендацією батьків або знайомих не мають внутрішньої мотивації до навчання і тому показують значно нижчий рівень успішності.

Знижує рівень успішності і наявність такого захисного механізму як регресія (№ 4, $r = 0,41$), це свідчить про перехід на дитячу форму поведінки в ситуації конфлікту, не здатність реально оцінити свої негативні та позитивні сторони, потребу у підтримці і стимуляції оточуючих у стресових ситуаціях.

Висновки та рекомендації. Підводячи підсумки слід зупинитися на найбільш важливих моментах: по-перше, здійснено огляд сучасного

стану розвитку наукових понять про формування професійної особистості, розглянуті напрямки розвитку курсанта як майбутнього фахівця. Таний аналіз факторів, що впливають на успішність у навчанні та службовій діяльності, по-друге проведено емпіричне дослідження успішності навчання у курсантів 5 – го курсу, виділений високий (72,5 % осіб) та низький рівні успішності (27,5 % осіб).

Визначено, що на успішність у навчальній діяльності особистості впливають такі зовнішні фактори: стиль виховання в сім'ї (гіпер або гіпоопіка батьків); близькі стосунки з матір'ю або з татом (материнський або батьківський тип виховання); задоволеність взаємовідносинами в навчальній групі, з друзями та особами протилежної статі.

Серед внутрішніх факторів особливо великий вплив на відповідний рівень успішності має властивість нервової системи (наявність нейротизму, висока особистісна тривожність), акцентуації характеру, захисні механізми особистості.

Список використаних джерел

1. Балобанова Л.М. Категория нормы в психологии студенческого возраста (теоретико-методологический аспект) / Л.М.Балобанова. – Харьков: Консум, 1999. – 240 с.
2. Зайцева І.В. Мотивація учіння студентів: монографія / І.В.Зайцева; за ред. П.Г. Лузана.– Ірпінь, 2000. – 191 с.
3. Залученова Е.А. Самооценка в деятельности студентов/ Содержание, формы и методы обучения в высшей школе; Обзор информации; Вып.1. – М., 1992. – 52 с.
4. Левківська Г.П. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу: навч. посібник для вищ. навч. закладів/ Г.П.Левківська.
5. Пинаева С.Е. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости / С.Е.Пинаева, Н.В.Андреев // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 3-10.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 608 с.

In the article the ground of personality description of students and state of progress is reflected in studies. External and internal factors which influence on progress of students are rotined.

Keywords: progress, student, correlation, character accentuation, motivation.

Отримано: 12.08.2010

Суб'єктність в освітньому процесі

У статті аналізується проблема можливості й ефективності індивідуального підходу за умови, коли не тільки вчитель, а й учень буде дійсним суб'єктом не лише учіння, а й педагогічного спілкування.

Ключові слова: індивідуальний підхід, суб'єкт, суб'єктність, суб'єкти взаємодії.

В статье анализируется проблема возможности и эффективности индивидуального подхода при условии, что не только учитель, но и ученик будет истинным субъектом не только учения, но и педагогического общения.

Ключевые слова: индивидуальный подход, субъект, субъектность, субъекты взаимодействия.

Проблема суб'єктності в педагогічній психології в останні роки набула статусу об'єкта спеціального вивчення [1; 3; 7; 18].

Аналіз суб'єктів освітньої діяльності, яка включає в себе дві взаємопов'язані її форми – педагогічну і навчальну, лежить в руслі як загальнофілософської [4], так і конкретно педагогічної задачі [18].

У контексті загальнофілософської позиції виділяють основні характеристики суб'єкта діяльності:

- 1) суб'єкт передбачає наявність об'єкта;
- 2) суб'єкт суспільний за формою, засобами, способами своєї діяльності пізнавальної або практичної;
- 3) суспільний суб'єкт має конкретну, індивідуальну форму реалізації; колективний суб'єкт представлений в кожному індивіді, і навпаки;
- 4) діяльність, яка свідомо регулюється, завжди суб'єктна, в ній формується і сам суб'єкт;
- 5) суб'єкт індивідуальної діяльності – свідомо діюча особа;
- 6) суб'єктність визначається системою відносин з іншими людьми;
- 7) суб'єктність – це нероздільна цілісність спілкування, діяльності, самосвідомості і буття;
- 8) суб'єктність є динамічне начало, яке не існує поза самою взаємодією міжособистісною, соціальною, діяльнісною;
- 9) суб'єктність є категорія інтерпсихічна;
- 10) особистість в якості суб'єкта включає в себе спрямованість, мотиви, ставлення до навколишнього, до діяльності, до себе, саморегуляцію, яка проявляється в таких якостях, як зібраність, організованість, терплячість, самодисципліна, креативність,

інтелектуальні риси індивідуальності, емоційність [4]. Саме такі характеристики суб'єкта дають можливість проаналізувати можливі проєкції цієї категорії на освітній процес.

Специфічною особливістю суб'єктів педагогічної і навчальної діяльності є їх мотиваційна сфера, в ідеальній схемі суб'єкт педагогічної діяльності працює заради досягнення загальної мети – “для учня і потім для себе”. Суб'єкт навчальної діяльності в цій же схемі діє немовби в зворотному напрямку: “для себе – заради досягнення загальної мети”. Загальна для освітнього процесу точка дотику, “для учня” з боку педагога і “для себе” з боку учня визначає прагматичний, “реально діючий” у термінології О.М. Леонтьєва мотив [12]. Саме цей мотив лежить в основі освітнього процесу, проте не завжди у повній мірі усвідомлюється не лише учнем, а й педагогом.

Важливою специфічною характеристикою освітнього процесу є взаємодоповнюваність учня і вчителя: розвиток учня передбачає постійний саморозвиток педагога, який є умовою розвитку учня.

За висловом І.О. Зимньої, суб'єкти освітнього процесу “приречені” на саморозвиток, внутрішня сила якого слугує джерелом і імпульсом розвитку кожного з них [8].

Суб'єктна характеристика педагога, як суспільного суб'єкта, завжди поєднує в собі дві позиції: аксіологічну цінності і когнітивну знання – загальнокультурні і предметно-професійні. Будучи індивідуальним суб'єктом педагогічної діяльності, вчитель завжди представляє собою особистість у всій різноманітності індивідуально-психологічних, поведінкових і комунікативних якостей.

Аналіз функцій педагогічної діяльності, які реалізує вчитель у певних педагогічних ситуаціях, і які досить ретельно вивчаються у сучасній педагогічній психології [14], в контексті нашого дослідження, акцентує увагу на гностичній, яка передбачає знання:

- а) змісту і способів впливу на інших людей;
- б) вікових та індивідуально-психологічних особливостей інших людей;
- в) особливостей процесу і результатів власної діяльності, її досягнень і недоліків.

Гностична функція ґрунтується на здатності педагога адекватно сприймати, розуміти, оцінювати учня і на реалістичності власної оцінки самооцінки. Успішність реалізації цієї функції відносно самого себе в значній мірі визначається рівнем рефлексивності мислення педагога, потребою у самоосвіті і самовдосконаленні своєї педагогічної майстерності і певними дослідницькими навичками.

Предметом специфічного теоретичного і експериментального вивчення в сучасній педагогічній психології є проблема суб'єктивних

властивостей педагога, які визначають ефективність продуктивність педагогічної діяльності [16]. Результати досліджень дають можливість представити загальну структуру суб'єктивних властивостей педагога. Так, ще П. Ф. Каптерев виділяв об'єктивні і суб'єктивні властивості вчителя: наукова підготовка і особистий талант вчителя, а також особистісні, до яких відносив морально-вольові якості [8].

За С.Л. Рубінштейном, суб'єктивність вчителя передбачає постійний саморозвиток, бажання самовдосконалення, що, в свою чергу, є умовою розвитку учня [19]. Ця ж думка підкреслювалась К.Д. Ушинським, П.П. Блонським, В.О.Сухомлинським та іншими педагогами і психологами [13].

Н. В. Кузьміна у структурі суб'єктивних чинників педагога виділяє три компоненти:

- 1) особистісний, який визначає тип спрямованості;
- 2) індивідуальний або індивідуально-педагогічний, який відображає рівень здібностей;
- 3) професійно педагогічний, який проявляється у компетентності спеціально-педагогічній, методичній, соціально-психологічній, диференційно-психологічній та аутопсихологічній [10].

Структура суб'єктивних властивостей, за А. К. Марковою представлена такими блоками характеристик: а) об'єктивні характеристики, до яких входять професійні, психологічні та педагогічні знання, а також професійні уміння і б) суб'єктивні характеристики, які відображені у професійних, психологічних позиціях і установках та особистісних особливостях вчителя [13].

Розробляючи модель особистості вчителя в контексті схеми “діяльність – спілкування – особистість”, Л.М. Мітіна виділила п'ять професійно значущих якостей, які виявляють дві групи педагогічних здібностей за Н.В. Кузьміною :

- 1) проєктивно-гностичні здібності, до яких відносяться педагогічне цілепокладення і педагогічне мислення;
- 2) рефлексивно-перцептивні здібності, які включають в себе педагогічну рефлексію, педагогічний такт, педагогічну спрямованість [14].

В цілому, існуючі уявлення про структуру суб'єктивних властивостей якостей, характеристик, чинників дають підстави виділити, на думку І.О. Зимньої, наступні чотири групи:

- 1) психофізіологічні індивідні властивості суб'єкта як передумови здійснення ним його суб'єктивної ролі, і які виступають у якості задатків;
- 2) здібності;
- 3) особистісні властивості, які включають спрямованість;
- 4) професійно-педагогічні і предметні знання і уміння як професійна компетентність [8] і групи суб'єктивних властивостей

розглядаються як компоненти структури суб'єкта педагогічної діяльності.

В контексті суб'єктних характеристик педагога досить цікавими і актуальними, на наш погляд, є аналіз стилів педагогічної діяльності [22]. Більшість дослідників у вивченні стильових характеристик педагогічної діяльності орієнтується на традиційно виділені три стилі: авторитарний, демократичний і ліберально-потуральний [22]. Різниця, в основному, полягає у переліку поведінкових проявів, що характеризують кожний стиль. Так у підручнику "Вікова та педагогічна психологія" за редакцією О. В. Петровського розглядається автократичний, демократичний, ігнорувальний та непослідовний стилі педагогічного керівництва [5]. І.М. Соколов виділяє чотири стилі: авторитарний, демократичний, потуральний, негативістський [11]. Н. В. Пророк та О.І. Пенькова вважають, що для педагогічної діяльності достатньо виділяти тільки два стилі – авторитарний і демократичний [22]. У всіх цих роботах відображена загальна вихідна схема і цілком певна модель усєї системи навчання.

При зміні концепції навчання будувались і нові моделі стилів педагогічної діяльності. Так, А. К. Маркова, в межах особистісно-розвивального навчання, розробила модель, згідно якої індивідуальний стиль діяльності вчителя включає в себе такі характеристики:

а) змістовні: переважна орієнтація вчителя на процес чи результат навчання, адекватність-неадекватність планування навчально-виховного процесу, оперативність-консервативність у використанні засобів і способів педагогічної діяльності, рефлексивність-інтуїтивність ;

б) динамічні: гнучкість-традиційність, імпульсивність-обережність, усталеність- неусталеність ставлення до ситуації, що змінюється; стабільно емоційно-позитивне ставлення до учнів – нестійке емоційне ставлення, наявність особистісної тривожності – відсутність такої, у несприятливій ситуації спрямованість рефлексії на себе – спрямованість на обставини – спрямованість на інших;

в) результативні: однорідність-неоднорідність рівня знань учнів, стабільність-нестабільність в учнів навичок учіння, високий – середній – низький рівень інтересу до предмета, що вивчається [13]. Для діяльності вчителя характерні такі чотири стилі:

- 1) емоційно-імпровізований;
- 2) емоційно-методичний;
- 3) помірковано-імпровізований;
- 4) помірковано-методичний [13].

Проте, як зауважують Г. В. Куценко і Ю.М. Швалб, хоча дана концепція є досить цілісною і може бути використана для описування

індивідуального стилю діяльності вчителя, вона має ряд суттєвих недоліків, головним із них є те, що дана модель носить формально-описовий характер, це означає, що вона не задає у собі логіки переходу від одного стилю до іншого, тобто передбачає стильові особливості як невід'ємно дані та неодмінні для конкретного вчителя [22].

Отже, сам вчитель не може розвинутися у напрямі вдосконалення управління навчально-виховним процесом.

Натомість дані дослідники вказують на важливість проблеми індивідуальних особливостей, індивідуально своєрідних рис особистості педагога. Вони зазначають, що не існує універсально гарних методів роботи вчителя незалежно від обставин та його особистісних рис. Різні методи навчання мають оцінюватися не лише з огляду на те, як вони спричиняють розвиток учня, а і наскільки вони придатні, ефективні у виконанні різних учителів. Окремі властивості, риси, процеси виступають елементами різних рівнів функціонування складної системи організації особистості, а взаємодію і “взаємоприспосовування” між ними виконує індивідуальний стиль, зокрема, когнітивний стиль особистості.

Когнітивний стиль розуміється як постійні, узгоджені індивідуальні відмінності у способах організації та переробки інформації, які являють собою постійність способу чи форми пізнання, на відміну від змісту пізнання і рівня здібностей, що проявляється у когнітивній активності [11]. Він відображає стійкі атитюди, уподобання або звичні стратегії, що визначають для індивіда типовий спосіб сприйняття, запам'ятовування, мислення, вирішення задач. У контексті стильового підходу йдеться не про рівень реалізації мети або досягнення певного результату, а про можливість існування різних за структурою, але однакових за ефективністю способів досягнення результатів.

Суб'єктність учня в освітньому процесі характеризується всіма розглянутими на початку суб'єктивними якостями, рисами [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, організації, точності і т.д. Кожен учень характеризується власним стилем діяльності, зокрема навчальної, ставленням до неї, наукованістю.

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 тезауруса як упорядкованої структури вербального інтелекту [21].

Вікові особливості учнів старших класів за результатами багаточисельних досліджень [17] виявляються у спрямуванні на майбутнє: на вибір життєвого шляху, професії, референтних груп людей. Необхідність вибору диктується самою життєвою ситуацією, ініціюється батьками і спрямовується навчальним закладом, відповідно в цей період основного значення набуває ціннісно-орієнтаційна активність старшокласників, яка пов'язується з прагненням до автономії, правом бути самим собою [7]. Внутрішній світ, який відкрився школяру у підлітковому віці, поява самосвідомості, яка перетворюється в кардинальний фактор психічного розвитку [17], по-справжньому турбують старшокласника, переорієнтують його увагу і психічну активність взагалі. Соціальна ситуація розвитку в ранній юності відображає, з одного боку, ставлення до зовнішнього світу, яке переживається як спрямованість у своє майбутнє і стурбованість ним, з другого, – ставлення до свого внутрішнього світу, яке переживається як пізнання і оцінка [17]. Сучасні теоретико-експериментальні дослідження встановили основні психічні новоутворення старшого школяра: готовність до життєвого самовизначення, ставлення індивідуальності як вищого, завершеного способу існування особистості, розвиток Я-концепції [21].

Спрямованість у майбутнє Л.І. Божович назвала “афективним центром” особистості в ранній юності. “Учні старших класів – це люди, звернені у майбутнє, і все сучасне існує для них у світі цієї основної спрямованості їх особистості, вибір подальшого життєвого шляху, самовизначення стає для них тим афективним центром життєвої ситуації, навколо якого починає обертатися і вся їхня діяльність, і всі їхні інтереси” [2, с. 37]. Термін “афективний центр” відображає особистісне переживання людини, пов'язане з віковими розвивальними процесами, і, на нашу думку, може визначати “центральну лінію розвитку” [2]. У ранній юності саме спрямованість у майбутнє є тим ключовим переживанням, яке забарвлює все особистісне існування старшокласника і виявляє специфіку всіх життєвих проявів учня. Зокрема, це має стосуватися індивідуальних особливостей учня, визначається потребою у самовизначенні [21].

Старшокласник як суб'єкт учбової діяльності характеризується якісно новим змістом цієї діяльності. По-перше, поряд з внутрішніми пізнавальними мотивами засвоєння знань, які мають особистісно-смыслову цінність, з'являються широкі і вузькоособистісні зовнішні мотиви, серед яких мотиви досягнення займають провідне місце [18].

Навчальна мотивація якісно змінюється за своєю структурою, бо для старшокласника сама по собі навчальна діяльність – засіб реалізації життєвих планів майбутнього, спосіб виконання провідної діяльності. По-друге, навчальна діяльність спрямована на структурну організацію, систематизацію індивідуального досвіду за рахунок його розширення, доповнення, внесення нової інформації. По-третє, учіння сприяє розвитку самої особистості старшокласників, творчого підходу до прийняття рішень, уміння сприймати ці рішення, аналізувати, критично конструктивно осмислювати їх.

Специфіку змісту навчальної діяльності старшокласника відображають вміння школяра складати життєві плани, здійснювати пошук їх реалізації. Спрямованість старшокласників на майбутнє та види активності, викликані нею, призводять до появи готовності, здатності до життєвого самовизначення, котра відрізняється дієвістю і забезпечує юнакові можливість діяти, реалізувати свої життєві плани, стверджувати той чи інший спосіб життя, починати засвоювати обрану професію. Ступінь розвитку цієї готовності, специфіка руху до неї надає переживанням юнака індивідуальної своєрідності.

Мотив вибору життєвого шляху “забарвлює” всі форми активності особистості [21]. Таке значення життєвого шляху, в контексті теоретичних положень Л.С. Виготського, знаходиться в “зоні актуального розвитку дитини”. Тоді, у “зоні найближчого розвитку” повинно бути більш деталізоване і чітке уявлення про майбутній шлях життя, в учнів старших класів закономірно виникає відповідна провідна потреба. Її досягнення являє собою, з одного боку, дослідження сукупності життєвих шляхів, що пропонує дане суспільство як можливості, а з другого – співвіднесення цих даних із собою, з власними бажаннями і можливостями. Тут цілком закономірно і об’єктивно виникає проблема вибору професії. Реальне уточнення життєвого шляху являє собою отримання і систематизацію знань про професійні галузі та окремі дільниці в них, про те, що необхідно знати й уміти, щоб оволодіти певною професією. Задоволення проблеми в конкретизації напрямків життєдіяльності пов’язане з дослідженням життя людей, внутрішнього світу тощо, крім того, повинна вирішуватися проблема “апробації” і корекції власних дій у певному напрямі, все це і здійснюється в навчальній діяльності, особливості якої пояснюються тим, що учіння перестає бути для юнака самодостатньою діяльністю, уміння тепер обслуговує магістральні процеси розвитку особистості старшокласника, воно є своєрідним полігоном відправлення життєвих стратегій [8]. Оскільки шкільні предмети у своїй сукупності відображають соціальні галузі

науки і практичної діяльності, дитина, підкоряючись нашім, окреслює коло “потрібних” предметів. Переживання старшокласниками ступеня готовності до професійного самовизначення опосередковують уміння школярів і визначають особливості переживання успіху у навчанні та ставлення до нього.

В зв’язку з віковими особливостями розвитку відзначають деякі індивідуальні особливості учіння старшокласників [17].

1. Учіння в цьому віці є формою провідної діяльності – вибору напрямку життєвого шляху, цим визначається його роль і статус у психічному розвитку юнака: з одного боку, воно ніби втрачає самодостатню значущість – суб’єктивно для учня учіння має цінність лише в контексті планування власного майбутнього, джерело інформації, своєрідний тренінг успішності–неуспішності тощо. Звідси і диференційоване ставлення до навчальних предметів як норма навчання. З іншого боку, провідний характер навчальної діяльності визначає її центральну роль у психічному розвитку, і проблеми в учінні одночасно є проблемами розвитку. Тож невстигання, невизначеність з “колом” необхідних надалі предметів, інші негаразди, означають блокування провідної діяльності, а отже, й припинення або серйозні відхилення в розвитку особистості.

2. Учіння дуже тісно пов’язане з іншою формою провідної діяльності – з самопізнанням. Результати дослідження засвідчують цей факт: ситуації навчального вибору між навчальними завданнями, які згідно спеціального роз’яснення педагога сприятимуть розвитку нових знань і умінь, і іншими, що сприятимуть становленню учнем власних здібностей, недоліків і перспектив, старшокласники вибирають саме останні.

3. Успішність виконання навчального завдання розцінюється старшокласником не з точки зору правильності дотримання інструкції і вимог вчителя, а як підтвердження ефективності власних, притаманних лише йому одному способів дій. Учень відкриває для себе чисельність смислів однієї й тієї ж дії. Одним із цих смислів є те, що дія точно відповідає заданому вчителем зразку і тому оцінюється позитивно, а от іншим смислом виявляється те, що ця ж дія підтверджує правильність індивідуально специфічної навчальної стратегії взагалі. Саме це дуже суттєво для старшокласника і приносить йому найбільш позитивні психологічні переживання, добре, коли це переживання підсилюється відповідною оцінкою педагога, але так буває далеко не завжди. Якщо учитель знаходиться в жорсткій інертній позиції і вимагає безумовного засвоєння зразка дій без урахування індивідуальних особливостей учня – це призводить до конфлікту. Відзначимо, що така “орієнтація на зразок”

абсолютно не притаманна учням старших класів. Тому змінюються критерії самооцінки у навчанні: якщо в молодшому шкільному і підлітковому віці основними орієнтирами для самооцінки були зовнішні фактори зразки, вимоги, норми, то в ранній юності домінують внутрішні критерії оцінювання себе у навчанні, в тому числі й уявні – відповідність успішності своєму місцю й положенню в майбутньому.

У процесі навчальної діяльності у старшокласника формується індивідуальний стиль діяльності який, за влучним визначенням В.С. Мерліна [15], є специфічним психологічним утворенням, що опосередковує цілі і мотиви діяльності і забезпечує її неповторність, кожна мета, кожна задача які, самі по собі, можуть бути схожими у різних учнів, співвідносяться з власними індивідуальними особливостями і, таким чином, “довизначаються” або й “переозначаються”. Формування в ранній юності індивідуального стилю спілкування є суб’єктивно закономірним процесом. З огляду на це, навчання в цьому віці просто не може бути не індивідуальним. І, якщо говорити про індивідуальний підхід до навчання, то він в цьому віці не просто можливий, а єдино і обов’язково можливий.

У зв’язку з тим, що навчальна діяльність старшокласників включається в загальний контекст усвідомленого вибору напряму життєвого шляху, провідну спонукальну функцію виконують в ній не навчально-пізнавальні мотиви, а мотиви досягнення. Саме як сходинку до визначення себе в майбутньому розцінює успіх і невдачу в учінні юнак, успіх стає домінантним переживанням у навчанні. Проте, в дослідженнях встановлено, що мотив досягнення в цьому віці диференціюється і може існувати в двох протилежних за значенням для особистості формах. Перша з них “прагнення успіху”, а друга – страх невдачі.

Лише перша форма досягнення забезпечує позитивний рух особистості. При цьому, переживання успіху у навчанні дуже важливе, адже воно фіксується в особистості і має роль, що виходить за межі власне навчання. Дане переживання, з’являється в досвіді людини у зв’язку з навчанням, потім розповсюджується на всі галузі життя, в тому числі й професійну діяльність. Саме тому воно таке важливе і формування його у старшокласника є абсолютною необхідністю.

Суттєво, що переживання успіху ґрунтується на діалектичному співвідношенні здібностей і зусилля учня. Проблемою старшого шкільного віку є те, що учень усвідомлює це складне співвідношення і від того, як він його усвідомить, буде залежати не лише навчання, а й все подальше трудове життя.

Загалом, якщо говорити про усвідомлення юнаком співвідношення “здібності-зусилля”, слід відзначити, що саме організація процесу навчання має не декларативно, а реально забезпечити оптимальний варіант цього усвідомлення для даної конкретної особи, отже, індивідуальний варіант .

Однією з характеристик суб’єктності є динамічність і неможливість її існування поза взаємодією міжособистісною, соціальною, діяльнісною, яка проявляється в інтелектуальній, моторно-рефлекторній та загальноповедінковій активності її учасників, взаємодії людей проявляються такі істотні характеристики, як усвідомленість і цілепокладення, які визначають форми цієї взаємодії: протистояння, конфлікт, протиборство, співробітництво і спілкування.

Взаємодія суб’єктів освітнього процесу в системі “учитель-учень” реалізовувалась в історії учіння в різних формах: індивідуальній роботі з учителем, класно-урочній роботі з часів Я.А. Коменського, консультуванні з учителем при індивідуальній роботі учня, у формі бригадно-лабораторного методу організації навчання в 30-ті роки. У найбільшій мірі вона могла проявитись в учня при застосуванні методу сократівських бесід, в індивідуальній роботі, консультуванні [8].

Сьогодні навчально-педагогічна взаємодія набуває організованих форм співробітництва, основні ідеї якого були сформовані в роботах теоретиків загальної і педагогічної психології і передових практиків сучасної школи [6].

Такі форми співробітництва, як ділові, рольові ігри, спільно-розподільна діяльність, робота в тріадах, тренінг-класах передбачає, перш за все, взаємодію самих учнів. Складність схеми взаємодії суб’єктів в освітньому процесі зумовлена тим, що вона являє собою багаторівневе утворення, міцність якого ґрунтується на встановленні психологічного контакту між усіма учасниками взаємодії.

Психологічний контакт виникає в результаті спільності психологічного стану людей, викликаной їх взаєморозумінням, взаємозацікавленістю, взаємовпливом суб’єктів взаємодії, контакт переживається у свідомості суб’єктами як позитивний підкріплюючий взаємодією фактор, внутрішніми механізмами контакту емоційне та інтелектуальне співпереживання, співмислення, співдія [6]. Емоційне співпереживання суб’єктів навчальної взаємодії є одночасно і фоновим, і основним механізмом контакту, викликається особистісними особливостями взаємодіючих суб’єктів, значущістю предмета взаємодії, ставленням сторін до цього процесу, що, в свою чергу, забезпечує взаєморозуміння і спільність, узгодженість суб’єктної взаємодії.

Мислительна співдія, співмислення визначається включеністю обох сторін в одну й ту ж активну діяльність по вирішенню тієї чи іншої проблеми і спрямована на вирішення певних мислительних задач, внутрішньою умовою виникнення контакту між взаємодіючими сторонами є прояв щирості, поваги один до одного, емпатійності і толерантності. Зовні контакт проявляється у поведінці взаємодіючих сторін. У навчальній взаємодії психологічний контакт визначає можливість природного, неускладненого спілкування, яке є основним засобом реалізації задач навчання і виховання, психологічної корекції.

Ефективність психологічної взаємодії в системі “учитель-учень” виявляється у зміні суб’єктивних характеристик її учасників потреб, установок, ставлень, здібностей, способів діяльності, процесу поведінки і т.п., які забезпечують всебічний розвиток особистості, формування її моральності, сприяють розкриттю її творчого ядра і потенцій постійного самовдосконалення, навичок просоціальної поведінки [20].

Однак психолого-педагогічна теорія і практика показують, що далеко не будь-яка взаємодія може забезпечувати позитивний вплив на її учасників. Основні проблеми навчання і виховання в сучасній школі пов’язані із недостатністю або й повною відсутністю знань і навичок ефективної організації процесів міжособистісної взаємодії, спілкування; умінь правильно здійснювати психологічний вплив у відповідності з індивідуальними характеристиками іншої особистості, а також навичок особистісної співучасті у цьому процесі [22].

У психології педагогічної діяльності розроблена особлива система психологічних принципів організації особистісної педагогічної взаємодії, яка включає в себе:

- а) принцип діалогізації;
- б) принцип проблематизації;
- в) принцип персоналізації;
- г) принцип індивідуалізації [6].

Так, принцип діалогізації педагогічної взаємодії пов’язаний, перш за все, з перетворенням суперпозиції дорослого і субординованої позиції дитини в особистісно рівноправні позиції, в позиції співучнів, співвихованців, співробітників. Проблематизація педагогічної взаємодії веде до зміни ролей і функцій дорослого і дитини: дорослий не виховує, не викладає, а лише актуалізує, стимулює тенденцію дитини до особистісного зростання, дослідницьку активність самого учня, створює умови для вдосконалення дитиною моральних вчинків, для самостійного виявлення і постановки нею пізнавальних проблем і задач. Персоналізація педагогічної взаємодії вимагає передусім

відмови від рольових масок і фасадів, включення в цю взаємодію і тих елементів особистісного досвіду, які не відповідають рольовим очікуванням і нормативам почуттів, переживань, емоцій і відповідних для них дій і вчинків. Індивідуалізація педагогічної взаємодії означає виявлення і культивування в кожній дитині індивідуально-специфічних елементів загальної і спеціальної обдарованості, побудову такого змісту і методів навчання, які були б адекватними віковим за рівнем розвитку та індивідуальним особистісним особливостям і можливостям, здібностям і нахилам всіх учнів, відповідали сензитивним періодам їх вікового та індивідуального розвитку [6]. Очевидність тісного взаємозв'язку всіх чотирьох психологічних принципів організації гуманістичної педагогічної взаємодії сприяє актуалізації творчого потенціалу вчителів та учнів, стимулює їх особистісне зростання, кожна людина, так чи інакше причетна до практики навчання і виховання, визначає їх розумність і справедливість, проте досить складно зробити їх внутрішнім підґрунтям своєї педагогічної діяльності. Інерція звички, страх перед новим, ризик втрати авторитета, соціальної позиції, ризик виявлення власної некомпетентності або особистісної неспроможності – це потужні психологічні бар'єри на шляху гуманізації освітнього процесу.

Так, в дослідженнях О.Б. Орлова показано, що ступінь прихильності вчителя стереотипам традиційного мислення визначається типом його особистісної центрації в системі педагогічної взаємодії, характер центрації вчителя, в свою чергу, визначає всю різноманітність його діяльності: стиль, ставлення, соціальну позицію і т.д. [16]. Автор описує сім основних центрацій, кожна з яких може домінувати як у педагогічній діяльності в цілому, так і в окремих, конкретних педагогічних ситуаціях: егоїстична центрація на інтересах свого "Я", бюрократична на інтересах адміністрації, керівників, конфліктна на інтересах колег, авторитарна на інтересах батьків, учнів, пізнавальна на вимогах засобів навчання і виховання, альтруїстична на інтересах, потребах учнів, гуманістична на інтересах проявах своєї сутності і сутності інших людей адміністратора, колег, батьків учнів [16]. Гуманістична центрація немовби протистоїть першим шести, які відображають реальність традиційного навчання. Саме при такій центрації можлива справжня полісуб'єктна педагогічна діяльність.

Т.П. Скрипкіна, аналізуючи взаємодовіру як основу міжособистісної взаємодії, зазначає, що взаємодія людей один з одним в кожен момент часу характеризується породжуючим ефектом взаємодії, який створює не лише спільність, але й здатен породжувати феномени міжособистісної взаємодії – від щирого справжнього

діалогу до ігрової взаємодії і цинічного маніпулювання [20]. Суть породжуючого ефекту взаємодії зводиться до різного роду співвідношень певних психологічних позицій кожного із суб'єктів як відносно себе, так і відносно іншого. Т.П. Скрипкіна виділяє п'ять феноменів міжособистісної взаємодії і відповідно породжуючих її ефектів. Так, діалог, як ефект породження, відображає кооперацію, співробітництво, взаємовплив; гра – відповідно суперництво, конфронтацію; потреба в саморозкритті – ризик самовтрати; маніпулювання – залежність, примушування; авторитет – вплив [20]. Хоча автор й виділяє діалог, який породжує кооперацію, співробітництво, взаємовплив, як ідеальну модель взаємодії, нам видається, що в контексті реалізації індивідуального підходу у навчанні старшокласників також досить вагомою роль відіграє і такий ефект породження, як авторитет, який виявляється у впливі на суб'єкта взаємодії.

Результати проведеного дослідження показують, що основною психологічною умовою ефективною реалізації індивідуального підходу у навчанні старшокласників є відкрита і зацікавлена суб'єктна (діалогічна) позиція вчителя по відношенню до учня і до своєї діяльності. Основною метою індивідуального підходу в цьому його розумінні слід вважати розвиток учня як унікального суб'єкта навчальної діяльності і педагогічної взаємодії. Слід особливо підкреслити останнє – наші дані говорять про те, що дійсний індивідуальний підхід є можливим і ефективним лише тоді, коли не тільки вчитель, а й учень буде дійсним суб'єктом не лише учіння, а й педагогічного спілкування. Така позиція учня робить просто неможливим неіндивідуалізоване навчання. Однаковість (за активністю і суб'єктністю) позицій вчителя і учня, а також способи реалізації цієї позиції в педагогічній взаємодії – це й є, власне, індивідуальний підхід в його найбільш узагальненому, рафінованому вигляді. Ми встановили, що дана особистісна позиція є більш глибокою і всезагальною, ніж професійно-методичні орієнтації вчителя. Звідси, ми робимо висновок про те, що наявність її забезпечить реалізацію індивідуального підходу при вивченні будь-яких шкільних предметів.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Категория субъекта в современной психологии / К.А.Абульханова-Славская // Психология субъект-ной активности личности: Матер. Міжнар. наук. конф. – К., 1993. – С. 8-10.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В.Брушлинский. – М., 1994.

4. Вільш І. Суб'єктність індивіда у світлі концепції сталих індивідуальних рис особистості /І.Вільш//Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві: Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти: Матер. III Харків. Міжнар. психол. читань. – Харків, 1999. – С. 20-22.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского – М.: Просвещение, 1975. – 288 с.
6. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Кн. для вчителя /За ред. Г.О.Балла, О.В.Киричука, Р.М.Шамелашвілі. – К., 1997.
7. Дригус М.Т. Структура отношения к себе как субъекту учебной деятельности в школьном возрасте / М.Т.Дригус, И.С.Коновальчук//Психология субъектной активности личности: Матер. Міжнар. наук. конф. – К., 1993. – С. 34-36.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
9. Кудрявцев В.Т. Субъект деятельности в онтогенезе / В.Т.Кудрявцев, Г.К.Уразалиева//Вопр. психол. – 2001. – № 4. – С. 14-30.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – М.: Педагогика, 1990. – 112 с.
11. Куценко Г.В. Психологічна оцінка когнітивного стилю особистості / Г.В. Куценко //Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах /За ред. С.Д.Максименка. – К., 2000. – С. 139-198.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность //Избр. психол. произв.: В 2-х т. /А.Н.Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 94-231.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Педагогика, 1996 / А.К.Маркова. – 121 с.
14. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М.Митина. – М.: Просвещение, 1994. – 143 с.
15. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С.Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 253 с.
16. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А.Б.Орлов//Вопр. психол. – 1988. – № 1. – С. 16-26.
17. Папуча М.В. Психологія ранньої юності / М.В.Папуча. – Ніжин, 2001. – 137 с.
18. Проблема субъекта в психологической науке /Отв. ред. А.В.Брушлинский, М.И.Воловикова, В.Н.Дружинин. – М.: Академический проект, 2000. – 320 с.

19. Рубинштейн С.Л. Психологическая наука и дело воспитания // Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – С. 183-193.
20. Скрипкина Т.П. Взаимодействие как основание межличностных взаимодействий / Т.П.Скрипкина//Вопр. психол. – 1999. – № 5. – С. 21-30.
21. Титаренко Т.М. Старший шкільний вік: рефлексія, самовизначення, вибір професії, життєві плани / Т.М.Титаренко, В.Г.Панок //Основи практичної психології. – К.: Либідь, 1999. – С. 440-447.
22. Швалб Ю.М. Стиль педагогічної діяльності вчителя / Ю.М.Швалб, Г.В.Куценко// Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах. – К, 2000.– С. 199-220.

In the article the problem of possibility and efficiency of individual approach is analysed for terms, when not only a teacher but also student will be an actual subject not only учіння but also pedagogical intercourse.

Key words: individual approach, subject, subjects of cooperation.

Отримано: 16.07.2010

УДК 159.922.6 – 053.5

О.Б. Столяренко

Психологічні особливості взаємин дітей молодшого шкільного віку у різновіковому колективі

У статті аналізуються погляди психологів на роль різновікових взаємин у розвитку особистості молодшого школяра. Встановлено, що проблема різновікових взаємин найбільше привертала увагу дослідників у плані наставницької, шефської діяльності старших учнів. Виявлено кардинально протилежні погляди вчених щодо впливу різновікових взаємин на особистісний розвиток дітей.

Ключові слова: різновікові взаємини, різновікова група, шефська діяльність, малокомплектна школа.

В статье анализируются взгляды отечественных психологов на роль разновозрастных взаимоотношений в развитии личности младшего школьника. Выяснено, что проблема разновозрастных взаимоотношений

більше всего привлекала внимание отечественных исследователей в плане наставнической, шефской деятельности старших учеников.

Ключевые слова: разновозрастные взаимоотношения, разновозрастная группа, шефская деятельность.

Постановка проблеми. Виявлення умов, особливостей та механізмів формування позитивних міжособистісних взаємин дітей молодшого шкільного віку є актуальною психологічною проблемою. Завдяки включенню у суспільно значущу діяльність учіння, взаємини молодшого школяра з оточуючими стають чимдалі змістовнішими і складнішими, що об'єктивно визначається змістом цієї діяльності та новоутвореннями віку. Саме у молодшому шкільному віці міжособистісні взаємини є найбільш ефективним засобом управління розвитком особистості.

Зважаючи на науково-практичне значення проблеми взаємин дітей різного віку доводиться констатувати, що у психологічному аспекті вона залишається майже зовсім не вивченою. Наукових досліджень, присвячених аналізу взаємин дітей у різновікових групах, у вітчизняній літературі практично немає. Лише в небагатьох працях В.М.Аванесової [1], О.О.Вовчик-Блакитної [3], А.М.Давидчук [6], О.С.Залужного [9], Ю.О.Приходько [18], Т. В. Сенько [20], О.О.Смірної [21], Г.В.Смольникової [22], А.Г.Тамбовцевої [6], що стосуються переважно дошкільників або підлітків, йдеться про особливості взаємин між молодшими і старшими дітьми. Крім того, дослідження проблеми взаємин дітей різного віку різні, методологічно не об'єднані внаслідок відсутності завершеної цілісної наукової теорії. Процес міжвікових взаємин розглядається у вузьких межах емпіричних уявлень.

Водночас, значний педагогічний досвід і проведені психологічні дослідження свідчать, що правильно побудовані взаємини між дітьми різного віку стають умовою їх особистісного розвитку. Так, багата практика виховання молодшого покоління видатними педагогами Е.І.Тіхеевою, Л.К.Шлегер, Я.Коменським, А.С.Макаренком, С.Ф.Русовою, В.А.Сухомлинським, К.Д.Ушинським та ін. доводить, що правильно організована робота у різновіковій учнівській групі сприяє формуванню і зміцненню шкільного учнівського колективу, розвитку самостійності, відповідальності та ініціативи, поліпшенню дисципліни, підвищенню культури поведінки, розвитку якостей майбутнього сім'янина.

Мета статті. Науково-теоретичне обґрунтування позитивного впливу різновікових взаємин на розвиток особистості молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу. Різновікова група є типовою моделлю інтегрованої групи, в якій об'єднуються діти, різні за своїми фізичними і розумовими можливостями, інтересами, знаннями, уміннями тощо. Очевидно, що взаємини між такими різними дітьми

мають свою специфіку і суттєво відрізняються від міжособистісних взаємин у гомогенній за віком групі.

У більшості випадків різновікові взаємини учнів розглядалися вченими й практиками [10; 15; 12; 7] у контексті проблем соціалізації, переважно як умова залучення молодого покоління до суспільних цінностей, формування соціально схвалюваних ролей, що включають у свій зміст прийняття обов'язку допомагати меншим, а також людям похилого віку і передбачають вироблення таких рис характеру, як доброзичливість, уважність, безкорисливість, працьовитість тощо.

Керівництво різновіковими взаєминами покладається на дорослих, які визначають їх зміст, форму і обсяг. При цьому вихователі не завжди вміло мотивують дітей до різновікових спільних справ, через що їх виконання часто носить вимушений та формальний характер, без достатньої ініціативи самих дітей, особливо старших. Відсутня спеціальна психологічно обґрунтована методика керівництва різновіковими взаєминами учнів і є вагомою причиною ігнорування педагогами їх виховного потенціалу.

Проблема різновікових взаємин найбільше привертала увагу вітчизняних дослідників у плані наставницької, шефської діяльності старших учнів. У таких взаєминах старший учень найчастіше виступав у ролі дорослого, а не старшого друга. Погляди вчених на особистісний розвиток дітей у такого виду різновікових взаєминах були кардинально протилежними.

М.І. Баженова [14, 386] була налаштована проти такого підходу, вважаючи, що старші не люблять „бавитись із малюками”, але роблять це тільки тому, що їх змушують учителі. Однією з причин негативного ставлення старших учнів до виконання шефських обов'язків є надмірна педагогічна опіка, вважає дослідник.

За свідченням М.Е.Богданової та А.В.Захарової [2], на рівень розвитку моральної свідомості молодшого школяра великий вплив має досвід його взаємин у колективі ровесників. Спілкування дітей у малокомплектній сільській школі, де колектив учнів функціонує тільки як різновіковий, вчені сприймають як модель дефіциту одновікового спілкування і доводять, що рівень розвитку моральної свідомості молодших школярів, які виховуються у різновіковому колективі, значно нижчий, порівняно з учнями звичайних шкіл.

Ми вважаємо, що пояснення нижчого рівня розвитку моральної свідомості в учнів малокомплектних шкіл тим, що діти переживають дефіцит спілкування з ровесниками досить однобічне. Так, згідно даних Хмельницького обласного управління освіти і науки, щорічний аналіз рівня якості знань, умінь та навичок учнів малокомплектних сільських шкіл виявляє, що порівняно з дітьми,

які навчаються в початкових класах ЗОШ I-II ступенів та ЗОШ I-III ступенів, вони гірше володіють теоретичним матеріалом, у них менш розвинені усне мовлення, вміння виконувати творчі роботи, застосовувати знання в нових ситуаціях. Можна припустити, що у дітей, які навчаються у малочисельній школі низький рівень моральної свідомості зумовлений неадекватним розумінням змісту моральних понять, що викликано переважно когнітивними причинами, а не лише дефіцитом одновікового спілкування.

Для дітей взагалі властиве прагнення до взаємин, як із молодшими, так і зі старшими. На думку Ю.О. Приходько [18, 23], у більшості випадків мотивом виникнення міжвікових взаємин є бажання старших навчити чогось молодших, допомогти їм, піклуватись про них. Менші ж тягнуться до старших, бо хочуть перейняти їх досвід, дізнатися про щось нове і цікаве. Недостатня увага педагогів до формування міжвікових взаємин призводить, як зауважує автор, до того, що старші будуть зверхньо ставитись до молодших, а молодші навмисне їм заважатимуть.

Психолого-педагогічні дослідження інших вчених переконливо доводять, що у тих школах, де різновіковий дитячий колектив був захоплений спільною справою, яка однаково цікавила і старших і молодших, взаємини дітей різного віку були достатньо інтенсивними.

Л.С.Виготський [4] вважав позитивними для розвитку дітей взаємини з більш старшими, більш умілими дітьми, які стимулюють розвиток нових навичок.

А.В.Петровський [15] зауважує, що різновікова взаємодія учнів переважно відбувається у сфері позанавчального спілкування, хоча і є бажаним компонентом шкільного життя, який на практиці часто ігнорується.

Результати досліджень Л.Ф.Зіньковської [10, 42] доводять, що найефективніший вплив на формування особистості дитини відбувається під час спільної діяльності у різноманітних гуртках і клубах, у походах, на прогулянках. При цьому, вважає дослідник, найбільш інтенсивна і змістова міжособистісна взаємодія виникає між представниками різних вікових груп.

А.Б.Добрович [7, 150] стверджує, що психологічно обґрунтована організація взаємодії у різновіковій групі школярів-підлітків з учнями початкових класів сприяє соціалізації особистості, як молодших, так і старших.

На думку В.І.Войтко [19, 117], залучення максимальної кількості школярів до виконання шефських доручень дає можливість підвищити ефективність контролю за позаурочною діяльністю без збільшення штату педагогічних працівників, сформувати в учнів інтерес до професії педагога.

Сприятливі умови для співдружності молодших і старших дітей, за свідченням Г.О. Люблінської [12, 337], зберігають кращі традиції колективу, забезпечують своєчасну допомогу молодшим, навчають дітей умінню жити й працювати в колективі.

Сучасні дослідження психологічної структури спільної діяльності молодших і старших дітей, аналіз результатів правильно організованої міжвікової взаємодії також дають змогу зробити висновки про значну взаємну користь таких контактів [1; 18; 22]. Для молодших вони розкривають нові можливості наслідування старших дітей, виводячи їх в зону найближчого розвитку в інтелектуальній, моральній та регулятивній сферах [4]. Для старших така взаємодія є основою формування відповідального ставлення до своїх справ, здатності враховувати думку інших [18, 23].

Г. Л. Кoberник [11] зазначає, що різновікові взаємини є специфічною комунікативною діяльністю, що має свою мету, засоби та результати й виконує предметно-перетворювальну функцію в сфері суб'єкт-суб'єктних взаємин. Дана функція виявляється в піклуванні про ровесників, старших і молодших за себе дітей. На ґрунті комунікативної активності, в основі якої лежить піклування про інших, формується почуття товариствості й дружби, чутливість, такт, утверджується культура спілкування та культура бажань.

За даними Є. І. Димова, В. І. Журавльова [8] найбільш оптимальними, з погляду ефективності групової діяльності є групи (класи), які складаються з молодших і старших учнів початкової школи з віковим діапазоном один-чотири роки. У цьому випадку в процесі взаємодії між молодшими і старшими школярами відбувається збагачення ділових і емоційних взаємин. Різноманіття взаємин, що складаються в різновіковій групі (класі) на основі різного життєвого досвіду, знань, умінь її індивідів, нагромадження досвіду спілкування з людьми різного віку, розглядається як важливий етап соціалізації особистості.

М. О. Попов [16] визначив характерні вікові особливості спілкування молодших школярів з учнями більш старшого віку – це емоційність, наслідування, прагнення бути гарним. Автор зазначає, що молодші школярі (особливо першокласники) часто емоційно відгукуються на ставлення до них старших учнів і ця емоційність не залишається непоміченою третьокласниками. Даючи характеристику старшому партнеру по спілкуванню, молодші учні найчастіше говорять про його інтелект, кмітливість, допитливість, знання, розум і майже не згадують про цю сторону особистості у випадку характеристики своїх ровесників.

Психологічний аналіз взаємин старших і молодших дітей може дати новий підхід до виховання таких важливих особистісних

якостей, як толерантність, моральність, здатність співпрацювати з людьми іншого віку, вважає О.О.Смірнова [21].

Н.І.Присяжнюк [17], стверджує, що в умовах різновікового спілкування у молодших школярів „...відсутня атмосфера змагання як оволодінні знаннями, так і в інших видах діяльності”. Підтвердження таких міркувань знаходимо в працях О.О. Смірнкової та В.О.Бутейко [21], які виявили конкурентні взаємини лише у групах одноліток – діти змагались, боролись з партнерами за виграш чи свою перевагу, чого не було помічено дослідниками у взаєминах дітей у різновіковому колективі.

О.О.Вовчик-Блакитна [3], досліджуючи психологічні передумови формування готовності дітей до різновікових контактів, виділила як основні:

1. Актуалізацію об'єктивного змісту моральних норм поведінки.
2. Усвідомлення власної позиції та позицій інших учасників діяльності.
3. Наявність та реалізацію відповідних способів діяльності.

Разом з тим, вчена підкреслювала, що найважливішим мотиваційним компонентом у структурі готовності є усвідомлення дитиною своєї позиції старшого, її бажаність для дитини. Адекватність моральним вимогам позиції старшого забезпечує позитивну чи негативну спрямованість взаємодії з молодшими.

Результати досліджень О.О.Вовчик-Блакитної [3] свідчать, що недостатня сформованість навичок та умінь у різних видах діяльності, невміння налагодити стосунки в групі ровесників значно утруднюють і міжвікову взаємодію. Тобто, можливості міжвікової взаємодії пов'язані не з якимись окремими психічними функціями, а з формуванням цілісної структури особистості дитини. Здатність розуміти і рахуватись з бажаннями та можливостями іншого, підтримувати емоційно бажані для старшого й молодшого партнерів предметні та мовні контакти, потребує достатнього розвитку когнітивних, емоційних та поведінкових компонентів особистості, вважає вчена.

Пошуки ефективних шляхів керування різновіковими об'єднаннями дітей і підлітків у школах-інтернатах, дитячих будинках, малокомплексних школах і дитячих садках, навчально-виховних комплексах “Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад” стимулювали психолого-педагогічні дослідження з проблем: організаційної структури різновікових груп і класів, змісту діяльностей яким надається перевага членами різновікового колективу, особливості взаємин у процесі спілкування між старшими і молодшими дітьми.

На уроках, де передбачена взаємодія учнів молодших і старших класів – старшокласники відчувають свою відповідальність за роботу молодших дітей, тому добре готуються до подібних уроків. В умовах

навчально-виховного комплексу “Загальноосвітній навчальний заклад-дитячий навчальний заклад” акцентується увага на соціальному розвитку дітей різного віку. Соціально-педагогічні ситуації, які виникають спонтанно або спеціально створюються педагогами, сприяють створенню відносин взаємодопомоги, збільшенню досвіду спілкування, діяльності, розширенню пізнавальної мотивації вихованців. Такий колектив за своїм віковим складом нагадує багатодітну сім’ю (С. М. Гаврилук [5]). Старші діти відносно молодших є досвідченішими, вихованішими, свого роду наставниками. Молодші ставляться до них з довірою, намагаються копіювати, наслідувати їх.

Різновікові взаємини у певних випадках можуть виступати засобом психокорекції або профілактики несприятливих тенденцій у розвитку особистості дитини. Так, О.С.Залужний [9] розробив метод корекції соціальної позиції дитини у колективі ровесників, названий “статусною психотерапією”. Дітей з несприятливою позицією у групі він переводив до молодших за віком. Спілкуючись з молодшими, старші діти швидко ставали лідерами, задяки тому, що їх власний рівень розвитку підвищувався відносно рівня розвитку молодшої групи.

У наукових працях Т.В. Сенько [20] підтверджено ефективність “статусної психотерапії”. Результати її досліджень засвідчують, що під час переміщення дитини з несприятливою позицією у групі до молодших за віком, негативне ставлення дитини до оточуючих змінюється на позитивне. Заступництво, піклування про молодших, впевненість у своїх силах зменшують кількість негативних емоцій.

Висновки. Як бачимо, оцінка психологами ролі різновікових груп у розвитку особистості дитини є досить суперечливою. Згідно думки ряду дослідників (В.М.Аванесової [1], О.О.Вовчик-Блакитної [3], А.М.Давидчук [6], О.С.Залужного [9], Ю.О.Приходько [18], Т.В.Сенько [20], Г.В.Смольникової [С-22], О.О.Смірної [21]), такі групи мають виразні переваги порівняно з одновіковими. Старші діти отримують можливість бути більш уважними та турботливими до молодших, допомагати їм. Молодші, маючи сильну мотивацію наслідувати старшим, швидше засвоюють відповідні знання, вміння, навички, носіями яких є їх старші товариші. У різновіковій групі дитина не відчуває тиску однолітків (у групі однолітків дитина повинна рівнятися на їх рівень розвитку) і може розвиватися у своєму власному темпі. Діти більш уважні до потреб і бажань інших, старші навчаються співпереживати молодшим і стримувати свої бажання. Посилюється почуття колективізму: належати до колективу – означає не тільки бути його членом, але і брати не себе відповідальність за інших чи бути іноді слабшим за інших.

Іншої позиції притримуються М.І. Баженова [14], М.Е.Боцманова, А.В.Захарова [2], Н.І.Присяжнюк [17], які підкреслюють

проблемні сторони різновікової взаємодії (старші ображають молодших, молодші заважають заняттям старших тощо). Вчені вважають, що рівень розвитку моральної свідомості у дітей, які виховуються у різновіковій групі, нижчий внаслідок дефіциту спілкування з однолітками.

Водночас усі дослідники одноставні у положенні щодо необхідності створення таких психолого-педагогічних умов, за яких взаємини між дітьми різного віку максимально сприяли б розвитку їх особистості. Провідну роль у формуванні взаємин дітей різного віку відіграють близькі дорослі, насамперед батьки і вчителі.

Список використаних джерел

1. Аванесова В.Н. Воспитание и обучение детей в разновозрастной группе / В.Н.Аванесова. – М.: Педагогика, 1979. – 176 с.
2. Боцманова М.Э. Психологические условия формирования нравственных понятий у младших школьников / М.Э.Боцманова, А.В.Захарова // Новые исследования в психологии. – 1985. – № 3. – С. 28-31.
3. Вовчик-Блакитна О.О. Психологічні передумови соціально значимої взаємодії дітей різного віку / О.О.Вовчик-Блакитна// Психология: Респуб. науч.-метод.сб. – К.: Рад.школа, 1989. – №2. – С.80-87.
4. Выготский Л.С. Детская психология / Л.С.Выготский // Собр. Соч.: В 6 т. – М.: Педагогика. – 1984. – Т.4.
5. Гаврилюк С. М. Педагогічна ефективність театралізованої діяльності дітей різного віку в навчально-виховному комплексі “Школа – дошкільний навчальний заклад” /С.М. Гаврилюк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: [наук.зб. / УДПУ ім. П. Тичини]. – К.: Наук. світ, 2004. – Вип. 9. – С. 202-208.
6. Давидчук А.Н., Тамбовцева А.Г. Формы организации обучения в разновозрастной группе сельского детского сада: рекомендации / А.Н.Давидчук, А.Г.Тамбовцева. – М.: Издательство НИИ Дошкольного воспитания АПН СССР, 1988. – 48 с.
7. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей / А.Б.Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
8. Дымов Е. И. Экспериментальное исследование взаимодействия подростков в разновозрастной группе: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 “Общая психология” / Дымов Евгений Иванович. – Рязань, 1976. – 19 с.
9. Залужный А.С. Детский коллектив и методы его изучения / А.С.Залужный. – М.: Педагогика. 1973. – С.40.

10. Зіньковська Л.Ф. Підлітки в роботі з жовтеньятами / Л.Ф.Зіньковська // Початкова школа, 1984. – №2. – С.41-44.
11. Кoberник Г. Л. Формування соціально-комунікативної активності учнів сільської початкової школи як соціалізація особистості / Г.Л. Кoberник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: [наук. зб. / УДПУ ім. П. Тичини]. – К.: Наук. світ, 2003. – Вип. 5. – С. 91-107.
12. Люблинська Г.О. Дитяча психологія / Г.О.Люблинська. – К.: Вища школа, 1974. – 354 с.
13. Педагогічні основи організації здорового способу життя учнівської молоді: посібник / За ред. В.І Войтенка. – Хмельницький: НВП “Еврика”, 1997. – 84 с.
14. Педагогічний пошук / Упорядник І.М.Баженова. – К.: Рад.шк., 1988. – 496 с.
15. Петровський А.В. Психологическая теория групп и коллективов на новом этапе // Вопросы психологии. – 1977. – № 5. – С.49.
16. Попов М. А. Межличностное понимание в разновозрастных группах школьников: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогическая, детская и возрастная психология” / Михаил Александрович Попов. – М., 1983. – 21 с.
17. Присяжнюк Н.І. Особливості роботи у класі-комплекті // Початкова школа. – 1990. – №2. – С.37 – 39.
18. Приходько Ю.О. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі. – К.: Радянська школа, 1987. – 127 с.
19. Психологічна наука, вчитель, учень / За ред. В.І.Войтка. – К.: Рад.школа, 1979. – 180 с.
20. Сенько Т.В. Возрастные перемещения – эффективный метод управления положением ребенка в группе сверстников / Т.В.Сенько // Народная асвета. – 1983. – №13. – С.74.
21. Смирнова Е.О. Исследование межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников / Е.О.Смирнова, В.А.Бутейко // Вопросы психологии. – 2007. – №1. – С.27-37.
22. Смольникова Г. Вчимо дітей спілкуватися / Г.Смольникова// Дошкільне виховання. – 2004. – № 9. – С.14 – 16.

In the article the looks of domestic psychologists are analysed to the role of mutual relations of children different age in development of personality of schoolboy. It is set that the problem of such mutual relations most came into the notice of domestic researchers in the plan of teacher’s, chief activity of senior students. Found out cardinally the opposite looks of scientists to personality development of children at such kind mutual relations.

Keywords: mutual relations of children different age, group of children different age, chief activity, littlecomplete school.

Отримано: 7.09.2010

Психологічна сутність емоційного сприймання музики

У статті розглядаються різні концепції, висунуті вченими у сфері психології і мистецтвознавства з метою з'ясування таємниці музики, її здатності викликати емоції, розгадка якої внесла б відповідні поправки у розв'язання проблем специфіки музики та її сприймання.

Ключові слова: сприймання музики, емоції, емоційність, емоційна природа музики, переживання, чуттєвий.

В статті рассматриваются разные концепции, предложенные учеными в сфере психологии и искусствознания с целью выяснения тайны музыки, её способности вызывать эмоции, разгадка которой внесла бы соответствующие коррективы в решении проблем специфичности музыки та ее восприятия.

Ключевые слова: восприятие музыки, эмоции, эмоциональность, эмоциональная природа музыки, переживание, чувственный.

Репрезентація різноманітних точок зору, окрім бажання показати складність і неоднозначність самої проблематики, має на меті ще одне суто наукове завдання. Адже перед науково обґрунтованим методом дослідження складних об'єктів, яким є музичне мистецтво, постає шлях з'ясування суперечностей в самому об'єкті і в системі його пізнання. Лише на такому фундаменті можлива побудова несуперечливої концепції.

Багатообразність видів мистецтва, вказує В.Максимов (14), передбачає і багатообразність підходів до вивчення його аудиторії і сприймання: досліджуються читачі, слухачі, кіно- і театральні глядачі і, відповідно, сприймання музики, літератури, кіно, театру, образотворчого мистецтва. Кількість підходів може ще збільшитись, якщо звернутись до конкретних ситуацій спілкування з мистецтвом, настільки різноманітним, наприклад, в музиці, де характер сприймання визначають і жанри, і способи виконання музичних творів, і навіть форми їх запису і трансляції.

Від того, як вирішується питання емоційної природи музики, багато залежить і тлумачення її виховних можливостей.

А.Ф.Лосєв зазначає, що ми можемо претендувати певною мірою на науковий підхід в галузі філософії музики, тільки встановивши музичний предмет, як він безпосередньо дається в людській свідомості і як він надалі мисленнєво оформляється. Музика, взята сама по

собі, музика в чистому вигляді, музика як безпосередня данність свідомості не має ніякого відношення ні до поетичних образів, ні до історичних картин, ні до міфологічної фантастики, ні до зображення явищ природи або побуту, ні до релігійної історії, ні до якого-небудь культу або молитви, ні до ілюстрації творів інших мистецтв, ні до військової справи, ні до танцю. Весь цей образний, картинний або ідейний зміст музики ми повинні враховувати на кожному кроці, але все це є лише тим або іншим ідейно-художнім принципом, а не музикою.

“Тут необхідно зробити рішучий крок вперед, – підкреслює А.Ф.Лосев, – і виявити справжній героїзм у відкиданні від музики всіх її образів і картин або, іншими словами, всього якісного наповнення часу, яке якраз і є, хоча б ззовні, характерним для музики процесом, що безпосередньо відчувається”. Саме відкинувши від часового потоку його якісні наповнення, ми отримаємо своєрідний без’якісно плинний час. Це є те, що філософи і логіки звичайно називають становленням. Становлення є основа часу, а це значить, що воно є і останньою основою мистецтва часу, тобто останньою основою і самої музики. Що ж торкається музичного становлення, то воно є становленням не думки, а відчуття і не в галузі мислительної предметності, а в галузі ч у т т е в о г о (виділено нами) сприймання речей об’єктивного світу.

Теза, згідно з якою, за А.Ф.Лосим, саме становлення лежить в основі музики, а музика в основному і переважно зображує становлення, ця теза у всякому разі неспростована, і характеризує вона в музиці найголовніше. Без нього ніяк не можна пояснити того особливого хвилюючого характеру, яким відрізняється музичне переживання. І тільки чиста музика володіє засобами передавати цю безобразну стихію життя, тобто її чисте становлення.

Музична психологія, на думку Е.Курта (21), швейцарського музикознавця першої половини ХХ століття, повинна встановити саме психічні феномени, які далеко не завжди очевидні, а частіше приховані в музичних феноменах. Як і в інших сферах, ми тут не можемо пояснити сутність речей, але повинні пізнати зв’язок психічних функцій, на яких базуються всі музичні явища. Як відомо, музика – це не тільки величезний світ емоцій, почуттів, переживань, роздумів, але й вічна загадка для людства. В історії світової культури нема жодної епохи, за словами Л.І.Диса, в яку б кращі уми людства не намагались дати відповідь на питання про те, що таке музика, що є мистецтво.

Є.В.Назайкінський (17) виявив три рівні музично-слухової діяльності.

Психологічні особливості музично-слухової діяльності, зв'язані з відчуттям музичного слуху, сприйняттям мелодії і гармонії, характеризують елементарний, перший рівень музичного сприймання і умовно названий ним рівнем сприйняття мотивів.

Для здійснення музично-слухової діяльності на цьому рівні, Л.Л.Бочкарьова (2), достатнім виявляється участь функціональних механізмів *п е р е ж и в а н н я* (виділено нами), які базуються на роботі слухового аналізатора.

Другий рівень музично-слухової діяльності, пов'язаний з сприйняттям речень, періодів, фраз, вимагають участі мотиваційних і операційних механізмів, які спираються на мовний і руховий досвід людини, музично-слухові уявлення і більш складні форми аналітико-синтетичної діяльності.

Нарешті, третій рівень сприйняття твору в цілому вимагає гармонійної участі всіх виокремлених Л.Л.Бочкарьовим механізмів музичного переживання: мотиваційних, функціональних, операційних. Основою музично-слухової діяльності на цьому рівні є асоціативно-емоційний досвід людини, пам'ять, *е м о ц і й н е* сприймання (виділено нами), образне і логічне мислення.

Суперечливість окремих авторських концепцій зумовлюється складністю і багаторівневістю самого музичного мистецтва, об'єднання в ньому інтуїтивного і дискурсивного початків (начал), взаємодією емоційного і розсудливого. Дійсно, навіть виходячи із повсякденної практики "*спілкування*" з музикою, неможливо заперечувати її *е м о ц і й н і с т ь*. Воднораз, не можна не погодитися з Є.В.Назайкінським, який в монографії "*Логіка музичної композиції*" зазначає, що докір в нелогічності, у відсутності логіки – один із найстрашніших для композитора, оскільки в логіці, по суті, концентрується багато художніх властивостей твору.

На думку Б.С.Мейлаха (16), "*художня картина світу* – це картина, що відчувається, видима, емоційно забарвлена, що реально уявляється", причому "ніякий інший спосіб пізнання не дає ефекту безпосередньої присутності при сприйманні зображуваного". Очевидно, підкреслює І.Ляшенко (18), що перебування суб'єкта відображення в середовищі, на яке проєктується така картина світу і матеріал, який (в нашому випадку це, говорячи асаф'євською мовою, "*звукова речовина*") формується в згоді з цією картиною, передбачає саме безпосередню присутність, *п е р е ж и в а н н я*, про що йдеться в наведеному визначенні.

"Духовний людський світ, – продовжує І.Ляшенко, – відображається в музиці за допомогою звукового середовища, в якому і закарбовується його художня картина. Конкретний реальний об'єкт

(у нашому випадку музика) постає, таким чином, в ролі сприйманого слухом фрагмента багатющої художньої картини світу. Його матеріальна субстанція (звукової середовище) є нескінченна реальність, яка все породжує із себе, але сама не має причини поза собою.

Перед нами філософський рівень аналізу предмета музики, на якому, перш за все, виникає необхідність у розгляді звукового середовища як об'єктивної реальності (онтологічний аспект) і чуттєво-предметної її переробки суб'єктом (гносеологічний аспект аналізу) в процесі художньо-образного структурування змістовної форми музичного цілого як продукту діяльності мислення його творця.

Отже, І.Ляшенко вважає, що є всі підстави стверджувати, що предмет музики відрізняється від предмета мистецтва взагалі лише чуттєвим матеріалом.

М.Макларті, В.Браун, В.Бенітез вказують на те, що створення наукової теорії музики ускладнено низкою причин. По-перше, для наукових побудов використовують звичайну, ненаукову мову, що – приводить до появи логічних глухих кутів при уточненні таких понять, як “музика”, “композитор”, “слухач” і т. ін. По-друге, більшість, якщо не всі, теорії музики базуються на концепції протиставлення суб'єкта і об'єкта, раціонального і чуттєвого, природного і штучного. Концепція протиставлення започаткована у традиціях древньогрецької філософії, що знайшли відображення в концепціях Декарта і Платона про несумісність в один і той же час логіки і емпірії, про домінування раціонального над чуттєвим. Ідея розділу втілилась в трьох найбільших загальних підходах до наукового розуміння музики: 1) об'єктивному, згідно з яким музика існує незалежно від слухача; 2) суб'єктивному, який стверджує існування музики тільки для конкретного слухача або слухачів; 3) дуалістичному, який вказує на дві складові музики – фізичну базу (звуки) і духовну (людська думка, зусилля творця). Робиться спроба формулювання наукової теорії музики на основі подолання Платонівської концепції протиставлення і Галілеївської ідеї співучасті, згідно з якою спостерігач (слухач) розглядається не окремо від навколишнього світу, а разом з ним як частина тієї системи, в якій він сприймає і творить.

В.Гончарова (17) запропонувала поділити музику на абсолютну, музику душі і музику, що звучить, відображаючи, відповідно, динаміку матеріального світу і його просторово-часові характеристики. Зроблена спроба зв'язати музичні форми з основними філософськими категоріями. Вказується на взаємозв'язок закономірностей побудови сім'ї, суспільства і музичної семантики.

Л.Л.Бочкарьов вважає, що важливою особливістю музичного предмета в цілому є те, що він втілює в собі діалектичну єдність двох основних функцій музики: функції вираження емоційно-ціннісної сфери людини і функції впливу на слухача. Своєрідність музичного предмета полягає в тому, що зміст музики і виражається (композитором, виконавцем), і сприймається (слухачем) в образно-чуттєвій, емоційній формі (виділено нами).

За даними досліджень Л.Л.Бочкарьова (2), з одного боку, особливості слухомоторних координацій значною мірою визначають характер емоційної напруженості діяльності, дій, особливості психічних станів виконавців на естраді, з другого боку, оптимальна емоційна організація музично-слухової діяльності, високий емоційний тонус музичної діяльності загалом забезпечує удосконалення слухових диференціювань слухомоторних організацій.

На думку багатьох вчених, емоції є не тільки супутником, “окрасою” музичної діяльності, але і цементуючою складовою переживання музикантом своєї діяльності.

Для оцінки впливу фактора статі і сприймання своєї статевої ролі на емоційне ставлення до рок-музики, представленої у відеокліпах, студентам Південно-східного університету США пропонувалось заповнити опитувальник статевої ролі BSRI, а потім проглянути і оцінити 9 коротких музичних відеосюжетів. Як і в попередніх дослідженнях, показана висока значущість фактора статі при високій оцінці популярної музики. Чоловіки, як правило, дають більш позитивні реакції на відеокліпи в стилі хард-рок, а жінки – на відеосюжети в стилі софт-рок. І чоловіки, і жінки виявили значну неадекватність оцінок, виконаних за представників протилежної статі. При цьому вплив фактора сприймання власної статевої ролі виявився мінімальним (Toney G., Weaver J.).

Досліджувались особливості емоційної сфери у музикантів з високим, середнім і низьким рівнем музикальності. Було встановлено, що “профілі” емоційної сфери двох крайніх за критерієм музикальності груп діаметрально протилежні за всіма дослідженими параметрами. Передбачається, що виявлена особливість емоційної сфери музикантів, які відзначаються високою музикальністю, відображає деякий оптимальний фон, який сприяє більш глибокому осмисленню змісту музики в процесі її сприймання і, можливо, якісно іншому виконанню. Особливості емоційної сфери музикантів з низьким рівнем музикальності можуть бути як причиною “недостатнього прояву музикальності”, так і наслідком усвідомлення “недостатньої музикальності” при виборі музичної професії (А.Х.Пашіна, А.В.Торопова).

Сприймання як психічний процес вивчається психологією. О.Р.Лурія вказує, що процес сприймання має складну будову: він починається з того, що структура збуджень, яка доходить до центрального мозкового апарату, дробиться на велике число складових частин, які підлягають кодуванню і синтезу у визначенні “рухливі” системи; цей процес відбору і синтезу ознак носить активний характер, він здійснюється під впливом завдань, які стоять перед суб’єктом, і спирається на участь готових кодів (перш за все кодів мови), які включають те, що сприймається, в ту або іншу систему і які надають йому узагальненого, категоріального характеру; об’язковою ланкою перцепторної дії є і процес злиття ефекту з висхідною гіпотезою, тобто контроль над діяльністю сприймання.

Якщо наведене визначення правильне для будь-якого сприймання, зазначає В.Максимов (6), то воно має бути правильним і для художнього сприймання. Тому те, що ми визначаємо як “сприймання художнього твору”, є акт, який включає і чуттєве переживання, і усвідомлення твору, що потребує для свого здійснення і уваги, і пам’яті, і уявлення сприймаючого, іншими словами – не “одинична”, а “комплексна” психічна діяльність. Нема, мабуть, жодної категорії психології, яку ми могли б обійти стороною, говорячи про сприймання мистецтва як цілого процесу. Тому найважливішим є питання про те, який аналіз твору слід вважати правильним.

Отже, вивчення художнього твору, згідно з В.Максимовим, виявляється похідним як від характеру перебігу процесу сприймання, так і від ставлення самого дослідника до твору. Суб’єкт може розуміти смисл творів різним чином, в тому числі і достатньо вузько – як “мораль”. Але далеко не кожна зустріч з мистецтвом може привести такого суб’єкта до виявлення моралі. В тому, який смисл бачить сприймаючий в творі, проявляється його індивідуальність.

Виникши через сприймання твору, продовжує автор, смисл може бути відокремлений від того твору і, здобутий за допомогою індивідуального пошуку, може надалі подаватись як об’єктивно існуючий. Але це не знімає питання про доказовість: суб’єкт може признати за твором лише той зміст, який буде виведений із його художньої тканини, що виявиться можливим лише при трактуванні твору не як неділимого, а як принципово ділимого. І задачу структурного аналізу твору можна сформулювати так: пошук загального смислу твору через виокремлення дискретних значущих елементів, виявлення зв’язку між ними і визначення характеру цих зв’язків.

Суттєво, що для різних соціальних груп (і в одному історичному зрізі, і в різні періоди історії) в одному і тому ж творі значущі елементи і зв’язки між ними можуть бути різними: художній твір створює

принципову можливість варіативності сприймання. Однак сама можливість варіативності сприймання виникає лише в межах і на основі загальної оцінки твору як художнього, що, перш за все, повинно означати визнання його як цілісності.

Негативне ставлення до твору (на якому етапі ознайомлення з ним воно не виникло б) може перешкоджати його сприйманню (отримання знання), і навпаки, отримання знання може впливати на оцінку твору, змінюючи негативне до нього ставлення на позитивне. Виявлення оцінки – перший крок на шляху будь-якого структурного аналізу. Тому структурний аналіз не може бути відірваний від чуттєвого сприймання, яке виражається через ставлення до твору, оцінки, – не може бути чисто раціональним.

Отже, структурний аналіз твору, зазначає В.Максимов, – це і є аналіз його художнього сприймання. Структурний аналіз – не тільки продукт дослідницької творчості, який знайшов своє вираження в зазначеній науковій роботі, але і процес дослідження, який має місце при кожному розгорненому сприйманні художнього твору.

Психологічні дослідження можуть полегшити розв'язання багатьох завдань музикознавства, підкреслює Є.В.Назайкінський (18), пов'язаних з вивченням музичного сприймання, але вони не повинні підмінювати його.

Розвинене музичне сприймання є складною системою, яка пов'язує в єдине ціле безліч умов і функцій, операцій і механізмів, яким притаманні специфічні властивості, структура і зміст. Як складно побудоване ціле – слухацьке сприймання пов'язане з низкою інших систем, позначених такими термінами як “жанр”, “музична культура”, “система музичних художніх засобів”, “твір”. Вивчення цих зв'язків, за словами Є.В.Назайкінського, здатне пролити світло на музичну специфіку сприймання і водночас – відкрити нові аспекти в музикознавчих предметах, що вивчалися раніше, що має стати одним із найважливіших завдань музикознавства, естетики, музичної педагогіки.

Є.В.Назайкінський (17) розглядав особливості побудови музичного сприймання. Через них він характеризував умови і функції сприймання, його сутність, зміст, генезу, можливості розвитку і удосконалення. Все це разом узяте, в свою чергу, покаже сукупність дисциплін і підходів, що склалися до вивчення сприймання як єдиної дослідницької системи, послужить матеріалом для побудови надалі програми досліджень і практичного застосування їх результатів.

Поки що не досягнуто єдності поглядів в галузі музичного сприймання. Звичайно, структуру музичного сприймання розглядають у контексті виокремлення і опису елементів, їх зв'язків і залежностей,

встановлення принципів організації їх системи, виявлення структури. В одних випадках сприймання розглядається як процес, який відбувається паралельно з розгорненням музичного твору, в інших – як багаторазове зіткнення з твором, або як процес поглиблення розуміння твору в результаті постійного осмислення, творчої праці.

Є.В.Назайкінський (17) наголошує на тому, що для вивчення музичного сприймання слухача найбільш доцільно рухатися від об'єктивного зовнішнього плану до внутрішнього – від зовнішніх умов світу музичної дійсності до внутрішнього змісту музичного сприймання. Він підкреслює, що система детермінант – своєрідних соціологічних і психологічних аргументів – і система функцій впливають на внутрішню будову музичного сприймання і відображаються у складі його елементів та їх взаємозв'язків. Наступним етапом до визначення природи, сутності, будови музичного сприймання, зазначає автор, є система операцій, що забезпечується дією системи відповідних механізмів, як загально психологічних, так і специфічно музичних. Є.В.Назайкінський виокремлює три аспекти для того, щоб будову музичного сприймання було видно в динаміці. Це – характеристика його як цілісного, розгорнутого в часі, що володіє певним змістом. Саме ці три аспекти відповідають наступним рівням руху від зовнішнього плану сприймання до внутрішнього: системі властивостей, часовій структурі і будові змісту музичного сприймання слухача. Ми згодні з автором, що ці системи найбільшою мірою потребують для свого вивчення власне музично-теоретичних уявлень, понять і методів.

Л.С.Виготський (4) вперше провів розмежування емоцій на звичайні і художні. Він вказував, що розрізняючим симптомом емоційного переживання, яке виникає при сприйнятті художнього твору, вважається затримка зовнішньої експресії при збереженні незвичайної сили переживання. Цей факт зокрема робить проблематичним експериментальну фіксацію зовнішніх експресивних ознак емоції піддослідних в ситуації сприймання художніх творів. Відсутність або мінімальні прояви зовнішніх ознак емоційного переживання привело до виникнення точки зору про те, що “естетичні моменти є парціальні, які не намагаються до переходу до дії”. Однак тут мова йде лише про зовнішні експресивні, моторні реакції. Внутрішня спонукальна сила художніх емоцій не враховується, а саме в ній, мабуть, знаходяться потенційні можливості, які розвивають особистість.

Емоційна активність є інтегруючим показником художнього сприймання. Почуття, які виникають у людини у процесі спілкування з мистецтвом, з одного боку, “проходять на зовсім реальній основі, з другого – глибоко специфічні.

В теоретичних і експериментальних працях В.К.Вілюнаса, Л.С.Виготського, Б.М.Додонова, А.В.Запорожця, Я.Е.Неверович, А.А.Леонтьєва, А.Є.Ольшаннікової, П.В.Сімонова, Г.Х.Шингарова та ін. емоційні явища всіх рівнів трактуються в контексті психічного відображення життєвого смислу явищ дійсності, які проявляються у формі пристрасного переживання і зумовленого відношення об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта.

В.Вундт (5) вперше обґрунтував системну будову емоційного переживання. На його думку, більшість емоційних переживань не є автономними, а взаємодіють з іншими, постійно змінюються, зливаються, утворюють складні емоційні комплекси. Він запропонував розглядати модальність як інгредієнтну складову властивість, яка визначається співвідношенням трьох її двополюсних компонентів: задоволення – незадоволення, збудження – заспокоєння, напруження – розв'язка.

Г.С.Тарасов (19) виокремлює компенсаторну, евристичну, спонукальну функції емоційних переживань пов'язаних із сприйняттям мистецтва. Характерною тільки для художньої діяльності вважається “проектуюча” функція. Твір мистецтва, внаслідок об'єктивно закладених в ньому емоційних значень, проєктують у свідомості нові ставлення до світу.

А.Л.Готсдінер (6) писав, що музика є специфічним видом соціального спілкування. Для її розуміння необхідно, щоб мова музики була знайома і зрозуміла слухачеві. Коли ми говоримо, що музика – це мова почуттів, настроїв, емоцій і переживань, то маємо на увазі, що вони не в прямому, а у складному переутвореному вигляді зафіксовані в музичній фактурі в звуковисотному, ритмічно організованому, динамічному і тембровому ряду. Для їх виявлення і перекладу у власні почуття і переживання, які забезпечують переживання змісту музичного твору, необхідні загальні для композитора і слухача форми відображення об'єктивних процесів і суб'єктивних переживань, які супроводжуються специфічними емоційними реакціями. Об'єктивними процесами, які легко виражаються мовою музики, є такі елементи руху, як прискорення і сповільнення, посилення і послаблення звучання і, безперечно, напруження: спокійні, збудливі, веселі, сумні або трагічні інтонації, які властиві людині і проявляються в її мові, викриках, рухах і діях. На більш високому рівні сприйняття таким посередником є слухомоторна система. В найбільш розвиненому вигляді вона представлена музичним слухом і розвиненим почуттям ритму. При цьому слід мати на увазі, що між сприйняттям музики і формуванням музичного слуху встановлюється двосторонній зв'язок: музичний

слух і почуття ритму формуються тільки в процесі сприймання музики як змістовного виду мистецтва. Ніяке найтриваліше тренування сприймання і відтворення ізольованих звуків або штучних поєднань співзвуч не виховає музичне вухо. З іншого боку, чим більше розвинений музичний слух, тим сприймання стає багатшим, глибшим і диференційованим.

У структурі емоційних явищ, що розглядаються в психологічному аспекті, виокремлюють ще одну сторону – предметний життєвий зміст, як зазначає В.К.Віллонас (3). Специфіка вираження цієї сторони емоцій в музиці полягає в тому, що життєвий зміст емоційних ставлень (світ у всьому його розмаїтті), являючись імпульсом до створення музики, входить в структуру її змісту як потенційне поле значень. Ці значення варіативні, доповнюючі, резонансно збуджуються в свідомості слухача художнім світом твору і проявляються на суб'єктивному рівні у вигляді різних образних асоціацій, уявлень, другорядно пов'язаних з основною модальністю емоційного змісту твору. Музичний твір може бути вільний від усяких зображень конкретних явищ дійсності, але при цьому не губить здатності до передачі глибокої і широкої життєвої інформації. В музиці ми дійсно “через емоцію пізнаємо світ” (20,23).

У процесах музичного сприймання центральне місце посідають емоції. Вони складають основний зміст музично-перцептивних процесів. Б.М.Теплов зазначав, що музичне переживання по суті своїй є емоційне переживання: позаемоційним шляхом не можна досягнути змісту музики. В процесі сприймання музики первісні емоції детермінуються змістом музики. Але їх, як і весь процес сприймання, супроводжують вторинні емоції – суб'єктивне відображення ходу перцептивного процесу і його переживання. Ці вторинні емоції корегують і перенастроюють ставлення індивіда до музики, яка сприймається.

Отже, музичне сприймання як складна багаторівнева система систем може вивчатися в послідовному русі, від системи детермінант до системи функцій, через системи операцій і механізмів до систем властивостей, часових фаз і змісту. Ця послідовність, як показують музично-історичні, педагогічні і конкретні музично-психологічні спостереження, на думку автора, відповідають також динаміці самого процесу, його спрямованості і логіці формування музичного сприймання в дитячому віці, і, як відомо, відображає логіку історичного становлення музики як специфічного самостійного виду мистецтва.

Список використаних джерел

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В.Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Бочкарев Л.Л. Психологические механизмы музыкального переживания: дис. ... д-ра психол. наук / Л.Л.Бочкарев. – К., 1989.

3. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К.Вилюнас. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 143 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1967. – 344 с.
5. Вундт В. Психология душевных волнений / В.Вундт // Психология эмоций: Тексты /Под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 47-63.
6. Готсдинер А.Л. О стадиях формирования музыкального А.Л.Готсдинер// Проблемы музыкального мышления: Сб. статей /Под ред. И.Г.Арановского. – И.: Музыка, 1974. – С. 230.
7. Додонов Б.И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности / Б.И.Додонов // Вопр. психол. – 1975. – № 6. – С. 21-32.
8. Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя: Учеб. пособие для вузов / Л.М.Кадцын. – М.: Высш. шк., 1990. – 303 с.
9. Кадцын Л.М. Процесс слушательского восприятия и усвоения содержания музыкальных произведений / Л.М.Кадцын // Музыкальное произведение: сущность, аспекты, анализ: Сб. статей /Под ред. И.А.Котляревского, Д.Г.Терентьева. – К.: Музична Україна, 1988. – С. 102-110.
10. Костюк А.Г. О теории музыкального восприятия / А.Г.Костюк// Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: Сб. статей /Под ред. А.Г.Костюка. – К.: Музична Україна, 1966. – С. 7-17.
11. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /За ред. Л.М.Проколієнко. Упор. В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура. – К.: Рад. ш., 1989. – 608 с.
12. Крупник Е.П. Психологические особенности восприятия образа / Крупник Е.П.// Психол. журн. – 1980. – Т. 6. – № 3. – С. 150-153.
13. Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства / А.Н.Леонтьев // Избранные психол. произвед.: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983.
14. Максимов В.Н. Анализ ситуации художественного восприятия // Восприятие музыки: Сб. статей/ В.Н.Максимов//Под ред. В.Н.Максимова. – М., 1980. – С. 54-90.
15. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки/ В.В.Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
16. Мейлах В.С. Процесс творчества и художественное восприятие / В.С.Мейлах. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

17. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания /Е.В.Назайкинский//Восприятие музыки: Сб. статей /Под ред. В.Н.Максимова. – М.: Музыка, 1980. – С. 91-111.
18. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия/ Е.В.Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
19. Тарасов Г.С. Музыкальная потребность, музыкальные способности, музыкальное восприятие / Г.С.Тарасов // Восприятие музыки как предмет комплексного исследования: Сб. статей /Под ред. А.Г.Костюка. – К.: Музична Україна, 1986. – С. 56-69.
20. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: в 2-х т. /Б.М.Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42-222.
21. Kurt E. Musikpsychologie. – Berlin: Hesses Verl., 1931. – 324 s.

Different conceptions are examined in the article, offered uchenimi in the field of psychology and iskusstvoznaniya with the purpose of finding out of music secret, its ability to cause an emotion solution of which would bring in proper korrektyvny in the decision of problems of music specific that its perceptions.

Key words: perception of muziki, emotions, emotionality, emotional nature of muziki, experiencing, perceptible.

Отримано: 5.08.2010

УДК 159.9

К.В. Сулима

Аналіз активності учіння майбутнього психолога крізь призму його інтегральної індивідуальності

Стаття присвячена емпіричному дослідженню активності учіння майбутніх психологів у співвідношенні з підсистемами його інтегральної індивідуальності.

Ключові слова: активність, учіння, майбутні психологи, інтегральна індивідуальність.

Статья посвящена эмпирическому исследованию активности учения будущих психологов в соотношении с подсистемами его интегральной индивидуальности. Выявлено, что высокий уровень активности учения связан с более сложной и своеобразной организацией личности. Интегральная индивидуальность в целом, развитие и структура отдельных его

подсистем и компонентов в значительной степени связана с общей взвешенностью и уровнем активности учения будущего психолога.

Ключевые слова: активность учения, будущие психологи, интегральная индивидуальность.

Постановка проблеми. Нині найсуттєвішою тенденцією розвитку вітчизняної психології є прагнення до цілісного та інтегрального дослідження особистості. Психологічна організація останньої репрезентує собою інтегральну цілісність біогенних, соціогенних та психогенних елементів, а також сукупність рис і властивостей, які зумовлюють специфіку й характер активності людини. Теоретичний аналіз показав, що спираючись на принципи загальної теорії систем Л.Берталанфі, положення теорії функціональних систем П.К. Анохіна та досягнення комплексного пізнання людини, В.С.Мерлін висунув і науково обґрунтував теорію інтегральної індивідуальності. “Нааявні дані, – писав він, – дозволяють розглядати сукупність індивідуальних властивостей людини як велику ієрархічну саморегульовану систему, яку ми позначили як інтегральну індивідуальність. Біохімічні властивості, властивості нервової системи, темпераменту, властивості особистості і особистісні статуси представляють собою різні ієрархічні рівні цієї системи” [16, с. 195]. Іншими словами, інтегральна індивідуальність – це саморегулююча й самоорганізуюча система – цілісна характеристика індивідуальних властивостей особистості, поєднаних між собою в ієрархічну сукупність, автономно існуючих незалежних підсистем, які підпорядковуються різним закономірностям, але особливим чином взаємопов’язаних в єдине ціле. Інтегральна індивідуальність особистості утворена рядом ієрархічних рівнів індивідуальних властивостей, які відображають різні етапи розвитку особистості. Так, до системи індивідуальних властивостей організму згідно з цією теорією, входять: біохімічна, загальносоматична, властивості нервової системи (нейродинамічна) підсистеми. До системи індивідуальних психічних властивостей належать підсистеми: психодинамічна (властивості темпераменту) та психічні властивості особистості. Систему соціально-психологічних властивостей утворюють підсистеми: соціальні ролі в різних соціальних групах й колективах та соціальні ролі в соціально-історичних спільнотах.

Важливою особливістю інтегрального дослідження особистості є існування двох різних типів детермінації – каузальної (однозначної) й телеологічної (багато-багатозначної). Інтегральну індивідуальність не випадково репрезентують як теорію зв’язків. Індивідуальні властивості, представлені в рамках однієї з підструктур, взаємопов’язані статистично жорстко, однозначно. Ці зв’язки забезпечують відносну

автономію і стабільність підсистем, які утворюють її стабілізацію. Функцію інтеграції й розвитку інтегральної індивідуальності як єдиного цілого забезпечують багатозначні міжрівневі взаємозв'язки, що виключають можливість редуціювання закономірностей одного рівня до закономірностей іншого рівня [16, с. 211].

Мета роботи полягала у емпіричному дослідженні активності учіння майбутніх психологів у співвідношенні з підсистемами інтегральної індивідуальності.

Методи та організація роботи. В роботі використано теоретичні методи – аналіз, синтез, осмислення та узагальнення положень психолого-педагогічної літератури; психодіагностичні методи – опитування, тестові методики, серед останніх: методика діагностики темпераменту Я.Стреляу, 16-факторний особистісний опитувальник Р.Кеттелла, методика “Стиль саморегуляції поведінки – 98” В.І.Моросанової, опитувальник активності учіння А.О.Волочкова.

В дослідженні брало участь 250 майбутніх психологів, котрі навчаються на другому та третьому курсах.

Результати та їх обговорення. В основу нашого дослідження покладено розуміння активності як інтегративного, синтезуючого потенціалу відповідних полісистемних зв'язків. Запропонована А.Волочковим структура активності учіння в теоретичному плані узгоджується із структурою діяльності учіння, що зазвичай подається як взаємодія таких компонентів: мотивація, задача, дії, операції, контроль і оцінка. Активність учіння складається із чотирьох взаємопов'язаних компонентів: потенціалу активності, регулятивного, процесуального та результативного компонентів.

Структура активності учіння майбутнього психолога вміщує не тільки компоненти, але й ті елементи, які входять до їх складу в визначеній системній ієрархії. Для того, щоб дослідження активності учіння було інтегральним, необхідно вивчити зв'язки між компонентами та елементами й обмеженою кількістю індивідуальних властивостей, які належать до різних ієрархічних рівнів.

Щонайперше аналіз активності учіння майбутнього психолога крізь призму його інтегральної індивідуальності передбачав оцінку індивідуального рівня. Враховуючи те, що сила нервової системи спроможна виявляти як позитивний, так і обмежений вплив на динамічні показники активності учіння, психічні стани, кінцеву результативність майбутніх психологів, вона розглядалася як важливий фактор індивідуальної психофізіологічної організації. Порівняння середніх значень показників основних характеристик типу нервової діяльності у трьох вибірках показує, що більш високий рівень процесу збудження та рухливості спостерігається у високо-

активних студентів, що є цілком логічним, адже це свідчить про швидку включеність в роботу, високу працездатність та витривалість при низькій втомлюваності. В той час як у низькоактивних студентів зафіксовано найвищий рівень процесу гальмування, у порівнянні із високоактивними та середньоактивними студентами.

Для оцінки рівня індивідуально-психічних властивостей особистості, тобто характерологічних та поведінкових особливостей досліджуваних, використано 16-факторний особистісний опитувальник Р.Кеттелла (табл. 2).

Таблиця 2

Особливості прояву індивідуально-психічних властивостей особистості майбутніх психологів із високим, середнім та низьким рівнями активності учіння

Фактори	Загальна вибірка $X \pm Sx$	Високоактивні $X_v \pm Sx$	Середньоактивні $X_c \pm Sx$	Низькоактивні $X_n \pm Sx$
A	8,01 ± 1,86	7,90 ± 1,79	8,18 ± 2,00	7,77 ± 1,59
B	4,01 ± 1,49	4,08 ± 1,43	4,03 ± 1,49	3,88 ± 1,63
C	7,06 ± 1,95	7,08 ± 2,46	7,29 ± 1,56	6,47 ± 1,78
E	6,30 ± 1,92	6,59 ± 1,92	6,11 ± 1,93	6,27 ± 1,91
F	6,28 ± 2,10	6,49 ± 1,99	5,90 ± 2,06	6,83 ± 2,26
G	8,38 ± 1,83	8,39 ± 1,73	8,58 ± 1,82	7,90 ± 1,99
H	7,44 ± 1,94	7,86 ± 2,07	7,15 ± 1,85	7,43 ± 1,87
I	6,94 ± 2,06	6,84 ± 2,05	6,96 ± 2,02	7,03 ± 2,22
L	5,30 ± 1,85	5,35 ± 1,87	5,08 ± 1,72	5,73 ± 2,08
M	6,40 ± 1,78	6,14 ± 2,32	6,47 ± 1,89	6,67 ± 1,32
N	5,58 ± 2,34	5,39 ± 2,32	5,56 ± 2,35	5,93 ± 2,36
O	6,76 ± 2,35	6,94 ± 2,28	6,62 ± 2,59	6,80 ± 1,88
Q1	6,84 ± 1,84	6,37 ± 1,99	7,12 ± 1,69	6,97 ± 1,83
Q2	5,58 ± 4,03	5,29 ± 1,91	5,75 ± 5,52	5,67 ± 1,92
Q3	7,40 ± 1,69	7,49 ± 1,93	7,30 ± 1,57	7,50 ± 1,59
Q4	5,84 ± 1,95	5,71 ± 2,15	5,77 ± 1,93	6,27 ± 1,66

Із результатів порівняльного аналізу загальних значень показників активності учіння і показників Kettell, поданих у (табл.2), виявлено, що студентів з високим, середнім й низькими рівнями характеризує сердечність, доброта, відкритість, природна добродушність, уважність до людей, прагнення мати багато товаришів, спілкуватися (A). Вони легко “вживаються” в групі й вміють достатньо тонко розумітися в людях, замислюватися над мотивами їх поведінки. Разом з тим високо, середньо та низькоактивних майбутніх психологів характеризує внутрішня розслабленість, відчуття власної незначущості (фактор L), розвинутий лідерський

потенціал, активність (фактор Е), наявність власного погляду і точки зору, моральність, шанобливе ставлення до думки інших (фактор G).

Порівняння середніх значень показників властивостей особистості в трьох вибірках показує, що істотних розбіжностей між ними не існує. Це добре помітно на графіку особистісних профілів у майбутніх психологів із високим, середнім та низьким рівнями активності учіння (рис. 1).

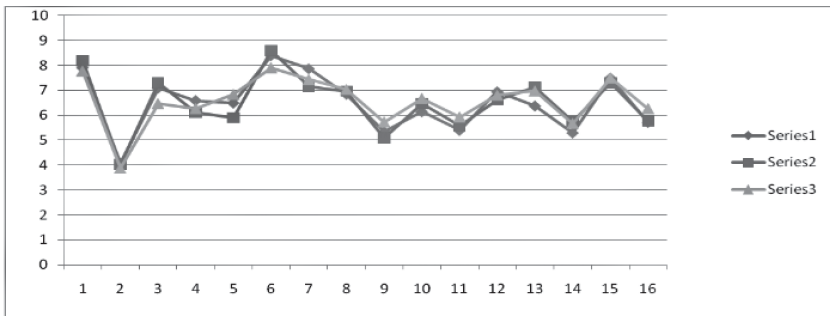


Рис.1. Порівняльний аналіз особистісних профілів у майбутніх психологів із високим, середнім та низьким рівнями активності учіння

Аналіз результатів показав, що високоактивні студенти у порівнянні із низькоактивними та середньоактивними, більш зібрані, кмітливіші, мають вищий рівень інтелектуального розвитку (фактор В), напористіші, самовпевненіші (фактор Е), активніші, сміливіші, люблять багато спілкуватися, у них сильно розвинуте відчуття обов'язку (фактор О), вони імпульсивніші (фактор Н), більш чуттєві до реакцій навколишніх, виражена необхідність у груповій підтримці, орієнтованість на соціальне схвалення (фактор Q2). Разом з тим, у сприйнятті нового студенти з високим рівнем активності більш критично настроєні, не довіряють авторитетам, на віру нічого не сприймають (фактор Q1).

Середньоактивних студентів, більш ніж високоактивних та низькоактивних майбутніх психологів, характеризують виражена доброта й відкритість (фактор А по Р.Кеттеллу), стабільність в поведінці, емоцій (фактор С), вони є: спокійніші, розсудливіші, із самоаналізом (фактор F), серйозніші, мають постійні інтереси, щиріші у відношеннях, динамічні в спілкуванні, мають ділову спрямованість (фактор G), прагнуть знаходити позитивне в житті (фактори Н і F). Цікавим виявився той факт, що за цими ж факторами студенти з високим і низьким рівнями більш експресивні, безпечні й безтурботні (фактор F), менш чуттєві (фактор С). Студенти з середнім рівнем активності більш радикальні (Q1), вільнодумні, люблять

експериментувати та мають різнобічні інтереси, виражену “силу Я” (G), що проявляється у наполегливості під час учіння, усвідомленні прийнятих рішень, в досягненні цілей, відповідальності, обов’язковості, у високій нормативності, моральності, прагненні притримуватися відповідних норм, цінностей і правил.

Для низькоактивних студентів характерні ригідність, безтурботність, неувважність під час занять (фактор F), менші показники за фактором “B”, але високі за фрустрацією (фактор L), мрійливістю, розсіяністю (фактор M), зниженим самоконтролем (Q3) і підвищеною збудженістю (Q4). Однак майбутні психологи з низьким рівнем активності більш емоційно стримані (фактор N), терпиміші до себе і навколишніх, емпатійніші (фактор I). В конфліктних ситуаціях схильні обвинувачувати не тільки інших а й себе (фактор O, Q4).

Дослідження рівня соціально-психологічних властивостей у високоактивних, середньо активних та низько активних студентів проводилося за допомогою методики В.І.Моросанової, спрямованої на оцінку індивідуальних особливостей саморегуляції досліджуваних. До стильових особливостей саморегуляції авторка відносить індивідуально-типові риси регуляторних процесів, що реалізують основні складові системи саморегуляції (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів), а також регуляційно-особистісні чи інструментальні властивості – самостійність, надійність, гнучкість, ініціативність. Внаслідок універсальності функціональної структури регуляції для різних видів психічної активності і діяльності у стилі саморегуляції проявляється загальна регуляторна основа індивідуальності фахівця, котра є передумовою формування конкретного стилю. У результаті формування певного стилю, його функціонального складу нейтралізуються несприятливі індивідуальні особливості і підґрунтям діяльності стають ті, що сприяють досягненню мети. В.І.Моросанова виділяє чотири функції саморегуляції, а саме: планування, моделювання, програмування та оцінювання. Планування характеризує визначення та утримання цілей, рівень сформованості у людини усвідомленого планування діяльності (поведінки). Ця функція включає в себе цілепокладання, планування та частково прогнозування. Моделювання пов’язане з розвитком уявлень про систему зовнішніх та внутрішніх значущих умов, мірою їх усвідомлення, деталізованості та адекватності. Ця функція об’єднує оцінку якості та аналіз суперечностей чи орієнтацію в ситуації. Програмування характеризує усвідомлене планування людиною власних дій, сформованість потреби в обмірковуванні способів власних дій та поведінки для досягнення накреслених цілей. Ця функція співвідноситься з прогнозуванням. Оцінювання

результатів включає рівень розвитку та адекватності оцінки особистістю себе та результатів власної діяльності і поведінки. Ця функція перегукується з функціями самоконтролю та корекції.

Таблиця 3

Порівняльний аналіз середніх значень показників стилю саморегуляції поведінки у майбутніх психологів із високим, середнім та низьким рівня учіння

Показники стилю саморегуляції поведінки	Загальна вибірка $X \pm S_x$	Високо-активні $X_v \pm S_x$	Середньо-активні $X_c \pm S_x$	Низько-активні $X_n \pm S_x$
Планування (ПЛ)	$6,26 \pm 1,80$	$6,75 \pm 1,28$	$6,26 \pm 2,09$	$5,92 \pm 1,38$
Оцінка результатів (ОР)	$5,89 \pm 1,55$	$6,13 \pm 1,81$	$5,78 \pm 1,55$	$6,00 \pm 1,48$
Моделювання (М)	$5,66 \pm 1,74$	$6,63 \pm 1,77$	$5,70 \pm 1,79$	$4,92 \pm 1,31$
Гнучкість (Г)	$7,15 \pm 1,38$	$6,75 \pm 1,28$	$7,15 \pm 1,35$	$7,42 \pm 1,24$
Програмування (ПР)	$6,60 \pm 1,50$	$6,88 \pm 1,89$	$6,56 \pm 1,48$	$6,50 \pm 1,38$
Самостійність (С)	$7,45 \pm 7,40$	$6,38 \pm 2,07$	$7,78 \pm 9,65$	$7,42 \pm 2,19$
Загальний рівень саморегуляції (ЗР)	$32,23 \pm 4,34$	$33,88 \pm 4,52$	$32,19 \pm 4,09$	$31,25 \pm 4,83$

Із табл. 3, виявлено, що за характером вибору та продукування способів й методів досягнення поставлених цілей, критичністю оцінки результатів власний дії, їх відповідність цілям, і критеріям, майбутнім психологам властивий “середній” рівень, втім у низькоактивних студентів нижчі показники за шкалами “програмування” – $5,92 \pm 1,38$ й “моделювання” – $4,92 \pm 1,31$. Цікавим виявився той факт, що у низькоактивних та середньоактивних студентів за показником гнучкість і самостійність результати виявилися дещо вищими, аніж у високоактивних досліджуваних. Що свідчить про краще розвинуту здатність вносити додаткові корективи при зміні зовнішніх і внутрішніх умов в процес учіння. Важливий той факт, що при зміні зовнішніх обставин, у майбутніх психологів з середнім і низьким рівнем активності, формуються внутрішні критерії оцінки результатів своїх дій.

Майбутні психологи з різним рівнем активності здійснюють ті чи інші види регулюючих впливів, об’єктом яких є вони самі. Застосування займенника “сам” вказує на спрямованість дії на того хто її виконує. Саморегуляція забезпечує функціонування, взаємодію та розвиток психічних явищ і процесів у межах заданих кількісно-якісних параметрів.

Для того, щоб мати узагальнене уявлення про особливості процесуального аспекту саморегуляції майбутніх психологів з різним рівнем активності учіння, визначимо профіль саморегуляції. В.І.Моросанова виокремлює два типи профілів саморегуляції: гармонійний (“згладжений”) – коли всі основні процеси чи ланки

розвинені на приблизно однаковому рівні; й “акцентуований” (“шпилястий”) – коли регуляторні ланки характеризуються різним ступенем сформованості. Ці типи можуть бути ефективними, якщо всі регуляторні ланки мають високий рівень (гармонічний профіль), і неефективними, коли майже всі регуляторні ланки слабо розвинені або не формуються компенсаторні відношення між високими та слаборозвиненими стильовими особливостями.

Встановлено, що у досліджуваних із високим рівнем активності домінує “гармонійний” профіль саморегуляції. Для них характерні високий рівень свідомого планування та програмування власної діяльності, адекватність в оцінюванні результатів дій, відсутність фіксації на невдачах, високий рівень гнучкості, швидке орієнтування в ситуації, стійкість і здатність не губитися в умовах невизначеності, творчість у підходах до розв’язання нетипових ситуацій, наполегливість у досягненні власних цілей, точність і своєчасність у корекції власних помилок. Низькі показники зустрічаються вкрай рідко, і вони обов’язково пов’язані з високим та середнім рівнями розвитку інших ланок профілю саморегуляції.

Для досліджуваних із низьким рівнем навчальної активності характерним є “шпилястий” профіль саморегуляції, коли у ньому одночасно представлені середні й високі показники регуляторних ланок. Це можна пояснити дією компенсаторних механізмів, коли “слабкий” бік регуляції перекривається “сильним”. Отримані результати можна порівняти з зробленими раніше апріорними припущеннями, а саме: залежно від певного стилю саморегуляції, який використовують високоактивні, середньоактивні й низькоактивні студенти, у них розвинені краще одні функції, а гірше інші; не існує єдиного ефективного способу саморегуляції.

Висновки. Проведене нами теоретичне та емпіричне дослідження було присвячено проблемі дослідження активності учіння у співвідношенні з рівнями інтегральної індивідуальності майбутнього психолога.

Результати дослідження дали підстави для таких висновків: а) узагальнення теоретичних даних дозволило дійти висновку щодо необхідності в сучасній психології системного, цілісного та інтегрального дослідження особистості майбутнього психолога. Саме тому в основу нашої роботи покладено інтегративну концепцію психічного, центральною категорією якої є інтегральна індивідуальність; б) співвідношення активності учіння в структурі інтегральної індивідуальності майбутніх психологів відіграє роль системоутворюючої, інтегруючої ланки, вона особливим чином пов’язана з усіма підсистемами індивідуальності; в) більш високий

рівень активності учіння пов'язаний з більш гармонійною структурою індивідуальності в цілому й властивостями особистості частково; г) високий рівень активності учіння пов'язаний з більш складною й своєрідною організацією особистості. З'ясовано, що високоактивні майбутні психологи мають вищий рівень інтелектуального розвитку, напоористіші, самовпевненіші, активніші, сміливіші, люблять багато спілкуватися, у них сильно розвинуте відчуття обов'язку, однак вони імпульсивніші, більш чуттєві до реакцій навколишніх, у них виражена необхідність у груповій підтримці, орієнтованість на соціальне схвалення, у сприйнятті нового більш критично настроєні, не довіряють авторитетам, на віру нічого не сприймають; середньоактивних студентів, більш ніж високоактивних та низькоактивних майбутніх психологів, характеризують виражена доброта й відкритість, стабільність в поведінці, емоціях, вони є спокійніші, розсудливіші, серйозніші, мають постійні інтереси, щиріші у відношеннях.

Отримані дані дозволяють говорити про те, що інтегральна індивідуальність в цілому, розвиток і структура окремих її підсистем й компонентів значною мірою пов'язана із загальною вираженістю і рівнем активності учіння майбутнього психолога.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С.Л.Рубинштейна / Ксения Александровна Абульханова-Славская [Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки. Воспоминания. Материалы]. – М.: Наука, 1989. – С. 10-61.
2. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1973. – 287 с.
3. Алексеева Л.Ф. Психология активности личности / Л.Ф. Алексеева. – Новосибирск, 1996. – 224 с.
4. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Николай Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
5. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / Андрей Владимирович Брушлинский. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – С. 13-27.
6. Волочков А.А. Учебная активность в интегральном исследовании индивидуальности.: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.01/ Пермь, 2002. – 416 с.
7. Бажин Е. Опросник уровня субъективного контроля УСК / Е.Бажин, Е.Голынкина, А.Эткинд. – М., 1993. – С.35-39.

8. Джидарьян И.А. Категория активности и ее место в системе психологического знания /И.А.Джидарьян. – М., 1986. – 322 с.
9. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А.Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
10. Крушельницька Я.В. Мотиви і мотивації / Я.В.Крушельницька. – К., 2005. – 10 с.
11. Крупнов А.И. Психофизиологический анализ индивидуальных различий активности личности / А.И.Крупнов [Учебное пособие]. – Свердловск: Сверд. ГПИ, 1983. – 71 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
13. Ложкин Г.В. Профессиональная переориентация как фактор активности личности в процессе ее саморегуляции / Г.В.Ложкин, О.М.Сергеев // Психологія суб'єктної активності особистості. – К., 1993. – С.160-161.
14. Ложкин Г.В. Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості / Г.В.Ложкин, Н.Ю.Волянюк, Н.С. Глуханюк // Психологія і суспільство. – 2003. – №2. – С.97-103.
15. Максименко С.Д. Основы генетической психологии / С.Д.Максименко [Навчальний посібник]. – К.:НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
16. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / Вульф Соломонович Мерлин. – Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 448 с.
17. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В.А.Петровский. – М.: ТОО “Горбунок”, 1992 – 224 с.
18. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л.Рубинштейн. – М.: Издательство АН СССР, 1957. – 328 с.
19. Татенко В.О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі: Автореферат дис.. докт. псих. наук. – Київ, 1997. – 44 с.
20. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Дмитрий Узнадзе. – Тбилиси, 1961. – 224 с.
21. Хайкин В.Л. Активность (характеристика и развитие) / В.Л.Хайкин. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: издательство НПО “МОДЭК”, 2000. – 448 с.
22. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

Article is devoted to empirical research activity of learning future psychologists in relation to its subsystems integrated personality.

Key words: activity, learning, future psychologists, integrated personality.

Отримано: 8.07.2010

Дослідження кореляційного взаємозв'язку копінг-стратегій, механізмів психологічного захисту та індивідуально-психологічних особливостей фахівців податкової служби

Стаття присвячена вивченню кореляційних зв'язків між копінг-стратегіями, механізмами психологічного захисту та індивідуально-психологічними особливостями курсантів і офіцерів податкової служби України.

Ключові слова: механізми психологічного захисту, копінг-стратегії.

Статья посвящена изучению корреляционных связей между копинг-стратегиями, механизмами психологической защиты и индивидуально-психологическими особенностями курсантов и офицеров налоговой службы Украины.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, копинг-стратегии.

Постановка проблеми. Поняття “механізми психологічного захисту” і “копінг-механізми” (копінг-поведінка) розглядаються вченими як найважливіші форми адаптаційних процесів і реагування індивіда на стресові ситуації, які доповнюють один одного. Копінг-механізми деякі спеціалісти визначають як усвідомлені варіанти несвідомих захистів або усвідомлені поведінкові та інтрапсихічні зусилля щодо розв'язання зовнішньо-внутрішніх конфліктів [3; 4]. В інших випадках механізми копінгу вважаються родовим поняттям у відношенні до механізмів захисту і включають у себе як несвідомі, так і свідомі техніки. Лазарус Р. розглядав захисні механізми як пасивні стратегії, призначені для зниження емоційної напруги раніше, ніж зміниться ситуація, що є самим загальноприйнятим підходом до захисних механізмів серед дослідників і клініцистів [3]. Послаблення психічного дискомфорту здійснюється у рамках неусвідомленої діяльності психіки за допомогою механізмів психологічного захисту. Копінг-поведінка являє собою стратегії дій особистості, спрямовані на усунення ситуації психологічної загрози.

Виокремлення в окремий параметр копінг-стратегій є недостатнім при дослідженні процесу подолання складних життєвих ситуацій, оскільки великий вплив на успішність адаптації людини до стресу може здійснювати не лише обрана нею копінг-стратегія, але і те, які захисні механізми та особистісні характеристики беруть участь у виборі копінг-механізмів.

Метою нашої статті є виявлення кореляційних зв'язків між копінг-стратегіями, механізмами психологічного захисту (МПЗ) та індивідуально-психологічними особливостями курсантів та офіцерів підрозділів податкової міліції.

Нами був проведений кореляційний аналіз (за допомогою рангового коефіцієнта Пірсона) даних, отриманих за допомогою опитувальника Life Style Index (LSI) Келерман-Плутчик для визначення психологічного захисту та особистісними опитувальниками Амірхана, Спілбергера-Ханіна, Зімента, рівня суб'єктивного контролю Роттера та Меграбіана. Отримані статистично значущі зв'язки між копінг-стратегіями, механізмами психологічного захисту та індивідуально-психологічними особливостями курсантів та офіцерів податкової служби представлені у таблицях 1 та 2.

Таблиця 1

Взаємозв'язок копінг-стратегій, механізмів психологічного захисту та індивідуально-психологічних особливостей курсантів факультету податкової міліції

	Розв'язання проблем	Пошук соц. підтримки	Уникання
Заперечення	0,28**		
Регресія		0,27***	0,42*
Компенсація		0,28*	0,34**
Інтелектуалізація	0,30**	-	-
Заміщення	-	-	0,32**
Реактивне утворення	-0,30**	-	-
Ступінь напруженості захисту			0,34***
Особистісна тривожність	0,44**		
Інтернальність у сфері досягнень	0,31**		
Інтернальність у сфері невдач			-0,32**
Емпатія		0,28**	
Сенситивність до відчуження			0,34*
Потреба в афіліації		0,31**	
Підтримка друзів		0,41*	
Підтримка значущих інших		0,29*	

* $P < 0.05$; ** $P < 0.01$; *** $P < 0.001$

Як видно з таблиці 1, у курсантів стратегія “розв’язання проблем” позитивно корелює із “запереченням” ($r=0,28$, при $p<0,01$), “інтелектуалізацією” ($r=0,30$, при $p<0,01$).

Варто зазначити, що в нових ситуаціях, за умови яких існуюча відповідь не є такою, що підходить, а вимоги є непосильними для особистості, копінг-процес може приймати форму захисту. Поєднання окремих видів захисних механізмів із стратегіями розв’язання проблем у деяких випадках є вимушеним, а також певною мірою свідчить про недостатню розвиненість копінг-ресурсів. Помірне використання захисних механізмів може бути самою доцільною стратегією розв’язання певних ситуацій. Винятком є ригідність, використання одного або двох захисних механізмів за умови великого різноманіття проблемних ситуацій.

Наприклад, заперечення дійсності вважається, як правило, дезадаптивним, патологічним, примітивним механізмом, оскільки контакт з дійсністю визнається необхідною умовою для успішного розв’язання проблеми [2]. Проте в деяких випадках, як показують дослідження, може бути ефективною копінг-поведінка. У цьому випадку важливим є зняття психологічного захисту при пом’якшенні обставин, а також переключення на конструктивні копінг-стратегії. Одні і ті самі механізми психологічного захисту у різних людей в різних ситуаціях можуть виконувати різну роль у залежності від психічного статусу суб’єкта на даний момент [1].

Згідно Thomaе Н., проблеми розв’язуються за допомогою особливих форм стратегій подолання труднощів, які були ним названі техніками існування (досягнення, пристосування, захисти, уникання, експресії, агресії). До них належать засоби і методи, які використовуються особистістю для досягнення бажаного стану. При цьому йдеться не лише про когнітивні процеси, але і про несвідомі механізми, тобто про все те, що виявилось придатним і може бути використаним потім як відносно стабільна стратегія розв’язання проблем. Проте йдеться не про патологічну техніку існування, а про стратегію, яка повною мірою відповідає існуючій психологічній нормі [5].

На високому рівні значущості у групі курсантів отриманий негативний кореляційний зв’язок механізму психологічного захисту “інтелектуалізація” і “особистісна тривожність” ($r=-0,41$, при $p<0,001$). Низька тривожність, організованість сприяють логічному ставленню до труднощів, які виникають, аналізу і пошуку шляхів їх розв’язання з почуттям суб’єктивного контролю над ними.

Виявлена негативна кореляція у даній групі обстежуваного контингенту копінг-стратегії “розв’язання проблем” з МПЗ

“реактивне утворення” ($r = -0,30$ при $p < 0,01$), яке позитивно корелює з “особистісною тривожністю” ($r = 0,28$, при $p < 0,01$), “сензитивністю до відчуження” ($r = 0,27$, при $p < 0,001$) і “емпатією” ($r = 0,26$, при $p < 0,01$).

Копінг-стратегія “розв’язання проблем” також на високому рівні значущості корелює з “особистісною тривожністю” ($r = 0,44$, при $p < 0,01$). На основі отриманих даних можна припустити, що прийняття відповідальності за труднощі, які виникають і за шляхи їх розв’язання спроможно провокувати тривожність, емоційну нестійкість. І, навпаки, люди нерівноважені, емоційно збудливі, імпульсивні часто вдаються до даної стратегії, усвідомлюючи свою роль та беруть відповідальність за те, що вони несвідомо можуть провокувати конфліктні ситуації.

Копінг-стратегія “розв’язання проблем” у курсантів позитивно корелює з інтернальністю у сфері досягнень ($r = 0,31$, при $p < 0,01$), яка у свою чергу негативно корелює з особистісною тривожністю ($r = -0,24$, при $p < 0,01$). Це свідчить про те, що успіхи чи невдачі у розв’язанні проблемних ситуацій курсанти оцінювали як такі, що повністю залежали від власних зусиль. Здійснюючи пошук можливих варіантів розв’язання проблем, вони здебільшого розраховували на власні зусилля, а не на допомогу інших. Невпевненість у своїй спроможності подолати стресову ситуацію спричиняла у представників обстежуваної групи підвищений рівень тривожності та емоційної нестабільності (табл. 1).

Стратегія “пошук соціальної підтримки” у групі курсантів позитивно корелює з певними видами захисних механізмів, а саме: “компенсацією” ($r = 0,28$, $p < 0,05$) і “регресією” ($r = 0,27$, $p < 0,001$). Якщо враховувати тимчасову відірваність від батьків у зв’язку із навчання в університеті, то роль цих захисних механізмів пов’язана із бажанням компенсувати тимчасову відсутність підтримки з боку сім’ї.

Копінг-стратегія “пошук соціальної підтримки” у курсантів також значимо корелює з комунікативними копінг-ресурсами: “емпатією” ($r = 0,28$, при $p < 0,01$), “потребою в афіліації” ($r = 0,31$, при $p < 0,01$), а також з прийняттям соціальної підтримки з боку друзів ($r = 0,41$, $p < 0,05$) та значущих інших ($r = 0,29$, $p < 0,05$), що і свідчить про більшу орієнтацію на особисті взаємозв’язки із значущими особами. У цьому віці особливої важливості набуває емоційна підтримка, джерелом якої стає не лише сім’я, а також значущі інші та друзі (табл. 1).

Кореляційний зв’язок копінг-стратегії “уникання” з “компенсацією” ($r = 0,34$, при $p < 0,01$), “заміщенням” ($r = 0,32$, при $p < 0,01$), “регресією” ($r = 0,42$, при $p < 0,05$), а також ступенем напруженості

захисту ($r=0,34$, при $p<0,001$) свідчить про те, що при даних формах захисних механізмів у курсантів відсутня конструктивна активність щодо подолання фруструючих ситуацій, спостерігається втеча від неї і це призводить до почуття безнадійності і не сприяє адаптації до стресу. МПЗ “компенсація”, у свою чергу, корелює з “потребою в афіліації” ($r=0,28$, при $p<0,01$). Це може вказувати на те, що особи з потребою належності до групи, застосовують МПЗ “компенсація” як втечу від втрати самоповаги, почуття неповноцінності, депресії.

Копінг-стратегія “уникання” також позитивно корелює з “сенситивністю до відчуження” ($r=0,34$, при $p<0,05$). Підвищена сенситивність до відчуження сприяє зниженню самооцінки, блокує афіліативну потребу і чинить перешкоди адаптації у соціальному середовищі.

Відмічається позитивна кореляція “регресії” з “емпатією” ($r=0,32$, при $p<0,05$). Особи, які використовують МПЗ “регресію”, не переносять самотності, у них виражена потреба у стимулюванні, контролі, підбадьорюванні, пошуку нових вражень. Вони легко встановлюють поверхові контакти, імпульсивні. Слабкість емоційно-вольового контролю дозволяє їм мимовільно співпереживати і вгадувати емоційні стани інших людей за механізмом емоційного зараження.

Виявлений негативний кореляційний зв’язок інтернальності у сфері невдач та копінг-стратегією “уникання” ($r=-0,32$, при $p<0,01$) свідчить про те, що схильність звинувачувати у невдачах та неприємностях самих себе перешкоджає униканню курсантами складних життєвих ситуацій (табл.1).

У таблиці 2 показані кореляційні зв’язки між копінг-стратегіями, механізмами психологічного захисту та індивідуально-психологічними особливостями офіцерів податкової міліції.

З копінг-стратегією “розв’язання проблем” у групі офіцерів значимо корелює механізм психологічного захисту “проекція” ($r=0,32$, при $p < 0,01$). Висока критичність до себе і оточуючих, характерна для МПЗ “проекція”, сприяє прийняттю офіцерами-податківцями відповідальності за розв’язання психотравмуючих ситуацій. У свою чергу “проекція” корелює з “сенситивністю до відчуження” ($r=0,28$, при $p<0,01$). Це може свідчити про те, що проекція формується в онтогенезі для стримування почуття неприйняття себе і оточуючих як результату емоційного відчуження з їх боку.

Проекція також позитивно корелює з особистісною тривожністю ($r=0,28$, при $p<0,01$). Особи, фіксовані на власних переживаннях, тривожні, ті, що відчувають страх бути незрозумілими, відчуженими суспільством, що у свою чергу призводить до труднощів встановлення контакту з людьми, використовують як захисний механізм “проекцію” і визнають свою роль у виникненні проблеми.

Таблиця 2

Взаємозв'язок копінг-стратегій, механізмів психологічного захисту та індивідуально-психологічних особливостей офіцерів підрозділів податкової міліції

	Розв'язання проблем	Пошук соц. підтримки	Уникання
Проекція	0,32**		
Інтелектуалізація	0,35**		
Регресія	- 0,33**		0,42**
Загальна інтернальність	0,30**		
Інтернальність у сфері досягнень	0,31*		
Компенсація		0,30**	0,32*
Заперечення		0,21**	
Емпатія		0,32**	
Потреба в афіліації		0,38*	
Сензитивність до відчуження			0,26**
Реактивне утворення			- 0,29*
Ступінь напруженості захисту			0,36**
Особистісна тривожність			0,34**
Інтернальність у сфері невдач			- 0,31*
Інтернальність у сфері виробничих відносин			- 0,30**

* $P < 0.05$; ** $P < 0.01$; *** $P < 0.001$

Кореляційний аналіз копінг-стратегії “розв'язання проблем” і захисних механізмів виявив позитивний зв'язок з “інтелектуалізацією” ($r=0,35$, при $p < 0,01$). МПЗ “інтелектуалізація” негативно корелює з “емпатією” ($r=-0,31$, при $p < 0,01$) і особистісною тривожністю ($r=-0,29$, при $p < 0,01$). Отже, розвинена емпатія, спрямованість на оточуючу дійсність, комунікабельність, висока тривожність не сприяють раціоналізації. Емоційна ж стабільність, рівноваженість, спроможність контролювати свої емоції, висока організованість, дисциплінованість сприяють інтелектуалізації, за якої використовується переважно “розумовий” спосіб подолання конфліктних ситуацій без переживань. “Інтелектуалізація”, у свою чергу, сприяє плануванню розв'язання проблеми, що можна розглядати як найбільш конструктивний спосіб подолання стресових ситуацій.

Негативна кореляція копінг-стратегії “розв'язання проблем” з “регресією” ($r=-0,33$, при $p < 0,01$) ще раз підтверджує, що висока тривожність, емоційність, чутливість, відсутність організованості і впорядкованості у діях, емоційна нестабільність, слабкість волевого

контролю знижують активність конструктивного фокусування на проблемі та її розв'язанні.

Був помічений позитивний кореляційний зв'язок копінг-стратегії “розв'язання проблем” із загальною інтернальністю ($r=0,30$, при $p<0,01$) та інтернальністю у сфері досягнень ($r=0,31$, при $p<0,05$). Цей факт свідчить про те, що рівень суб'єктивного контролю над стресовими ситуаціями обумовлює успішність їх розв'язання, що, на думку офіцерів, повною мірою є результатом власних дій та зусиль. Вони вважали, що можуть ними управляти, і, таким чином, відчувають свою відповідальність за результати копінг-зусиль.

Негативний кореляційний зв'язок особистісної тривожності та інтернальності у сфері виробничих відносин в офіцерів ($r=-0,31$, при $p<0,01$) свідчить про те, що суб'єктивна оцінка професійної некомпетентності, невпевненість у власних силах в процесі розв'язання конфліктних ситуацій на роботі провокує появу стану тривоги (табл.2).

Копінг-стратегія “пошук соціальної підтримки” в офіцерів має значущі кореляції з МПЗ “компенсація” ($r=0,30$, при $p<0,01$). Соціальна підтримка – складне психологічне явище і за умови невпевненості у тому, що потреба у підтримці буде задоволена, людина може вдаватися захисних механізмів. Звернення до компенсації дозволяє перебудувати інформацію, яка надходить і знайти підходячу заміну реального або уявного недоліку.

Значущі кореляції копінг-стратегії “пошук соціальної підтримки” у даної обстежуваної групи були також помічені і з захисним механізмом “заперечення” ($r=0,21$, при $p<0,01$). З одного боку, заперечення являє собою достатньо примітивний вид захисту, а з іншого боку, заперечення, як і інтелектуалізація, притаманне відносно адаптованим людям. Варто зазначити, яку роль може відігравати заперечення у цьому випадку, – воно викривляє сприйняття соціальної підтримки і не дозволяє правильно оцінити отримувану підтримку з боку соціальної мережі.

Копінг-стратегія “пошук соціальної підтримки” в офіцерів, як і у курсантів, значимо корелює з копінг-ресурсами: “емпатією” ($r=0,32$, при $p<0,01$) і “потребою в афіліації” ($r=0,38$, $p<0,05$). На підставі цих зв'язків можна припустити, що потреба спілкуватися, бути серед людей і вміння співпереживати сприяють тому, що представники обстежуваних контингентів у стресовій ситуації значною мірою сподіваються на допомогу і підтримку з боку інших (табл.2).

Відносно копінг-стратегії “унікання” можна сказати, що вона позитивно корелює з такими захисними механізмами, як “регресія”

($r=0,42$, при $p<0,01$), “компенсація” ($r=0,32$, при $p<0,05$) і “сензитивність до відчуження” ($r=0,26$, при $p<0,01$), а негативно – з “реактивним утворенням” ($r=-0,29$, при $p < 0,05$). Це вказує на пасивну функцію, яку багато захисних механізмів приймають у даній групі, а також в цілому, на що і вказує позитивна кореляція з ступенем напруженості захисту ($r=0,36$, при $p<0,01$).

Виявлені кореляційні зв'язки дозволяють стверджувати, що таке використання захисних механізмів офіцерами провокує втечу від складностей без спроб їх розв'язання. Це не сприяє адекватному аналізу і не призводить до конструктивного розв'язання труднощів. Страх бути відчуженими, незрозумілими сприяє униканню офіцерами складних ситуацій.

Копінг-стратегія “уникання” позитивно корелює з “особистісною тривожністю” ($r = 0,34$, при $p<0,01$). Висока тривожність, чутливість сприяють униканню складних ситуацій, а організованість, свідомість, стабільність емоційної сфери, навпроти, чинять перешкоди стратегії “уникання”.

Захисний механізм “регресія”, у свою чергу, також позитивно корелює з “особистісною тривожністю” ($r=0,31$, при $p<0,001$), що є свідченням того, що чим більш людина емоційно стабільна, тим менш у неї виражений захисний механізм регресії і за умови меншої її емоційної стійкості вона частіше використовує регресію.

Виявлений негативний зв'язок між копінг-стратегією “уникання” та інтернальністю у сфері невдач ($r=-0,31$, при $p<0,05$), виробничих відносин ($r=-0,30$, при $p<0,01$) свідчить про те, що, втікаючи від складних життєвих ситуацій, офіцери схильні приписувати відповідальність за їх розв'язання зовнішнім обставинам, іншим людям (керівництву, суб'єктам оподаткування) або вважають їх результатом невезіння.

Висновок. Проведений кореляційний аналіз копінгу, механізмів психологічного захисту та особистісних особливостей курсантів та офіцерів податкової міліції дозволяє резюмувати, що рівень розвитку поведінкових копінг-ресурсів у процесі розв'язанні проблемних і стресових ситуацій визначає як вибір, так і інтенсивність використання базисних копінг-стратегій майбутніми та нині діючими фахівцями податкової служби.

У результаті кореляційного аналізу був простежений взаємозв'язок між копінг-стратегією розв'язання проблем і інтернальною спрямованістю особистості у сфері досягнень, невдач, загальною інтернальністю, а також між показниками копінг-стратегії пошуку соціальної підтримки і комунікативно-особистісними копінг-ресурсами. Чим вищий рівень емпатії і афіліації, тим вищими є

показники копінг-стратегії пошуку соціальної підтримки. Копінг-стратегія уникання корелює з підвищеною чутливістю до відчуження, високим рівнем тривожності, недостатньо розвинутою афіліативною потребою, екстернальним локусом контролю у сфері невдач. Ця стратегія у всіх групах мала значущі кореляції з окремими видами захисних механізмів, а також зі ступенем напруженості всіх захисних механізмів в цілому. Емоційно більш стабільні представники обстежуваних контингентів як захисний механізм використовують “інтелектуалізацію”, а у процесі подолання стресової ситуації докладають зусилля для її розв’язання.

Результати кореляційного аналізу засвідчили, що низький рівень тривожності, інтернальний локус контролю у галузі досягнень, невдач, виробничих відносин та загальної інтернальності, використання захисного механізму “інтелектуалізація” сприяють активним проблемно-фокусованим зусиллям по зміні ситуації і дозволяють продуктивно шукати вихід з ситуації, що склалася. Підвищена чутливість до відчуження, високий рівень тривожності, недостатньо розвинена афіліативна потреба, екстернальний локус контролю у курсантів та офіцерів-податківців провокують використання копінг-стратегії уникання. Високий розвиток емпатійно-афіліативної тенденції обумовлює використання ними копінг-стратегії пошуку соціальної підтримки.

Список використаних джерел

1. Михайлов А. Особенности психологической защиты в норме и при соматических заболеваниях / А.Михайлов, В.Ротенберг// Вопросы психологии. – 1990. – №5. – С.106-111.
2. Haan N.A. Coping and defending: Processes of self-environment organization.. New York: Academic Press, 1977.
3. Lazarus R.S. Psychological stress and coping in adaptation and illness // Intern. J. Psy-chiat. Med. 1974. N 5. P.321-333
4. Plutchik R., Kellerman H. and Conte H.R. A structural theory of ego defense and emotions //In C.E.Izard, Emotions in personality and psychopathology N.Y. Plenum, 1979. P.229-257
5. Thomae H. Das Individuum und seine Welt.Gottingen, 1968.

The article is dedicated to the study of correlational links between the psychological defense mechanisms and coping strategies among the cadets and officers of tax service of Ukraine.

Key words: psychological defense mechanisms, coping strategies.

Отримано: 7.09.2010

Позашкільний навчальний заклад як один із чинників формування ціннісного самоствавлення дошкільників

У статті розглядається актуальність впливу позашкільного навчального закладу на формування ціннісного самоствавлення у дітей дошкільного віку. Особливу увагу приділено індивідуальному життєвому досвіду дитини, її практичним умінням та чутливим переживанням. У статті також акцентується увага на значенні ролі педагогів та батьків як рівноправних суб'єктів позашкільної діяльності, що сприяє формуванню особистісного успіху кожної дитини, віри у власні сили та самозначимість.

Ключові слова: позашкільний заклад, ціннісне самоствавлення, віра у власні сили, ситуація успіху.

В статтю рассматривается актуальность влияния внешкольного учебного заведения на формирование ценностного самоотношения у детей дошкольного возраста. Особое внимание уделено индивидуальному жизненному опыту ребенка, его практическим умениям и чувственным переживаниям. В статье также акцентируется внимание на роли педагогов и родителей, выступающими равноправными субъектами внешкольной деятельности, что способствует формированию личностного успеха каждого ребенка, веры в свои силы и самозначимость.

Ключевые слова: внешкольное учреждение, ценностное самоотношение, вера в собственные силы, ситуация успеха.

Постановка проблеми. В умовах становлення української державності, національна система освіти України зазнає складних змін, що зумовлюються соціально-економічними перетвореннями. Зміни відбуваються в усіх освітніх ланках, в тому числі й в позашкільній освіті, що є більш гнучкою, варіативною складовою загальної освітянської системи. Це, у свою чергу, неминуче призводить і до підвищення актуальності вирішення питання про диференціацію та індивідуалізацію освітньо-виховного процесу в позашкільному навчальному закладі.

Закон України “Про позашкільну освіту” визначив основи державної політики щодо подальшого розвитку позашкільної освіти, позашкільних навчальних закладів, визнав необхідним зберегти для майбутніх поколінь накопичений в Україні досвід, створену систему позашкільних закладів.

Проблему виховання особистості дитини в умовах позашкільних навчальних закладів висвітлено в працях С.М. Букреєвої, В. В. Вер-

бицького, О.Г. Глух, Л.І. Ковбасенко, О.Л. Кононко, В.В. Мачуського, Л.В. Островської, В.М. Пострільоного, Г.П. Пустовіта, В.В. Рибалка, В.П. Романенко, А.Й. Сиротенко, Т.І. Сущенко, Н.І. Тернові та ін.

Позашкільний заклад, безперечно, є домівкою, де панує атмосфера комфорту і затишку, де є можливість дитині максимально реалізувати себе в улюбленій справі, проявити свою майстерність, здібності і таланти. інність системи позашкільної освіти – в демократичному навчально-виховному процесі, формуванні здорового способу життя, саморозвитку особистості, пошуку, підтримці у розвитку дитячої творчої обдарованості, а також на основі психологічних умов (децентрації, саморегуляції, рефлексії самоактивності тощо) сформувати ціннісне ставлення особистості до самої себе [5].

Сутнісний зміст – аналіз сучасних вітчизняних та російських досліджень щодо впливу позашкільного навчального закладу на розвиток всебічно розвинутої особистості та формування ціннісного самоставлення у дошкільників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку суспільства вбачається актуальним визначення принципів напрямів діяльності позашкільних навчальних закладів, що дають змогу ставити в центр уваги юну особистість – з її потребами та прагненнями, бажаннями та радощами, болями та суперечностями, намірами та мріями, особливостями її характеру та світогляду, уподобаннями та здібностями.

На думку С.Л. Рубінштейна, головна мета виховання особистості полягає у виборі таких освітніх і практичних завдань, які були б привабливі для неї, які вона вважала б своїми, у вирішенні яких би вона брала б активну участь. Тільки в такому випадку виховується потреба у пізнанні нового, формується вміння використовувати набуті знання на практиці за допомогою самостійності, ініціативності та творчої активності [9, с. 140].

Переважає більшість дослідників, які вивчали особливості дітей дошкільного віку, стверджують, що до п'яти років особистість вже склалася, тобто у неї є такий “матеріал”, із якого вона може скластися. Г.С. Абрамова наголошує на таких особливостях дітей дошкільного віку: екзистенційні переживання і можливості їх вербального вираження, самовплив як автономність активності, сила власного Я як діапазон його змін під впливом іншої людини; диференційовані почуття; статеві ідентифікація; психологічна відстань з іншою людиною і можливість впливу на неї; диференційоване ставлення до інших людей (свої – чужі); диференціація різних видів реальностей і правила дій з ними [1, с. 430].

Продовжуючи думку попередньої дослідниці, О.Л. Кононко звертає увагу на розвиток особистісних новоутворень в даному віковому періоді, серед них автор виокремлює виникнення першого схематичного обрису цілісного дитячого світобачення, поза яким неможливо упорядкувати життя; появу перших внутрішніх інстанцій, зачатків, почуття совісті, елементарної здатності орієнтуватися у своїй поведінці моральними правилами та нормами; супідрядність мотивів, домінування обдуманих дій над імпульсивними, виникнення наполегливості, спроможності долати труднощі на шляху до мети; виникнення довільної поведінки, уміння самостійно регулювати свою діяльність і поведінку; становлення особистісної свідомості, розуміння свого обмеженого місця в системі відносин з дорослими, прагнення спільно здійснювати суспільно значущу діяльність, усвідомлення своїх якостей та можливостей [4, с. 25].

Як доводять дослідження М.І. Лісіної та Л.І. Галігузової, спілкування з однолітками в умовах групової форми роботи створює сприятливі умови для розвитку творчого самобутнього початку у дитині, формує в ній вольові компоненти для ствердження, відстоювання і захисту своїх творчих досягнень, покращується вміння аналізувати, інтерпретувати інформацію, а головне – у дітей розвиваються такі якості творчої особистості, як продуктивність, оригінальність, гнучкість, швидка навчованість, винахідливість [13, с 89-91].

Г.А. Цукерман на основі узагальнення проведених нею досліджень наголошує, що в умовах групової (сумісної діяльності) значно зростає об'єм засвоєного матеріалу і глибина його розуміння, підвищується пізнавальна активність і творча самостійність дітей, зростає самоповага і взаємодопомога, вміння адекватно оцінювати свої і чужі можливості [14, с. 30-32].

Дитина дошкільного віку в позашкільному навчальному закладі звертає увагу, перш за все, на реальний процес життя, вчинки людей і власні дії, на взаємини між дорослими та дітьми і таким чином, будучи включеною в стосунки з дитячим колективом, вона переживає, оцінює, наслідкує або заперечує ті чи інші моральні явища реального життя, що збагачує зміст її власного світогляду, впливає на ціннісне смислове самовизначення, самоствердження, відповідно до загальнокультурних людських цінностей і власної життєвої позиції.

Не можна не погодитися з думкою провідного фахівця з дошкільного виховання О.Л. Кононко, яка зазначає: “Не варто забувати про те, що основною метою виховання і навчання дитини перших шести-семи років життя є її компетентність у різних сферах життєдіяльності, реалізація і розвиток її природного потенціалу, формування самостійності як провідної особистісної риси” [4, с. 21-22].

Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень дає можливість, як підкреслює, І.Д. Бех, “зробити висновок про те, що справді розвивальний характер дошкільного виховання може набути лише в тому разі, якщо воно будуватиметься з урахуванням того особливого значення, яке має дошкільне дитинство й ті психічні новоутворення, які інтенсивно формуються у даному віковому періоді, для загального ходу поетапного формування і розвитку особистості” [2, с. 159].

Виклад основного матеріалу. Виходячи з того, що сьогодні позашкільний навчальний заклад – це центр творчого розвитку індивідуальності дитини, її самореалізації, соціальної адаптації, духовного становлення, залучення до багатоманітного світу культури та ціннісного ставлення як до себе, так і до навколишнього освітнього середовища, це створення певного простору, який відповідав би меті творчого формуючого впливу на підростаючу особистість. У центрі уваги постає дитина, яка знає і вміє надавати перевагу чомусь-комусь, приймає самостійні рішення, покладає на себе відповідальність за когось-щось, обґрунтовує та відстоює свою конструктивну позицію [4, с. 23].

Позашкільний дитячий колектив – це специфічна спільність дітей, яка ґрунтується передусім на добровільності (дошкільнят, на відміну від інших дітей, приводять до закладу батьки), спільності та диференціації інтересів, спрямованості на певний вид навчальної та практичної діяльності; це таке рефлексивне середовище, де створюються умови для творчого, інтелектуального, духовного й фізичного розвитку дітей [8, с. 11-15].

Діти дошкільного віку, перебуваючи у позашкільному навчальному закладі, мають можливості засвоїти і реалізувати власні знання, скласти власне розуміння своїх цінностей, вони не просто переймають чийсь досвід, а набувають власного досвіду творчої діяльності за участю педагогів та інших дітей. Відомо, що до моменту відвідування позашкільного закладу дитина володіє достатньою інформацією про навколишній світ і, як правило, почуватиметься досить пристосованою до нього. В якому б середовищі не виховувалася дитина, в дошкільному віці вона з оптимізмом дивиться в майбутнє і приходить до навчального закладу сповненою бажання творити, справлятися з важливими для неї ситуаціями, вчитися працювати спільно з однолітками.

Позашкільний психолого-педагогічний процес не можна ототожнювати з навчанням. Перед дітьми не ставиться завдання опрацювання державного стандарту загальної освіти, тому його логічно розглядати в аспекті загальноосвітньої та соціальної комунікації як процес соціально-педагогічної взаємодії, що в ній

найважливішу роль відіграють феномени творчості, емпатії, атракції, рефлексивної саморегуляції.

Справедливо підкреслює Т.І. Сущенко, що у позашкільному педагогічному процесі дитина не просто відтворює те, що засвоює завдяки своїй унікальності і неповторності. Вона разом з педагогом розвиває, доповнює свої знання, нахили, здібності. У цьому полягають закони творчої поведінки й особливі методики психолого-педагогічного процесу, який будується на захопленні творчою діяльністю, творчому самовиявленні багатств вражень, створенні спеціально передбачених і “збудованих людських стосунках” [10].

В умовах перебування дитини в позашкільному навчальному закладі батьки та педагоги виступають як рівноправні суб’єкти позашкільної діяльності.

Педагог-позашкільник, працюючи з дітьми дошкільного віку, повинен чергувати різноманітні види навчальної роботи: використовувати наочність, робити фізкультурні паузи, проводити прогулянки, екскурсії в природу, бережливо ставитися до психіки дитини; розвивати конкретність мислення, постійно турбуватися про розвиток довільності уваги, формувати волюві зусилля, навчати умінням запобігати труднощам, розуміти свої обов’язки, розвивати самосвідомість та самоаналіз, формувати ціннісне самоставлення.

Наявність самосвідомості – обов’язкова умова цілісності психічної діяльності. Аналіз генезису, а також розгляд самосвідомості дозволяє обґрунтувати положення “про самосвідомість як центральне новоутворення особистості, що пов’язує окремі її прояви і особливості” [11].

Педагог позашкільного закладу передає своїм вихованцям насамперед не знання, а своє ставлення до улюбленої справи, свої переконання і захопленість. Тому так необхідна йому підвищена емоційна чутливість у спілкуванні, здатність зробити своїх вихованців співтворцями психолого-педагогічного процесу. Гарантований авторитет педагогу приносить його здатність до розуміння дитячих турбот, проблем і переживань, щиро на них реагувати, добирати темпи індивідуального розвитку, відкривати для кожної дитини сенс творчого життя, приймати її такою, якою вона є, розширювати коло дитячих інтересів у безпосередньому оточенні, формувати ціннісне ставлення до себе.

Під час проведення ігрових програм, творчих ігор, практичних занять педагог-позашкільник враховує індивідуально-психологічні особливості кожної дитини, її інтелектуально-моральну спрямованість, появу перших внутрішніх інстанцій, захопленість, психофізіологічні та вікові властивості. Які б діти не приходили до

позашкільного навчального закладу, в кожній дитині потрібно бачити те добре, що закладено від батьків, спрямовувати її на духовний розвиток, виховувати чуйність, справедливість, відповідальність за доручену справу, розвивати естетичні смаки, потребу у спілкуванні, самоповагу, формувати значущість до своєї особистості. А все це неможливо без нових емоційних вражень і переживань. “Незважаючи на різницю у віці та в системі цінностей, будь-які стосунки з дитиною – дошкільником мають будуватися з позиції дорослої людини, з дорослою емоційністю” [2, с. 154].

Дітям потрібне їхнє емоційне життя, інші, більш глибокі можливості самовираження для усвідомлення себе як повноцінної гармонійної особистості. “Дитина-дошкільник завжди шукає модель для самоствердження. Вона прагне бути схожою на людину, яка в даному вузькому контексті здається їй сильнішою (товариш, вихователька, батьки тощо)” [2, с. 155].

Головна методологічна позиція педагогів-позашкільників – розвиток дитини як індивідуальності; дорослий прагне перетворити зовнішні соціально-ціннісні спонукання особистості у внутрішні стимули поведінки, коли дитина спроможна діяти самостійно і прагне досягнути своєї мети, коли вона хоче проявити цілеспрямованість, волю, характер і відчутти себе впевненою і відповідальною за власне прийняття рішень.

Педагог у позашкільному навчальному закладі – організатор освітнього процесу для створення ситуацій успіху у спілкуванні та взаємодії дітей батьків та педагогів; дослідник мотивації поведінки, самооцінки, статусу дитини в системі соціальних відносин, її інтересів і схильностей у міжособистісній взаємодії. Для пошуку шляхів організації дитячої діяльності гаслом педагогів можуть стати слова К.Д. Ушинського: “Вихователь повинен бути бездоганно переконаним, що успішна діяльність душі завжди є приємною для дитини, і він повинен потурбуватися про те, щоб доставити їй такий успіх і тій галузі діяльності, в якій вона хоче бути” [12, с. 466-467].

Очікування радості повинно постійно пронизувати усе життя дитини. Тому основний зміст діяльності педагога-позашкільника, на наш погляд, полягає у створенні кожному вихованцю ситуації успіху. Важливо мати на увазі, що навіть одноразове переживання успіху може докорінно змінити психологічне самопочуття дитини, Це своєрідний пусковий механізм подальшого розвитку особистості.

З психологічної точки зору успіх – це переживання стану радощів, задоволення результатами своєї діяльності, це така цілеспрямована й організована низка умов, за яких з’являється можливість досягнути значних результатів в діяльності. Це єдине

джерело внутрішніх сил дитини, що породжує енергію для подолання труднощів, бажання творити, діяти і вчитися [3].

Батьки в позашкільному навчальному закладі – це помічники в емоційному спілкуванні дитини; учасники навчально-освітнього процесу з метою пізнання власного досвіду сімейних та професійних відносин; створювачі умов для розвитку соціально адаптованої і компетентної особистості своєї дитини. Неоцінюємо є роль батьків у розвитку соціальних і комунікативних якостей, у розкритті і розвитку індивідуальних здібностей і задатків своїх дітей. Розвиток соціальних якостей дозволяє регулювати власну поведінку, аналізувати життєві ситуації, свій соціальний досвід, конструктивно планувати і проектувати життєвий шлях, розуміти бажання, очікування і вимоги інших людей, мати соціальну мобільність, самостійно будувати ієрархію цінностей. Розвиток комунікативних якостей допомагає формувати механізми симпатії, емпатії, рефлексії, співпраці, безконфліктності поведінки, яка забезпечує міжособистісну взаємодію.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Особливість позашкільної освіти України в тому, що її пріоритетними складовими є виховання та навчання – дві підсистеми розвитку особистості, в яких дитина, з її індивідуально-типологічними особливостями, є центром уваги.

Позашкільний заклад стає місцем комфорту дитячої особистості, співпраці і розуміння, сприяє розвитку її інтересів, формуванню загальнолюдських цінностей та культури гуманістичних відносин, серед яких дитина пізнає себе та свої можливості, розкриває власний потенціал та відчуває свою самоцінність, завдяки чому і формується ціннісне ставлення до самої себе.

Аналіз роботи позашкільних навчальних закладів показує, що в цій системі є достатньо невирішених проблем, зокрема, такі: зміст і форми позашкільної освіти та виховання не завжди відповідають інтересам, віковим особливостям дітей, особливо дошкільного віку. Не забезпечується на достатньому рівні цілісний підхід до розвитку особистості, здебільшого відсутня гнучкість і оперативність в реагуванні на вимоги сучасного стану суспільства, не створюються належні умови для розгортання особистісного буття дошкільників, відсутня належна психолого-педагогічна література з даної проблеми, що унеможливує проведення аналізу сучасних досліджень з питань позашкільної освіти і виховання.

Упродовж останніх десятиліть жодний вищий навчальний заклад освіти не здійснював професійну підготовку майбутніх педагогів-позашкільників та системну їх перепідготовку для роботи в позашкільних освітніх закладах.

У позашкільному навчальному закладі потрібно створити сприятливі умови для повноцінного життя дитини, за умови використання ефективних форм та методів роботи: забезпечити законодавчу, науково-методичну, матеріально-технічну базу; реалізувати індивідуальність кожної дитини, щоб вона почувала себе як суб'єкт життєдіяльності, творець власної долі, щоб вона мала вільний вибір і відповідала за нього.

Нами зроблені акценти лише на певних фрагментах роботи позашкільної навчальної установи, проте ми не відкидаємо доцільність та результативність різноманітних форм роботи з дітьми дошкільного віку з метою їх всебічного розвитку.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология : Учебное пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. 1 Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : Наук. видання / І.Д.Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Кириченко Ірина. Ситуація успіху. Методичні рекомендації педагогам і батькам щодо створення ситуації успіху / Ірина Кириченко // Директор школи. – 2001. – № 17 (161). – С. 9-10.
4. Кононко О.Л. Дошкільник в освітньому просторі позашкільного навчального закладу / О.Л.Кононко // Соціально-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу : Зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 23-25 жовтня 2002 р. / Укл. І. Д. Бех, О. В. Биковська, В. В. Вербицький, Л. І. Ковбасенко, Г. П. Пустовіт, А. Й. Сиротенко. – К. : РННЦ “ДІНІТ”. – 2003. – 300 с.; рос., укр.
5. Концепція позашкільної освіти та виховання // Інформаційний збірник Міністерства освіти. – 1996. – № 7.
6. Позашкільні заклади України. Основні напрямки розвитку та оновлення діяльності. Концепції. К., 1999. – 12 с.
7. Положення “Про позашкільний навчальний заклад” // Освіта України : нормативно-правові документи, Постанова від 6.05.2001 № 433, м.Київ.
8. Пустовіт Григорій. Деякі аспекти методології позашкільної освіти / Григорій Пустовіт// Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 11-15.
9. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика. 1959. – 352 с.
10. Суценок Т. І. Позашкільна педагогіка : Навч. посібник / Т.І.Суценок. – К. : ІСДО, – 1996. – 144 с.

11. Томэ Х., Кэхем Х. Современный психоанализ: в 2 т. / Пер. с англ./ Х. Томэ, Х. Кэхем. – М. : Изд-во Агентства “Ялтсмен”, 1996. – С. 57.
12. Ушинский К.Д. Пед. соч : в 6 т. – т.6. / Сост. С.Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1996. – С. 466– 467.
13. Ярослав Л.О. Розвиток творчої особистості в умовах групової діяльності / Л.О.Ярослав // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки. – 2003. – № 3. – С. 89-91.
14. Ярошенко О.Г. Групова форма навчання на семінарських заняттях /О.Г.Ярошенко // Рад. школа. – 1988. – № 4. – С. 30-32.

The actuality of influence outschool institution on the formation of valuable, of preschool pupils has been considered in the article. The main attention has been focused on the individual child experience, his or her practical skills and emotions. The article pays also attention to the importance of the teachers and parents role as equals subjects of outschool activity. It proves that this phenomenon favours forming individual experience of every child, belief in one own efforts and self importance.

Key words: outschool institution, valuable self treatment, belief in one efforts, the situation of success.

Отримано: 27.07.2010

УДК 159.946.3:81'243

С.В. Цимбал

Психологічне обґрунтування використання принципу активності при навчанні іноземним мовам

Розглядаються традиційні та сучасні методи навчання іноземним мовам. Автор обґрунтовує використання принципу активності при навчанні іноземним мовам. Визначається поняття “активність людини”.

Ключові слова: методи навчання, іноземна мова, принцип активності, особистість.

Рассматриваются традиционные и современные методы обучения иностранным языкам. Автор обосновывает использование принципа активности при обучении иностранным языкам. Определяется понятие “активность человека”.

Ключевые слова: методы обучения, иностранный язык, принцип активности, личность.

Постановка проблеми. Розвиток національної системи освіти в Україні йде шляхом гуманізації, про що свідчать зміст реформ, сутність державних документів, які визначають стан і перспективи освіти: Закон України про мову, Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті, Державний стандарт базової і повної середньої освіти та ін. У кожному з документів визначаються принципи, що мають домінувати в ході структурно-змістовних і процесуальних перетворень: особистісна орієнтація навчання, соціокультурна спрямованість, комунікативно-діяльнісний підхід до навчання.

На початку ХХІ століття мова стала важливим засобом міжнародного спілкування, що зумовлює гостру потребу українського суспільства у фахівцях різних галузей, які б вільно володіли іноземною мовою, ефективно б нею користувалися для обміну інформацією, встановлення професійних контактів, досягнення порозуміння в діалозі культур, оскільки у ХХІ столітті мовою міжлюдського спілкування стає мова культури – високої культури суспільної свідомості, загальної культури особистості, культури міжнародного співробітництва, культури суспільства загалом.

Відтак, іноземна мова відіграє велику роль у розвитку особистості. Розвиток міжнародних відносин, зростання пріоритету вивчення іноземних мов підвищують їхню роль як джерела знань про країну та світ, формування життєвої та професійної компетентності.

Неможливість вирішувати педагогічні завдання поза опорою на певні сфери психології стала очевидною.

Мета статті – здійснити психологічне обґрунтування використання принципу активності при навчанні іноземним мовам.

Результати дослідження. Якщо звернутися до історії педагогіки, аж до її сучасного стану, то виявиться, що в навчанні переважали, та і переважають понині, саме традиційні методи. Квінтесенція цих методів сформульована в книзі І.О. Зимньої, яка, услід за Н.Ф.Талізінною, якраз і визначає їх як “пасивні”, “інформаційно-повідомляючі” і “догматичні” [5, с. 80-81]. І.О. Зимня називає традиційні форми навчання також “контактними” – на відміну від “дистантних” форм, що передбачають навчання заочне або за допомогою технічних засобів.

Традиційне навчання, відмічає далі вона, “цілеспрямовано не кероване” (немає оперативного зворотного зв’язку) і є суто “свідомим” (без задіявання інтуїтивних, несвідомих процесів

пізнання). Воно є також “позаконтекстним”, тобто прямо не пов’язаним з майбутньою практичною діяльністю людини, не моделюючим її (а, означає, відірваним від реального життя). “Позаконтекстне” навчання будується за “дисциплінарно-предметним принципом” [5, с. 80-82].

Непогане володіння іноземною лексикою і граматикою ніяк не могло врятувати людину від мовної скутості, а часто не лише від неможливості відкрито висловити свої побажання, думки і почуття в бесіді з іноземцем або де-небудь за кордоном, але і навіть просто зрозуміти звучну іноземну мову. Говорячи про негативні сторони традиційного навчання, найбільше хочеться підкреслити саме його пасивність. Як не намагалися великі педагоги-новатори, зокрема, В.О.Сухомлинський, виправити існуюче положення, їхніх зусиль виявилось недостатньо, бо “усе сказане тут про стару школу, – справедливо помічає О.О. Леонтєв, – також вірно і для школи сьогоденної...” [8, с. 66, 70]. Ведучи розмову про школу, ми маємо на увазі розширене тлумачення цього поняття, оскільки усе викладене про середню школу повною мірою стосується і до школи вищої, а також і післявузівської освіти.

Було б вкрай несправедливо не відмітити нових, сучасних методів навчання, зокрема, іноземній мові, вживаних у ряді кращих навчальних закладів, багато з яких практикується вже роками, і до яких належать активні та інтенсивні форми навчання. Про них якраз і піде мова далі у світлі порівняння з пропонованою нами навчальною системою. Проте в корені це ситуації не міняє.

Як слідує безпосередньо з термінології, поняття “активне навчання”, прийняте багатьма ученими-методистами, по самій своїй суті протиставляється поняттю “пасивне навчання”. Вільгельм Август Лай – автор відомої праці “Школа дії”, відмічає, що “у дії лежить таємниця навчання, інтересу і уваги. Людина призначена для діяльності; дитина прагне до діяльності; її самоосвіта в грі є не що інше, як діяльність. Завдяки дії розвиваються її фізичні і духовні сили” [8, с. 67]. Таким чином, активне навчання – це, передусім, навчання у дії. “У основу виховного процесу, – відмічає Л.С. Виготський, – має бути покладена діяльність учня, і усе мистецтво вихователя повинне зводитися до того, щоб направляти і регулювати цю діяльність” [1, с. 51]. Проте активне навчання не вичерпується одним лише “діяльнісним” боком, нехай і самим в ній головним.

Хоча деякі сучасні дослідники практично ототожнюють поняття “навчання діяльнісне” і “навчання активне” (І.О. Зимня, Г.О. Китайгородська, О.О. Леонтєв), на наш погляд, останнє поняття є більш містким за своїм значенням. “Діяльнісне навчання” як би

входить в поняття “активне навчання” і складає його основний стрижень, проте, ці форми дещо різні. Активність – це характеристика, властива усьому живому, це його динаміка, що є джерелом перетворення і підтримки життєво важливих зв’язків з середовищем [15, с. 14]. І.О. Зимня вказує, що “у людини, яка являє собою вищу форму розвитку живої матерії, ... активність проявляється на усіх рівнях її організації”, від праці фізіологічних органів до інтелектуальної і поведінкової активності, особливо явно виступаючої при взаємодії людей, в їх спілкуванні [5, с. 399]. За О.М. Леонтьєвим, людська активність співвідноситься з діяльністю; діяльність – це сукупність дій, що викликаються потребою і мотивом, що мають ціль і предмет (матеріальний або духовний) [15, с. 134]. Можна сказати, що діяльність, це форма активності людини, цільовим чином спрямована на пізнання і творче перетворення світу і самої себе, взаємодія з цим світом, включаючи інших людей.

Здавалося б, у світлі вище зазначеного, в навчанні обидва ці поняття можна було б об’єднати. Проте у людини, окрім цілеспрямованої діяльності, є і характеристики, властиві саме активності. Передусім, це стосується до несвідомих і підсвідомих пластів її психіки. “До недавніх пір вважалося, що усе, що відбувається в психічній і розумовій діяльності людини повністю усвідомлюється нею. Тепер загально визнано, що в процесі мислення і психічної діяльності самосвідомість є лише незначною частиною ... Більшість наших дій обумовлено прихованими двигунами, що вислизують від нашої уваги ...” [16, с. 58].

Що стосується мовлення, то як діяльність воно, безумовно, пов’язане зі свідомістю, але як активність, психічна, нейрофізіологічна і психофізіологічна функція воно працює в зоні підсвідомості, яка відповідає за автоматизм мовленнєвих дій. До активності, але не до діяльності, можна віднести ненаправлене, інтуїтивне мислення, яке є потоком образів, а не понять. Можливо, таке мислення непродуктивне з точки зору пристосування до зовнішнього світу, але зате абсолютно необхідне для художньої творчості. Ненаправлене усвідомлене мислення теж, очевидно, можна віднести до активності, оскільки такі властиві діяльності фази, як орієнтування, планування, реалізація плану, контроль в ньому відсутні.

Така ж і так звана загальна активність людини – одна із сторін прояву її темпераменту, пов’язаного, до речі, і з мовленням. Загальна активність “визначається інтенсивністю і об’ємом взаємодії людини з середовищем – фізичним і соціальним; по цьому параметру можна бути інертним, пасивним, спокійним, ініціативним, активним, стрімким і т. п”. [15, с. 15]. Абсолютно очевидно, що в навчанні такі речі не можна скидати з рахунків.

Як зазначає С. Л. Рубінштейн, “специфічна особливість людської діяльності полягає в тому, що вона завжди свідомо і ціленаправлена” [13, с. 436]. У ці “діяльнісні” рамки, проте, неможливо укласти все те, що належать до області несвідомого, афектного, емоційного, спонукального, інтуїтивного, але продуктивно бере участь у навчанні, будучи активністю людини. Сюди можна віднести практично усі психодинамічні процеси. Тільки-но десята частина нашого психічного життя проходить свідомо, інша його частина здійснюється на підсвідомому рівні [16, с. 58]. Саме у темних глибинах підсвідомості, в неусвідомлюваній психічній активності, а не у свідомій діяльності шукав Г. Лозанов приховані резерви людських можливостей, і навряд чи його суггестопедический метод навчання можна назвати “діяльнісним”.

Деякі дослідники, наприклад, П. В. Симонов і М. Г. Ярошевський, вважають, що неусвідомлюване психічне слід підрозділяти на дві категорії – підсвідомість і надсвідомість. До підсвідомості, на думку П. В. Симонова, належить все те, що коли-небудь було усвідомлюваним або може стати таким за певних умов. У цю категорію несвідомого він включає усі автоматизовані навички і витиснені зі сфери свідомості мотиваційні конфлікти. Так, завдяки підсвідомості, вважає П. В. Симонов, створюється ілюзія природженості граматичних структур, засвоєних дитиною імітаційним шляхом задовго до того, як ці правила будуть усвідомлені нею на уроках граматики. Діяльність же надсвідомості, на відміну від першої категорії, з його точки зору, не усвідомлюється ні за яких умов. На зовні свідомості можуть виходити тільки результати такої діяльності [14, с. 45-48].

Мудрість К.С. Станіславського і полягає в тому, що він проголошував об’єктивну можливість недирективного, непрямого впливу і дії на механізми творчості, непрямого сприяння і допомоги їм. Вважається, що саме він використовував термін “надсвідомість” з метою виділення і підкреслення найвищої суті механізмів творчості.

Ми у своєму навчанні послідовно використовуємо вищезгаданий принцип К.С. Станіславського про недирективний вплив на творчий процес: адже наше навчання саме таким і є. Дія цього принципу проявляється в усьому: від створення спеціального навчального простору і використання психотерапевтичних навчальних технік – до організації мовного матеріалу. За допомогою засобів психотерапії сувора навчальна обстановка перетворюється на вільну, зігріту людським теплом атмосферу, а мовний матеріал – в реальне живе мовлення. Таким чином, навчальні цілі, дуже міцно переплітаючись з психотерапевтичними, стають спрямованими опосередковано, а

тому залишають широке поле для творчого і інтелектуального розвитку людини. За цим побічно спрямованим принципом працюють усі без виключення психотехніки, задіяні в процесі нашого навчання іншомовного мовлення.

Ми діємо, але недирективно спираємося як на свідомі, так і підсвідомі сторони людської психіки, і розглядаємо навчання як єдність пізнаваного явища (розмови), людини, що пізнає його, і цілеспрямованого творчо активного навчального процесу, тому термін “активне навчання” стосовно нашої системи здається нам таким, що найбільш відображає його сутність. Оскільки мова йде про навчання іноземним мовам, а точніше іншомовному мовленню: адже мова людям потрібна живою, дієвою, для спілкування і самовираження, то сенс “активності” закладений і в самому понятті “мовлення”, оскільки мовлення – це мова у дії, це вища психічна функція людини, яка формується і розвивається в навчанні.

У короткому формулюванні наше навчання активне тому, що в ньому активне саме пізнавальне явище – мовлення, в ньому активна людина що його пізнає, в ньому активні тренінги, що допомагають в цьому людині. Проте, якщо розглядати навчання вузько, лише як форму організації навчальної роботи, як це часто робиться викладачами, то термін “діяльнісне навчання” буде тут цілком доречним.

Найпоширенішим і спрощеним є розуміння активного навчання як навчання ігрового. Так, Д.М. Кавтарадзе, автор книги, яка так і називається “Навчання і гра. Введення в активні методи навчання” пише, що “дискусії, ролеві, імітаційні ігри називаються активними методами навчання тому, що дозволяють занурити учнів в активне контрольоване спілкування, де вони проявляють свою суть і можуть взаємодіяти з іншими людьми” [6, с. 8]. Тут, як ми бачимо, підкреслюється, передусім, зовнішній – соціальний, а не внутрішньо-психічний, стан активності.

Автор іншої книги “Принципи активної педагогіки” В.І. Кузнецов розглядає це питання швидше філософськи і в найзагальнішому вигляді, який не конкретизується. Він відносить до активних методів навчання усе, що стимулює “пізнавальну активність учнів” і їх “творче сприйняття навчального матеріалу” [7].

Найбільше представлений, хоча і не зовсім повний, перелік сучасних активних методів навчання міститься, на наш погляд, в книзі Р.М. Грановської “Елементи практичної психології” [2]. Вона пояснює, що найефективніші форми навчання повинні ґрунтуватися “на активному включенні у відповідну дію” [2, с. 548], у чому, власне, і полягає суть “активності”. Вчена наводить добре відомі експери-

ментальні дані, покладені в основу активного навчання, які констатують, що “те, що ми чуємо, часто забувається, те, що ми бачимо, запам’ятовується дещо краще, але лише те, що ми робимо самі, можна зрозуміти і відчутти по-справжньому глибоко. У пам’яті відображається (за інших рівних умов) до 90% того, що людина робить, до 50% того, що вона бачить, і тільки 10% того, що вона чує” [2, с. 548]. Дослідниця відмічає також, що для дорослих людей активні методи навчання виявилися найбільш ефективними, оскільки дані методи розумно враховують і використовують вікові особливості їх психіки, і так само їх наявний професійний і життєвий досвід [2, с. 548]. До таких активних методів вона відносить ділові ігри, мозкову атаку (групове рішення творчої задачі), метод конкретних ситуацій (учні працюють у рамках не спрощених, а реальних ситуацій), тренування чутливості (різновид соціально-психологічного тренінгу) і метод “занурення” (“навчання з елементами релаксації, навіювання і гри”) [2, с. 548-587]. Усі ці методи як складові частини, причому далеко не повні, входять в структуру нашого інтеграційного лінгво-психологічного тренінгу.

Активне включення в дію, на чому заснований принцип роботи усіх вищеперелічених методів, точніше методик, може містити в собі і містить як свідомі моменти, так і дію на неусвідомлювану активність. Так, наприклад, Г.О.Китайгородська пропонує свідому активізацію самого навчального процесу, викладача і учнів, щоб таким чином “активізувати можливості особи і колективу”. Іншими словами, вона робить упор на зовнішньому плані активізації навчання. Це положення знайшло своє віддзеркалення і в назві розробленого нею методу викладання іноземних мов, який звучить як “Метод активізації можливостей особи і колективу”. Дія на неусвідомлювану психічну активність особливо наочно проявляється в суггестопедичному методі “занурення”, родоначальником якого є Г.Лозанов.

У викладанні іноземних мов “занурення” в буденному значенні часто розуміється (навіть самими педагогами) як занурення (immersion) в мовне середовище і навчання в ньому із застосуванням ігор і деколи релаксаційних прийомів, наприклад, аутогенних тренувань. Так, наприклад, відбувається в навчанні по методах Г.О. Китайгородської, І.Ю. Шехтера, Л.Ш. Гегечкори, С.І. Мірошник та ін.

Подібне пояснення несе в собі момент істини, але є неповним, оскільки поняття “занурення”, якщо розглядати його в іншому значенні як “інтеріоризацію”, має глибше коріння. Не лише буденний, але і цей глибинний сенс ми, передусім, і вкладаємо в наш метод навчання, який теж відноситься до “занурювальних”. Інтеріоризація – це психологічний феномен, “процес формування

внутрішніх структур психіки, обумовлюваний засвоєнням структур і символів зовнішньої соціальної діяльності” [15, с. 203]. Іншими словами, занурення можна назвати “процесом перетворення реальних дій з предметами у внутрішні, ідеальні” [4, с. 100].

Саме таким чином, будучи психічною функцією, розвивається і мова людини, від “наочно-дієвої” зовнішньої форми до форми внутрішньої, інтелектуальної. Саме цей принцип занурення, властивий в природі, передусім, формуванню рідної мови дитини, ми використовуємо і відтворюємо у своєму навчанні іншомовного мовлення дорослих людей. Створюється мовне середовище, в яке люди як би “занурюються” (immerse), і потім “наочно-дієвим” чином зовнішні мовленнєві дії переводяться у внутрішній план, чому сприяють спеціальні психотехніки. В цьому випадку реальне зовнішнє вимовлення конкретних слів, пов’язане з тактильними діями, перетворюється на внутрішні тактильно-звукові образи, як би внутрішні ментальні відбитки дійства, що відбулося наяву. За допомогою зовнішніх прийомів мовлення як би “впроцюється” і стає явищем внутрішнім.

Метод занурення, за Г.Лозановим, використовує, по суті, той же ефект, проте замість дієвих тренінгових психотехнік основним фасилітатором активності в цьому методі виступає сугестія, при якій “переважно шляхом неусвідомлюваних механізмів створюється “налаштування” для розкриття резервів особи” [9, с. 9].

Одним із провідних принципів суггестопедії є “концертна псевдопасивність” з елементами релаксації. У такій “концертній” атмосфері за допомогою засобів мистецтва – музики, фарб, рими, театральних прийомів (жестів, міміки, інтонації) – Г.Лозанов шукає шляхи і підходи до внутрішніх резервів особи, прихованих в неусвідомлюваній області психічної активності, і подібним “псевдопасивним” чином розвиває їх. Г. Лозанов справедливо вважає, що люди реагують не лише на саме слово, яке майже завжди піддається критичній обробці нашої свідомості і, таким чином, або сприймається, або відкидається, але і на цілий комплекс подразників, що акомпанують цьому слову – інтонацію, міміку, жест, вираз очей, музичний супровід, і взагалі усе те, що супроводить це слово у момент вимовлення. Ці подразники залишаються на периферії свідомості, але можуть бути викликані в її центр, варто тільки побачити знайомий жест або почути забуті інтонації. Разом з цими подразниками з глибин підсвідомості спливають на поверхню цілі гірлянди слів, фраз, виразів, які ці подразники супроводили.

Розуміючи те, що природна робота головного мозку людини будується на одночасному функціонуванні свідомого і підсвідомого, іншим важливим принципом суггестопедії Г.Лозанов проголошує

“принцип єдності: усвідомлюване – неусвідомлюване”. Тому на уроках іноземної мови так названі “пасивні сеанси” (які насправді “псевдопасивні”) неодмінно чергуються з “сеансами активними”, в які включаються ігрові елементи у вигляді етюдів, сценок і спектаклів. Ця ігрова активність, на думку Г.Лозанова, також несе сугестивний ефект, оскільки вселяє учням віру у свої сили, в те, що вони вже активно володіють іншомовним мовленням і можуть ним користуватися. Навіть сама назва таких ігор – “сугестивно-комунікативні” – показує, що “це – не формальні вправи з лінгвістичною спрямованістю, а активні дії, які стимулюють учня до мовних вчинків” [11, с. 78].

Будучи цілком згодними з такою постановкою питання, ми повною мірою використовуємо “принцип єдності: усвідомлюване – неусвідомлюване” у своєму навчанні, оскільки вважаємо, що сліди подразників, спрямованих на периферію свідомості, будуть міцнішими, якщо людина стане не лише пасивно сприймати інформацію, але і активно “пропустити” її через себе. Наприклад, вимовить слова, фрази і тексти з певними інтонаціями, мімікою, жестами, намалює їх, підбере до них мелодію або танець, помістить в яскравий незвичайний ігровий контекст, співвіднесе їх семантичний образ з різними сенсорними і моторними відчуттями (як це відбувалося, наприклад, у вправі з чорним мішком). Тоді театр одного актора, тобто викладача, до якого схильні багато педагогів, перетвориться на справжній, воістину психологічний театр, де актором, як і в самому житті, стає кожен і де мова, що осягається дієво і активно, неминуче трансформується в мовлення, бо мовлення – це і є мова у дії.

Слово, сприйняте тільки пасивно, хай і в атмосфері “концертності”, хай і краще через останнє згадуване, ніколи не стане посправжньому живим, не вискочить “на кінчик язика”, якщо не буде цією мовою активно випробувано і відчуте. Проте зовсім відмовлятися від “псевдопасивної концертності” не варто, бо вона сприяє такій необхідній для людського мозку і психіки релаксації, а також підживлює його душу емоціями, що хвилюють.

Крім того, навіть найактивніший “сеанс” в нашому навчанні, так само, як і у Г. Лозанова, але з абсолютною іншими механізмами, має двопланний характер: в ньому завжди присутня єдність “усвідомлюване – неусвідомлюване”. Так, імпровізуючи в певній сценці, людина, як правило, цілком усвідомлює свої дії і вчинки. Але те, що в той же момент тренуються її пам’ять, мислення, уява, а також усуваються різні психологічні комплекси, набувається асертивність, або упевненість в собі, відпрацьовуються різні моделі поведінки, але, найголовніше, при цьому набувається іншомовне мовлення, людина може і не усвідомлювати.

Одна з головних відмінностей нашого методу від методу Г. Лозанова полягає в його психотерапевтичному тренінговому характері. Нами використовується не лише сугестія, яка, за Г. Лозановим, “створює необхідні умови для розвитку схильностей і здібностей індивіда” [10, с. 91], але і ціла система не просто ігор, а психотерапевтичних і психокоректувальних тренінгів, які активно впливають на певні психічні структури і процеси, сприяючи народженню мовлення, цілеспрямовано коригуючи і розвиваючи їх. Іншими словами, якщо метод Г. Лозанова обрав своїм основним важелем дії на людину сугестію – навіювання, то ми робимо акцент на навчанні іншомовному мовленню за допомогою спеціально відібраних лінгво-психологічних тренінгів.

Через неоднозначне ставлення до сугестії суггестопедія Г. Лозанова неодноразово піддавалася вслякій критиці. Зокрема, використовуючи той факт, що Г. Лозанов, будучи доктором медицини і більше того – психіатром, підходив до суггестопедії суто професійно, ґрунтуючись на своїй великій суггестологічній практиці, неправомірно стверджувалося, що він використовує в навчанні і прийомі гіпнозу. Іноді поняття сугестії і гіпнозу практично змішувалися. Так, наприклад, Р.М. Грановська пише, що під навіюванням зазвичай розуміють таку дію однієї людини на іншу, яка впливає на рішення, установки, переконання останньої і навіть змінює їх, минувши бар’єр критичного аналізу і раціонального контролю. Отже, в психіці індивіда відбувається заміна власної оцінки на оцінку того, хто вселяє, наприклад, гіпнотизера [2, с. 581]. Проте сам Г. Лозанов не раз підкреслював різницю між “суггестопедією” і “гіпнопедією”, попереджаючи про небезпеку останньої, здатної призвести до різних психосоматичних розладів, які можуть проявлятися навіть через роки. Він говорив, що на відміну від гіпнозу, який підпорядковує волю і розум людини, сугестія розкріпачує її, дарувавши свободу фантазії і творчості.

Критичний, по суті, підхід до суггестопедії виявляється і в “Психотерапевтичній енциклопедії” під редакцією Б.Д. Карвасарського. У ній, зокрема, пишеться, що, незважаючи на те, що суггестопедія ратує за принцип єдності “усвідомлюване – неусвідомлюване”, свідомість розглядається в суггестології і суггестопедії швидше негативно, як “уявна фортеця усвідомлюваної активності”, як “бар’єр антисугестії”, що перешкоджає прямому проникненню в психіку суггестивних дій. Цитуючи суггестопедический постулат про те, що “суггестопедія уникає поведінкової псевдоактивності, яка, з одного боку, стомлює, а з іншої – не прискорює засвоєння нового матеріалу”, і про те, що “вона розрахована на внутрішню активність –

на активність, яка виникає від добре мотивованого позитивного ставлення до конкретного навчального процесу”, енциклопедія констатує, що це положення сугестологів спірне і суперечливе, оскільки не відповідає фактичному стану речей [12, с. 607].

Наше ставлення до методу суггестопедії не так негативне. Більше того, ми вважаємо Г. Лозанова піонером, першопроходцем в області створення активних і інтенсивних методів навчання. Феномен Г. Лозанова полягає в тому, що він перший намацав дієвий шлях активізації і інтенсифікації процесу навчання, розробивши і застосувавши ефективну і результативну навчальну систему. Його ідеї в прямій або видозміненій формі є видимими в більшості існуючих нині нетрадиційних методик навчання іноземним мовам.

Проте навчальна система Г. Лозанова настільки випереджала свій час і була настільки нова, що акцент на чисту сугестію в її пояснювальних механізмах був зроблений не зовсім точно і продумано. Це стало особливо ясно тепер, у тому числі і самому Г. Лозанову, який в останніх своїх роботах, втомившись від постійної критики, став називати свою систему навчання кардинально навпаки як “десуггестивне навчання”, маючи на увазі при цьому, проте, “розвиток теорії суггестопедії”. Термін “десуггестія” означає “контрсугестію”, а сенс десуггестивного навчання полягає в тому, що будь-яка сугестія є одночасно і десуггестією, оскільки звільняє підсвідомість людини від інерції старого і віджитого, що існувало на рівні навіювання. Інакше кажучи, колишня сугестія замінюється новою, але суть лозановського вчення залишається при цьому непорушною.

Висновки. Підкреслимо своє переконання в тому, що без зовнішнього і часто усвідомленого включення в дію, у тому числі поведінкову (що не заперечує і Г. Лозанов), ніяка активність не може стати внутрішньою, без включення в дію людині неможливо навчитися, ні говорити, ні музичити, ні налагоджувати соціальні контакти. Але навчання може і навіть повинно включати елементи сугестії, які є в авторитеті викладача, особливій дружній атмосфері, радісному дусі занять, тимчасовою функціональною інфантілізацією, обов’язковому зворотному зв’язку. Усе це є в навчанні за Г. Лозановим, усе це є і у нас. Проте, створюючи наш метод, ми розробили цілу систему спеціальних психотехнічних прийомів, що не директивно, але цілеспрямовано впливають на психічні процеси, активізуючи і розвиваючи їх (про що говорилося вище і говоритиметься надалі). Отже, активізація процесу навчання в нашому випадку досягається не шляхом чистої сугестії, а шляхом групової психотерапії і психокорекції на основі спеціальних тренінгів, що не передбачено в методі Г. Лозанова.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М., 1999. – 536 с.
2. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М.Грановская. – СПб., 1997. – 608 с.
3. Державний стандарт базової і повної середньої школи // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1-2. – Січень. – С. 3-60.
4. Дьяченко М.К. Психология. Словарь-справочник / М.К.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Минск, 1998. – 399 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – Ростов н/Д, 1997. – 489 с.
6. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д.Н.Кавтарадзе. – М., 1998. – 192 с.
7. Кузнецов В.И. Принципы активной педагогики. – М., 2001. – 120 с.
8. Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. – М., 1990. – 158 с.
9. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам / Г.Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1973. – С. 9-17.
10. Лозанов Г. Ускоренное обучение и возможности человека / Г.Лозанов // Перспективы. Вопросы образования. UNESCO. – Париж; М., 1982. – № 1-2. – С. 89-95.
11. Новаков А. Система этюдов для активизации учебного материала при суггестопедическом обучении иностранным языкам / А.Новаков // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1973. – С. 73-83.
12. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб., 1998.-752 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб., 1999. – 720 с.
14. Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание // Популярная психология: Хрестоматия / Сост. В.В. Мироненко. – М., 1990. – С. 45-55.
15. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1998. – 800 с.
16. Сухарев В.А. Психология интеллекта / В.А.Сухарев. – Донецк, 1997. – 416 с.

The traditional and modern methods of studies to the foreign languages are examined. An author grounds using of principle of activity for studies to the foreign languages. A concept “activity of man” is determined.

Key words: methods of studies, foreign language, principle of activity, personality.

Отримано: 15.09.2010

Констатація розвитку операціонального досвіду і досвіду спілкування та діалогічної взаємодії майбутніх психологів

У статті описано модель особистісного досвіду психолога, обґрунтовано її компоненти та функції, що характеризують роль кожного компонента. Представлено опис отриманих нами результатів за операціональним досвідом й досвідом спілкування та діалогічної взаємодії, змодельовано програму психологічного тренінгу, спрямованого на становлення підструктур особистісного досвіду психолога.

Ключові слова: модель особистісного досвіду психолога, компоненти та функції моделі, операціональний досвід, досвід спілкування та діалогічної взаємодії, психологічний тренінг.

В статтє описана модель личностного опыта психолога, обоснованы её компоненты и функции, которые характеризуют роль каждого компонента. Описаны полученные нами результаты по компонентам “операциональный опыт” и “опыт общения и диалогического взаимодействия”. Предложена программа психологического тренинга с целью развития личностного опыта будущего психолога.

Ключевые слова: модель личностного опыта психолога, компоненты и функции модели, операциональный опыт, опыт общения и диалогического взаимодействия, психологический тренинг.

Проблема становлення особистісного досвіду майбутнього психолога є вельми актуальною в психологічній літературі. Адже від сформованості досвіду залежить, передусім, якість надання фахівцем психологічної допомоги, проведення діагностичної, консультативної та тренінгової роботи тощо. Але питання структури особистісного досвіду психолога, а також проведення емпіричного дослідження з метою аналізу рівня розвитку досвіду до сих пір залишаються дещо суперечливим. Тому *метою* нашої статті є описати власну модель особистісного досвіду психолога, обґрунтувати її компоненти та функції, що характеризують роль кожного компонента. Також в даній статті слід представити опис отриманих нами результатів за операціональним досвідом й досвідом спілкування та діалогічної взаємодії (адже емпіричні результати за компонентами “ціннісний досвід” та “досвід рефлексії” вже було детально висвітлено в попередніх наших публікаціях), що дозволить нам змодельовати програму психологічного тренінгу, спрямованого

на становлення підструктур особистісного досвіду психолога, який буде апробовано на етапі формувального експерименту.

Ураховуючи особливості професійного становлення майбутніх психологів, а також існуючі в науковій літературі уявлення щодо структури особистісного досвіду людини, О.К.Осницький пропонує такі компоненти досвіду практичного психолога: 1) ціннісний досвід; 2) досвід рефлексії; 3) досвід активізації; 4) оперативний досвід [2].

Будуючи власну модель особистісного досвіду психолога, ми також спиралися на ідеї системного підходу до вивчення психічних явищ, який, як зауважує Б.Ф.Ломов, дозволяє вивчати явища як єдину цілісну систему, але разом з тим структуровану. Також ми врахували основні положення системного підходу (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Л.М.Карамушка, Г.В.Ложкін, С.Д.Максименко, Ю.І.Машбиць, В.О.Моляко, М.Л.Смульсон, Е.Г.Юдін та ін.) щодо доцільності вивчення психічних явищ як складних структур, що утворюються різнорідними елементами, поєднаними у єдине ціле ієрархічними взаємозв'язками.

Ми вважаємо, що модель особистісного досвіду психолога вміщує такі складові: а) категоріальний простір; б) компоненти; в) функції, які характеризують роль кожного компонента.

Категоріальний простір особистісного досвіду складається з таких підструктур, як *“життєдіяльність”* та *“професіоналізація майбутнього фахівця”*. Перша підструктура є найбільш значущою для формування особистісного досвіду психолога, адже особистісний досвід є перетвореною формою життєдіяльності. Під час свого життя людина в результаті власної активності та діяльності стає активним чи пасивним учасником різних ситуацій, які їй сприяють формуванню її особистісного досвіду. Щодо другої підструктури, а саме професіоналізації майбутнього психолога, то мається на увазі створення умов для ампліфікації особистісного досвіду фахівця. Одним з основних засобів ампліфікації вважається наратив, іншим – психологічний тренінг, під час якого відбувається моделювання ситуацій, в які людина не потрапляла в реальному житті, але *“проживає”* їх протягом тренінгової роботи, що їй сприяє розвиткові у неї особистісного досвіду.

До **компонентів** особистісного досвіду ми відносимо: а) ціннісний досвід; б) досвід рефлексії; в) операціональний досвід; г) досвід спілкування та діалогічної взаємодії.

Компонент *“ціннісний досвід”* виконує пізнавальну функцію, адже сприяє пізнанню людиною невід’ємних для неї об’єктів та суб’єктів, їх співвіднесення зі сформованою ціннісною системою особистості, інтегративну функцію (визначення спільних рис,

властивостей, які об'єднують окремі явища, предмети, що так чи інакше входять до сфери особистісного досвіду людини) та смисло-визначальну функцію (надання цінностям певного смислу).

Компонент “досвід рефлексії” виконує функцію пізнання людиною самого себе (пізнавальна тощо), смисловизначальну (визначення смислу своєї діяльності з огляду на самоставлення, самооцінку та самоприйняття), цільовизначальну (співвіднесення свого “Я – реального” з “Я – ідеальним”, досягнення якого слід прагнути в майбутньому), корегувальну (здійснення впливу на власне життя, свою діяльність та особистість).

Операціональний компонент особистісного досвіду виконує такі функції: диференційну (виокремлення вчинків, дій та ситуацій, що сприяли становленню особистісного досвіду людини), інтегративну (визначення дій, вчинків, що сприяли становленню того чи іншого досвіду особистості), смисловизначальну (встановлення причинно-послідовних зв'язків між діями суб'єкта, життєвими ситуаціями, які призвели до утворення особистісного досвіду людини, а також утворення смислів на основі отриманого досвіду, співвідношення з ідеальним, абсолютним смислом), збереження (збереження досвіду, його “кодування”), пізнавальну (забезпечує отримання людиною нового особистісного досвіду).

Компонент особистісного досвіду “досвід спілкування та діалогічної взаємодії” виконує комунікативну функцію (забезпечення досвіду співробітництва, взаємодії, обміну інформації між людьми, оцінки власних комунікативних здібностей, на основі яких формується комунікативна компетентність), пізнавальну (досвід отримання інформації від інших людей), перцептивну (досвід сприймання інформації від суб'єктів по діалогічній взаємодії).

В дослідженні, яке ми проводили протягом 2004 – 2010 років, брали участь 117 студентів Одеського національного університету ім.І.І.Мечнікова та Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ). Нами було сформовано експериментальні та контрольні групи за випадковим методом: експериментальні та контрольні групи за випадковим методом: експериментальні та контрольні групи за випадковим методом: експериментальні та контрольні групи за випадковим методом: Е1 (28 студентів) – 2 курс психологічного факультету Одеського національного університету ім.І.І.Мечнікова (група П – 21); Е2 (30 студентів) – 1 курс РДГУ (група ПІІ – 13); контрольні групи: К1 (29 студентів) – 2 курс психологічного факультету Одеського національного університету ім.І.І.Мечнікова (група П – 22); К2 (30 студентів) – 1 курс РДГУ (група ПІІ – 11). Також в дослідженні брали участь 38 викладачів, 12 з яких виступали в ролі експертів.

Отже, опишемо отримані нами результати за операціональним досвідом й досвідом спілкування та діалогічної взаємодії. *Третій етап*

констатувального дослідження був спрямований на аналіз операційної підструктури особистісного досвіду. Як критерії розвитку даної підструктури ми виокремили досвід активності та відповідальності студентів, досвід розв'язання майбутніми фахівцями проблемних завдань, досвід самоконтролю, самокорекції діяльності та досвід самореалізації тощо.

В контрольних та експериментальних групах було проведено бесіди та дискусії на практичних заняттях з психології. Для виявлення активних дій та визначення рівня відповідальності студентів було зроблено зріз діяльності респондентів контрольних та експериментальних груп за такими показниками:

1. Розпочинання бесіди чи дискусії на заняттях з психології.

Було виявлено, що студенти експериментальних груп розпочинали бесіду тільки на 35 заняттях із 172 проведених, а дискусію – на 27 заняттях із 134, тоді як на 137 заняттях бесіду та на 107 заняттях дискусію розпочинав викладач; студенти контрольних класів розпочинали бесіду на 38 заняттях з 172 проведених, дискусію – на 29 заняттях з 136, відповідно у інших випадках обговорення ініціював викладач.

2. Подання ідеї про те, як розв'язати дану проблему в процесі обговорення.

На заняттях-бесідах та заняттях-дискусіях в експериментальних групах виникало 1234 проблемних ситуації, і тільки у 26% випадків студенти пропонували свої власні пропозиції щодо їх розв'язання, а у 74% випадків нову ідею висловлював викладач. В контрольних групах під час проведення бесід та дискусій на заняттях виникало 1087 проблемних ситуацій, і тільки у 25% випадках студенти подавали свої ідеї щодо їх розв'язання, а відповідно у 75% випадках майбутні фахівці чекали допомоги зі сторони викладача.

3. Прийняття на себе відповідальності.

Коефіцієнт відповідальності студентів підраховувався нами за формулою:

$$V = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^n v_i \times 100\% \quad (1)$$

де V – питома вага показника “відповідальність” в %;

v_i ($i = 1, 2, \dots, n$) – кількість висловлювань, в яких демонструється особиста відповідальність в процесі розв'язування i -тим студентам творчого завдання чи проблеми;

N – загальна кількість всіх висловлювань студентів під час розв'язання завдання.

В бесідах та дискусіях студенти експериментальних груп брали на себе відповідальність за висловлену пропозицію чи ідею тільки в

24% випадків, а в 76% випадків вони зверталися до цитат з підручників, лекцій, до висловлювань викладача. Студенти контрольних груп брали на себе відповідальність в 28% випадків, а в 72% – демонстрували знання лекційного матеріалу.

Внесення нових ідей та пропозицій.

Студенти експериментальних груп пропонували нові ідеї та пропозиції на одному-двох етапах бесіди та на одному-трьох етапах дискусії (в середньому в кожній бесіді чи дискусії було 7-8 етапів), тобто в 10-20% та 10-30% випадків відповідно, а на інших етапах бесіди чи дискусії викладач брав ініціативу в свої руки. Студенти контрольних груп пропонували нові ідеї на двох-трьох етапах бесіди та дискусії, тобто в 20-30% випадків.

Отже, в результаті діагностичного зрізу виявлено, що активність студентів контрольних та експериментальних груп на початку експерименту була приблизно однаковою, а за деякими показниками (пропозиція нової ідеї, прийняття на себе відповідальності) результати респондентів контрольних груп були навіть вищими (хоча різниця в даних студентів експериментальних та контрольних груп є несуттєвою за критерієм знаків на 5% рівні достовірності).

Опитування, проведене за розробленою нами шкалою полярних профілів, показало, що високий рівень активності в процесі проведення навчальних бесід та дискусій демонструють 26% студентів експериментальних груп та 27% – контрольних, середній – 24% та 28% відповідно, низький – 23% та 21%, не демонструють активність – 27% студентів експериментальних груп та 24% – контрольних. Ці дані підтверджують, що активність як особистісна характеристика недостатньою мірою розвинена у студентів і експериментальних, і контрольних груп.

Було виявлено причини низької активності студентів у процесі проведення бесід та дискусій. Опитування 44 викладачів та 628 студентів, які брали участь в констатувальному дослідженні, показало, що причиною низької активності є, перш за все, невдала організація даних форм роботи на уроках (27% випадків), відсутність реального студентського самоуправління (25% випадків). 14% студентів вважають бесіду та дискусію на заняттях нудною, нецікавою, 33% – не хочуть виділятися із загальної маси студентів, 15% – не думають, що можуть щось змінити в навчальному процесі. Ці дані вказують на те, що студенти не виявляють достатньої активності на заняттях, не прагнуть до самореалізації та особистісного зростання тощо.

За допомогою розроблених нами анкет ми виявили мотиви вияву активності студентів. На запитання анкети “Чому мені хочеться бути

активним?” 43% респондентів експериментальних груп та 48% – контрольних відповіли, що саме в такий спосіб вони мають можливість довести достатній рівень своїх знань з предметів, і лише 12% студентів експериментальних груп та 14% – контрольних вважали, що це – можливість презентувати себе. Як бачимо, у більшості випадків студенти не вважали, що активність необхідна для самоствердження, самореалізації, респонденти не бажали використовувати можливості виявляти свої здібності, інтереси, таланти. Це підтверджують і коефіцієнти загальної активності студентів експериментальних та контрольних груп наприкінці констатувального дослідження: 43% – в Е1, 49% – Е2, 47% – К1, 48% – К2.

Операціональна підструктура особистісного досвіду також передбачає досвід розв’язання студентами проблемних завдань, тому на даному етапі констатувального дослідження ми розробили проблемні завдання, які пропонувалися студентам експериментальних та контрольних груп на практичних заняттях з психологічних дисциплін, зокрема з “Загальної психології”, “Вікової та педагогічної психології”, “Психології роботи з персоналом”, “Психології управління”, “Патопсихології” тощо.

Неоднозначність умов проблемних завдань визначала множинність напрямків мисленнєвого пошуку та в деяких випадках обумовлювала багатоваріантність відповідей. Останні були проаналізовані нами таким чином:

Рівень 1. Студенти не розуміють змісту запропонованого їм проблемного завдання, не роблять спробу його розв’язати чи навіть проаналізувати. Студенти, як правило, не можуть усвідомити головну ідею завдання та її проблемність, не погоджуються на її обговорення, не йдуть на контакт з іншими студентами тощо.

Рівень 2. Студенти лише повторюють зміст поставленого викладачем проблемного завдання і концентрують свою увагу лише на сформульованих запитаннях, не роблять спроб усвідомити чи проаналізувати проблему, що міститься у завданні, висловити та обґрунтувати власні точки зору щодо бачення даної проблеми з метою наступного її розв’язання.

Рівень 3. Студенти активно включаються в процес обговорення проблемності запропонованого викладачем проблемного завдання чи роблять спроби розв’язати його самостійно, у процесі індивідуальної роботи. Студенти аналізують проблемність, яку містить у собі проблемне завдання, порівнюють власні точки зору з думками інших учасників обговорення, при цьому толерантно ставляться до суджень партнерів по спілкуванню. Але, разом із тим, студенти недостатньою

мірою обґрунтовують свої власні позиції та, через це, не роблять спроби повністю розв'язати творче завдання. Отже, процес розв'язання завдання обмежується лише аналізом його змісту та порівнянням висловлених студентами думок.

Рівень 4. Студенти пояснюють та роблять спроби обґрунтувати власні точки зору щодо запропонованого їм для розв'язання проблемного завдання, при цьому активно співпрацюють з партнерами по спілкуванню, толерантно ставляться до інших думок та до запропонованих партнерами засобів розв'язання завдань. Але студенти, аналізуючи свої власні висловлювання та порівнюючи їх із судженнями партнерів по спілкуванню, не доводять процес розв'язання проблемного завдання до логічного кінця.

Рівень 5. Студенти чітко обґрунтовують свої позиції, аналізуючи власні точки зору та судження, порівнюючи їх із думками партнерів по спілкуванню. При цьому респонденти виявляють толерантність щодо інших, навіть зовсім протилежних висловлювань та засобів розв'язання студентами проблемних завдань. Студенти досить активно відстоюють власні позиції, логічно пояснюючи та обґрунтовуючи їх. Вони не заперечують проти співпраці з партнерами по спілкуванню в процесі розв'язання проблемних завдань у межах мікрогруп та макрогрупи.

Процентний розподіл відповідей студентів за їх типами наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл відповідей студентів у процесі розв'язання ними проблемних завдань (в %)

Типи відповіді	Процентний розподіл відповідей			
	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5
Рівень 1	13,62	14,56	15,17	14,04
Рівень 2	21,17	18,34	20,11	21,74
Рівень 3	25,63	24,07	23,08	24,55
Рівень 4	23,04	24,10	21,87	20,65
Рівень 5	16,54	18,93	19,77	19,02

Як показують дані таблиці 1, студенти і експериментальних, і контрольних груп у переважній більшості не досягли успіху, розв'язуючи дані проблемні завдання, бо не розуміли та не усвідомили їх змісту, тому спроби завершити завдання не призвели до позитивного результату. Студентам важко сформулювати власне розв'язання, цілісний висновок, вони, як правило, роблять неусвідомлені кроки, які, хоч і мають певну спрямованість, але не

сприяють логічному завершенню розв'язання запропонованого викладачем проблемного завдання

Також на цьому етапі констатувального дослідження ми мали на меті з'ясувати рівень розвитку досвіду самореалізації, самоконтролю та самокорекції діяльності тощо. Досвід самореалізації студентів експериментальних та контрольних груп було визначено за допомогою шкал опитувальника САМОАЛ, адаптованого Н.Ф.Каліною (шкала орієнтації у часі, погляд на природу людини, спонтанність, контактність, креативність, гнучкість). Даний опитувальник вміщує 100 пар альтернативних тверджень, які характеризують ступінь самореалізації кожної конкретної особистості через самоставлення. При цьому можливості Я людини оцінюються з огляду на мотиви, що відображують потребу в самореалізації. Вибір респондентом певного твердження з кожної пари дає можливість визначити “масштаб” особистості за 11 шкалами, які характеризують розвиток суб'єктної активності молоді людини, а також з'ясувати її рівень потреби у самореалізації в студентському віці.

Проаналізуємо результати, отримані нами у дослідженні за адаптованим варіантом методики САМОАЛ. Слід зауважити, що студенти і експериментальних, і контрольних груп отримали ідентичні результати. Зокрема, високі показники за шкалою “орієнтація в часі” (87,56% – E1, 89,94% – E2, 80,56% – K1, 87,32% – K2) свідчать про те, що студенти виявляють спроможність жити сьогодишнім днем, не відкладаючи свої проблеми у майбутнє і не намагаючись заховати їх в минулому. Студенти адекватно розуміють екзистенційну цінність життєвого гасла “тут і тепер”, здатні насолоджуватись кожним актуальним моментом сьогодення, порівнюючи його з минулими радощами, вони не здатні нівелювати передчуття майбутніх негараздів.

За шкалою цінностей студенти отримали середні показники (43,51% – E1, 42,90% – E2, 47,63% – K1, 48,03% – K2), які корелюють з нашими результатами щодо визначення термінальних та інструментальних цінностей студентів, і підтверджує наше припущення про недостатній рівень розвитку ціннісної сфери особистості майбутніх фахівців. Однак, досить високі результати було отримано за шкалою “погляд на природу людини” (81,34% – в E1, 78,51% – E2, 76,08% – K1, 74,35% – K2), що свідчить про досить стійке підґрунтя відвертих і гармонійних міжособистісних стосунків між людьми даної вікової групи, природну симпатію студентів один до одного і довіру до інших людей, чесність, неупереджене ставлення до інших, доброзичливість. Досить низькі результати за шкалою

“висока потреба в пізнанні” (31,28% – в групі E1, 33,07% – E2, 34,56% – K1, 33,27% – K2) окреслюють низьку потребу студентів в пізнанні світу, яка притаманна особистостям, які на даному етапі життя ще не самоактуалізуються, вони завжди “закриті” для нових вражень.

За шкалою “прагнення до творчості або креативність” також було отримано досить низькі показники (32,48% – в E1, 38,92% – E2, 37,51% – K1, 36,02% – K2), що свідчить про відсутність творчого ставлення студентів до світу в цілому та навчальної діяльності зокрема, невміння креативно аналізувати та розв’язувати будь-які проблеми та ситуації. Нездатність майбутніх психологів до самоактуалізації, соціальна незрілість їх особистості підтверджується також досить низькими даними за шкалами “автономність” (34,08% – в E1, 29,56% – E2, 27,31% – K1, 29,44% – K2) та “спонтанність” (38,92% – в E1, 37,46% – E2, 36,03% – K1, 37,55% – K2). Ці результати можна інтерпретувати таким чином: самоактуалізація студентів і експериментальних, і контрольних груп не є їх стійким способом життя, і навіть не прагненням, а хіба що далекою, можливо, нереальною мрією. Низькі показники за шкалою “саморозуміння” (23,42% – в E1, 24,03% – E2, 21,74% – K1, 22,38% – K2) свідчать про невпевненість студентів у собі. Так, майбутні фахівці недостатньо чутливі, сензитивні до власних бажань і потреб, не вільні від домінування психологічних захистів, які відділяють людей від їх особистісної сутності. Студенти здатні до заміни власних бажань та оцінок на зовнішні соціальні стандарти. Показники за шкалами “саморозуміння”, “спонтанність” і “аутосимпатія”, зазвичай, пов’язані між собою. Низькі бали за даними шкалами властиві людям невпевненим у собі, таким, що в цілому орієнтуються на думку оточуючих. Так, за шкалою “аутосимпатія” було отримано такі результати: 21,52% – в E1, 25,63% – E2, 24,82% – K1, 26,09% – K2. Це – низькі показники, які характеризують невротичних, тривожних, невпевнених у собі людей. Дані результати дозволяють стверджувати, що у студентів не є цілком сформованою “Я-концепція”, яка слугує джерелом стійкої адекватної самооцінки майбутнього психолога.

Низькі показники за шкалою “контактність” свідчать про низькій рівень комунікабельності студентів, невміння встановлювати міцні та доброзичливі стосунки з оточуючими (36,81% – в E1, 35,94% – E2, 38,02% – K1, 37,53% – K2). Студенти не впевнені у власній привабливості, в тому, що вони є цікавими співрозмовниками, і що спілкування з ними може приносити задоволення.

Проаналізуємо отримані нами результати за показниками “досвід самоконтролю” та “досвід самокорекції”. Нами визначено три рівні розвитку самоконтролю: високий, середній, низький. Критеріями такого поділу були:

1) рівень усвідомлення студентами важливості та необхідності здійснення самоконтролю в навчальній діяльності;

2) характер самоконтролю (його швидкість та якість);

3) спрямованість самоконтролю (на зміст чи форму виконаного завдання);

4) самостійність його прояву (за вказівкою викладача чи самостійно);

5) тривалість самоконтролю протягом заняття (епізодично чи постійно);

6) наявність зафіксованої та виправленої помилки (здійснення самокорекції);

7) врахування мотивів, що спонукають студентів до вивчення психології.

Високий рівень розвитку самоконтролю студентів характеризується не лише усвідомленням його необхідності в різних видах навчальної діяльності, але й з огляду на безпомилковість діяльності студентів. У випадках, коли помилки все ж таки виникають, відбувається їх миттєве (в момент виникнення) виправлення самим студентом, про що свідчить і найвищий коефіцієнт корекції, який притаманний досліджуваним з цим рівнем розвитку самоконтролю. Цей самоконтроль студентів здійснюється систематично в усіх видах навчальної діяльності та на всіх без винятку формах роботи на заняттях. Протягом усього заняття цей рівень розвитку самоконтролю відзначається однаковою інтенсивністю.

Самоконтроль, який ми віднесли до *середнього рівня* розвитку, здійснюється студентами самостійно (без зовнішнього контролю викладача), але з певним часовим запізненням. Володіючи даним рівнем самоконтролю, студенти цілком усвідомлюють його необхідність, а мотиви, що спонукають їх до вивчення психології, доповнюються ще й суто зовнішніми: вчасно та без проблем скласти залік, екзамен. Студенти, яким притаманний цей рівень розвитку самоконтролю, іноді відволікаються від виконання певного завдання, і тому інтенсивність їхнього самоконтролю стає неоднаковою протягом усього заняття, що позначається і на корекції студентами своєї навчальної діяльності (посередній коефіцієнт корекції). Майже в усіх випадках в процесі здійснення студентами навчальної діяльності їхній самоконтроль спрямовується не на форму, а на зміст висловлювання.

У випадку *низького рівня* розвитку самоконтролю студенти лише частково усвідомлюють його необхідність при вивченні психології, а мотиви, що визначають їхню навчальну діяльність, прийнято відносити до суто особистісних (наприклад, знайти престижну роботу). Іноді ця діяльність визначається і зовнішніми мотивами, які частково властиві студентам з середнім рівнем розвитку їхнього самоконтролю. Самоконтроль студентів функціонує лише за наявності підказок, яких вони припускаються. Протягом занять спостерігається епізодичний самоконтроль, тому що студенти виявляються нездатними до тривалої діяльності взагалі. У більшості випадків цей рівень самоконтролю буває притаманним студентам, які приділяють значну увагу правильності форми власного висловлювання та його доцільності в процесі здійснення навчальної діяльності.

Як свідчить аналіз отриманих експериментальних даних, високий рівень самоконтролю мають лише 23,56% студентів в групі E1, 24,82% – в E2, 25,61% – в K1, 20,37% – в K2, тоді як середній та низький рівні розвитку мають 76,44% студентів в групі E1, 75,18% – в E2, 74,39% – в K1, 79,63% – в K2.

Проаналізуємо отримані нами дані за показником “досвід самокорекції” майбутніх психологів. Коефіцієнт самокорекції визначався за формулою:

$$K_{sk} = \frac{m}{n}; \quad (2)$$

де m – кількість виявлених та виправлених помилок;

n – загальна кількість помилок, яких припустились студенти.

На основі експериментальних даних, які були отримані під час спостереження за навчальною діяльністю студентів експериментальних та контрольних груп протягом занять з урахуванням певного часового відрізка на різних етапах заняття (початковий, заключний та ін.), здійснювалась характеристика рівнів самоконтролю та самокорекції в процесі виконання запропонованих викладачем завдань. Коефіцієнти самокорекції студентів свідчать про недостатньо розвинене вміння респондентів коректувати власні дії, недоцільне їх виправлення та невміле прогнозування адекватних шляхів розв’язання запропонованих викладачем завдань. Аналіз навчальної діяльності дозволив нам зробити висновок про недостатню індивідуалізацію навчання у вищій школі. Отже, в навчальному процесі майже зовсім відсутні елементи самонавчання, а діяльність того, хто навчається, не завжди є цілеспрямованою.

Аналізуючи помилки студентів експериментальних та контрольних груп, ми помітили, що велика їх кількість виникає через

відсутність умов для систематичного самоконтролю та самокорекції (викладач не завжди спрямовує студентів на здійснення самоконтролю чи самокорекції, у студентів відсутня внутрішня мотивація до вивчення психології, недостатній розвиток має професійна рефлексія студентів), а також через неефективність зворотного зв'язку на заняттях.

Ці дані свідчать про необхідність здійснення формуючих впливів на студентів з метою підвищення та розвитку рівнів самоконтролю та самокорекції з врахуванням як особливостей навчальної діяльності майбутніх психологів, так й індивідуальних характеристик вияву цих механізмів, які, в свою чергу, сприятимуть розвиткові особистісного досвіду фахівців.

Четвертий етап констатувального дослідження був спрямований на оцінку наступної підструктури особистісного досвіду майбутнього психолога – досвіду спілкування та діалогічної взаємодії. Для цього нами було використано програму-методику аналізу комунікативного потенціалу студентської групи, розроблену І.А.Мамчур [1]. Як свідчать отримані дані, студенти і експериментальних, і контрольних груп перебільшують власні можливості щодо власного досвіду використання комунікативних знань та вмінь, про що свідчать значні розходження між оцінками експертів та самооцінками. Щодо досвіду використання студентами комунікативних знань, то найвищі оцінки експертів отримали такі характеристики, як “досвід використаних засобів передачі інформації”, “досвід врахування впливу комунікативних можливостей студентської групи на успішність процесу навчання”, “досвід врахування видів і способів організації взаємодії між людьми”. Одночасно експерти відмічали, що студентами і експериментальних, і контрольних груп досить важко врахувати стилі спілкування під час діалогічної взаємодії, розв'язувати міжособистісні конфлікти в групі, враховувати етнопсихологічні особливості спілкування, організовувати ділові переговори (ці види досвіду позначені найнижчими результатами).

Аналогічно низькі дані було отримано і за підструктурою “досвід використання комунікативних вмінь”. Так, найнижчими результатами експерти оцінили такі складові, як “досвід висловлювання оригінальних, нестандартних точок зору”, “досвід долання психологічних бар'єрів спілкування”, “досвід розв'язання конфліктних ситуацій та їх прогнозування, попередження”, “досвід врахування етнопсихологічних особливостей суб'єктів взаємодії” тощо.

З метою розвитку особистісного досвіду майбутніх психологів ми розробили психологічний тренінг “Сприяння особистісному зростанню” (45 занять по 90 хвилин кожна), до якого увійшли

дев'ять блоків вправ. Кожен блок спрямований на розв'язання завдань програми розвитку особистісного досвіду, а саме:

– розвиток психологічної освіченості студентів (засвоєння наукових психологічних знань, необхідних для здійснення творчого самоаналізу та спільної діяльності в даній конкретній ситуації). Даний блок розслідувався за допомогою анкетування, рольових та ділових ігор, арт-терапії, відрефлексування діяльності учасників тренінгу;

– розвиток гуманістично та творчо зорієнтованої ціннісно-сміслової сфери особистості (прагнення, інтереси, світогляд, ціннісні орієнтації). Було проведено письмові вправи та ігри, які створювали сприятливі умови для аналізу власних прагнень, інтересів, світогляду, цінностей. Даний блок також реалізувався за допомогою вправ-метафор та завдань, які розв'язувалися із використанням методу нарративу;

– сприяння узгодженості ієрархії інструментальних та термінальних цінностей студентів, в основі яких – визначення пріоритетних цілей життєдіяльності та бажаних якостей особистості, за допомогою яких цих цілей можна досягнути. Цей блок вмщував арт-терапію, вікову терапію, рольові та ділові ігри;

– формування високого рівня розвитку ціннісних орієнтацій. Блок реалізувався за допомогою письмових вправ, вправ-метафор, письмового самоаналізу, нарративу;

– підвищення рівня рефлексії й самосвідомості, виявлення в процесі занять психологічних та індивідуально-особистісних якостей студента, розкриття можливостей та засобів саморозвитку та самовиховання. Було проведено дискусії, бесіди, арт-терапію, казкову терапію, відрефлексування діяльності;

– розвиток комунікативних здібностей студентів та комунікативної компетентності. Цей блок вмщував рольові та ділові ігри, ігри-змагання, диспути, дискусії;

– відпрацювання майбутніми психологами навиків самоаналізу, формування їх адекватної самооцінки. Було проведено психогімнастику, медитацію, арт-терапію, рольові ігри, бесіди, анкетування, піскову терапію;

– формування свідомих мотивів успіху, здатностей до творчої самореалізації. Блок було реалізовано за допомогою арт-терапії, дискусій розв'язання творчих завдань та ситуацій когнітивного дисонансу, нарративу;

– розвиток креативності особистості. Блок вмщував рольові ігри, проблемні ситуації, творчі задачі, нестандартно-стимулюючі задачі.

Даний тренінг було успішно апробовано на етапі проведення формувального експерименту, що підтвердили отримані нами високі

дані за компонентами особистісного досвіду майбутніх психологів експериментальних груп, а саме “операціональний досвід” й “досвід спілкування та діалогічної взаємодії”. Детальний опис цих результатів буде наведено у наших наступних публікаціях.

Список використаних джерел

1. Мамчур І.А. Формування комунікативного потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови засобами культурологічного орієнтованого навчання : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Інна Анатоліївна Мамчур. – К., 2007. – 392 с.
2. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности / Алексей Константинович Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 5–19.

In this article the model of personal experience of the psychologist was described. Its components and functions which characterize the role of each component were determined. Empiric results according to the components “operational experience” and “experience of communication ad dialogical interaction” were analyzed. The program of psychological training with the purpose to develop the personal experience of future psychologist was proposed.

Key words: the model of personal experience of the psychologist, components and functions of this model, operational experience, experience of communication ad dialogical interaction, psychological training.

Отримано: 14.09.2010

УДК 159.923.2:001 (477) (092)

О.А. Чеканська

Розуміння активності психіки та здатності до саморуху і самотворення особистості І.І. Огієнком на початку ХХ століття

У статті висвітлюється проблема активності психіки, а також розглядаються особливості спроможності особистості до саморуху і саморозвитку в науковій діяльності І.І. Огієнка на початку ХХ століття.

Ключові слова: активність психіки, саморозвиток, самовдосконалення, І.І.Огієнко, особистість, історія психології, Поділля.

В статье анализируется проблема активности психики, а также рассматриваются особенности возможности личности к самодвижению и саморазвитию в научной деятельности И.И. Огиенко в начале XX века.

Ключевые слова: активность психики, саморазвитие, самоусовершенствование, И.И. Огиенко, личность, история психологии, Подолье.

Утвердження національної самосвідомості, становлення та розвиток наукових знань базується на національному, суспільно-історичному ґрунті, на конкретних історичних прикладах, подіях, фактах, біографіях людей – творців науки. Саме життєпис особистості, в якій розкрито її різноманітні позитивні якості, мотивація вчинків, суть, мета і досягнення творчої діяльності, мають найбільший вплив на формування вагомих світоглядів, ознайомлення та внесення нових надбань у загальнонаукову справу [4, с. 3].

До особливо значущих проблем з історії психології належить проблема детермінації активності суб'єкта і його психічного розвитку. Без детального дослідження цієї проблеми неможливо на достовірно науковій основі сприяти всебічному розвитку особистості, здійснювати керівництво будь-якою діяльністю. Реальний історичний процес – це органічна єдність предметно-практичної діяльності людини і її духовного життя [10, с. 126].

За С.Л. Рубінштейном, суб'єкта характеризує активність, здатність до розвитку й інтеграції, самодетермінації, саморегуляції, саморуку і самовдосконалення [7, с. 38]. О.М. Матюшкін зауважує, що ступінь взаємодії суб'єкта з оточуючою дійсністю проявляється в його активності, яка виступає однією з найактуальніших у дослідженні природи психіки, психічного розвитку, свідомості, пізнавальних і творчих можливостей особистості [8, с. 5]. Активність є не тільки проявом життя людської особистості, але й умовою її розвитку, однією із провідних характеристик особистості, що полягає в здатності виступати джерелом змін у стосунках з оточуючим світом. Активність виражається в багатобічній діяльності, яка спрямована на пізнання, зміну, перетворення навколишнього світу, на зміну власної природи, свого психічного складу.

Суб'єкт психічної активності виявляється найповніше у формі історичних рис особистості. К.О. Абульханова-Славська відзначає, що рівень активності особистості знаходиться у певному співвідношенні з її розвитком, якістю, характером, із зміною особистості впродовж її життя, з вихованням і самовихованням, її досконалістю. Всі ці різні напрями аналізу активності повинні розроблятися у взаємозв'язку [7].

Аналізуючи активність людини, А.І. Шинкарук дійшов висновку, що розуміння цього процесу має як теоретичне, так і

практичне значення в розкритті сутності психіки для сучасної психології [12, с. 30].

У розробку вказаної проблеми, разом з іншими видатними радянськими психологами, істотний вклад вніс Іван Іванович Огієнко (1882-1972), визначний український вчений, педагог, релігійний, громадський та державний діяч, поет, перекладач, лінгвіст, філософ, етнограф, історик. Сучасники назвали його людиною енциклопедичних знань, праці та обов'язку [4, с. 58]. Його творча спадщина не втратила своєї актуальності і сьогодні, у ньому реалізований і знайшов подальший розвиток ряд принципових установок, характерних для вітчизняної психології в цілому.

Передусім наукову діяльність І.І. Огієнка характеризує його універсальна, надзвичайно обдарована та унікальна постать, яка самовіддано і саможертвовно керувалася виключно інтересами української нації, служила власному народу. Як зауважив В. Чухліб: “Важко однозначно сказати, в якій із названих сфер діяльності І.Огієнко залишив найпомітніший слід. Одне беззаперечно: він чесно і до кінця своїх днів сповна служив українській справі, попри те, що більшу половину свого земного життя провів у вимушеній еміграції. Однак навіть далеко від рідної землі не залишав своєї подвижницької діяльності на ниві відродження української нації, в захисті, утвердженні та розвої рідної мови та культури” [11, с. 24].

У 1909 році, захистивши кандидатську працю “Ключ Розуміння” Іоанікія Галятовського”, закінчив університет св. Володимира з дипломом першого ступеня. Як талановитого випускника Рада факультету університету рекомендувала І.І. Огієнка для підготовки до викладацької праці [4, с. 58-59]. Працюючи в середніх школах, І.І. Огієнко у центр виховної системи ставив виховання через засоби історії (виникнення, становлення та розвиток свого народу, нації). Він вважав, що аналіз таких явищ, як життя козацтва, релігійних братств, стану освіти, науки у відповідні періоди поглиблюють духовність, сприяють розвитку самосвідомості, здібностей учнів [6]. Тобто, І.І. Огієнко розглядав духовність і самосвідомість як основу самоактуалізації, саморозвитку, самостановленню особистості. Т.В. Цимбал зауважує, що у процесі навчання і виховання людина повинна актуалізувати й “привласнити” історію культури, перевівши її з безособової форми в особистісну, у форму суб'єктивного духу, в індивідуальне життя в культурі. Кожний наступний крок у самореалізації особистості, в її самотворенні засобом освіти означає сходження по щаблях прогресу, вбирання у свою свідомість і внутрішній духовний світ всього позитивного, що було досягнуто людством на попередніх етапах розвитку, “перемотування” його у “свій розум та у своє вміння” (В.Біблер) [5].

Вагомим внеском до історії психологічної науки на Поділлі початку ХХ століття необхідно вважати заснування та діяльність Кам'янець-Подільського державного українського університету (1918-1920 рр.), ректором якого було обрано Івана Івановича Огієнка. На думку О.М. Завальнюка, розквіт найкращих рис І.І. Огієнка прийшовся на 1918-1920 рр., коли доля закинула його на щедрі Подільську землю, де він за умов розрухи, різкого погіршення життя людей, політичної нестабільності, ворожої експансії творив одне з найбільших чудес свого життя – Кам'янець-Подільський державний український університет [4]. В одноденній газеті “Свято Поділля” було відзначено: “Через заснування свого рідного Університету народ наш отримує змогу розвиватись духовно, рости, набиратись духовної міцці і сили, озброюватись зброєю науки і знання...” [2, с. 1]. Поява університету в Кам'янці-Подільському стала одним із найбільших культурно-освітніх досягнень не лише Поділля, а й всієї України, адже він був єдиним національним вищим навчальним закладом, що діяв безперервно в період державного суверенітету України [4].

Найяскравішою і найбільш діяльною постаттю у психолого-педагогічній діяльності на Поділлі був І.І. Огієнко. Виховання розглядалось педагогом як процес цілеспрямованого формування у людини певних якостей свідомості і характеру, стереотипів поведінки і аксіологічної орієнтації, які визначаються історико-культурною специфікою розвитку кожного окремого суспільства, етносу, соціального прошарку. Метою виховної діяльності батьків і вчителів вважав формування духовної, інтелектуальної, а головне активної особистості з високими громадянськими якостями. Педагог доводив, що в навчально-виховному процесі повинні формуватися, насамперед, національна свідомість і самосвідомість, світогляд, патріотизм, повага до споконвічних традицій свого народу, глибока духовність особистості. На думку І.І.Огієнка, у меті та змісті виховного процесу повинна домінувати ідея духовної спрямованості розвитку особистості [6]. Отже, мета навчально-виховного процесу, на думку І.І. Огієнка, полягає у сформованості особистості з певними рисами психіки та її активності, яка взаємодіє зі світом.

С.Д. Максименко у підході до визначення поняття особистість зауважує, що особистість є соціальною істотою, суб'єктом пізнання, активним діячем суспільного розвитку характерними ознаками якої виступає наявність у неї свідомості, виконувани нею суспільні ролі, суспільно корисна спрямованість її діяльності. Він наголошує, що “особистість завжди конкретно-історична, вона є продуктом тієї доби і тих суспільно-економічних відносин, сучасницею та учасницею яких

вона є. Вивчення особистості за суттю – це історичне дослідження процесу становлення особистості за певних соціальних умов Доби, певного суспільного ладу” [5, с. 51-52].

Сприйняття й осмислення в процесі пізнання цінностей культури, любов і повага до духовної спадщини рідного народу, мови; дотримання вимог і гуманних філософських принципів життя, що сформульовані у Біблії, вимогливість до себе, необхідність у саморозвитку та самовдосконаленні; були головними ідеями, на основі яких І.І. Огієнко намагався будувати всю систему освітянського процесу [6].

Отже, у навчально-виховному процесі потрібно сприяти стимулюванню особистості до активної суб'єкт-суб'єктної позиції щодо самовдосконалення та саморозвитку. За словами Н.М. Пилипенко “саморозвиток – це процес, який складається з усвідомлення й прийняття індивідом власного досвіду і власної особистості. Обов'язковою умовою особистісного саморозвитку людини є її активність у конструюванні свого внутрішнього світу; саморозкриття й самоприйняття як умова досягнення особистісних змін”. Із саморозвитком тісно пов'язане самовиховання, яке полягає у свідомій цілеспрямованій роботі з вдосконалення свого “Я” [7]. Тому для досягнення позитивного результату необхідна активність, зацікавленість, здатність і готовність до самовизначення, саморозкриття й самовдосконалення.

І.І. Огієнко вважав, що принципово важливим в освітянсько-виховному процесі має бути спрямованість на те, щоб підготувати особистість до дійсно людського життя, зміст якого полягає у моральному самовдосконаленні. Лише особистість з високим почуттям власної гідності, порядності, здібності до милосердя, взаємоповаги та взаємодопомоги, з бажанням до всебічного розвитку, на думку І.І. Огієнка, може стати компетентним спеціалістом у будь-якій галузі знань. За словами І.І. Огієнка, використання власних можливостей працювати на користь свого народу, розвивати свої здібності, актуалізувати творчі начала приведе особистість до самовдосконалення.

І.О.Жучинська визначила, що принцип самовдосконалення у розумінні І.І. Огієнка віддзеркалює закономірне продовження процесу розвитку особистості, причому цей процес у його розумінні – це не лише вища духовна потреба, а й процес набуття особистістю відносної самостійності свободи від зовнішніх умов свого існування, це також і засіб, і самоціль, і результат виховання в їхній єдності [6, с. 32-33].

За словами І.Д. Беха:”Проблема особистості – це й проблема її свободи, оскільки духовне за визначенням є вільне в ній. Свобода

виявляється самовизначенням духу людини, її ціннісним пріоритетом”. І дещо далі: “У психологічному ракурсі свобода – це інтенція людини приймати розумне рішення, робити доцільний вибір, це можливість бути і стати. Вона є своєрідною рушійною силою активності суб’єкта. Можна трактувати свободу волі, яка виходить з власного “Я”, як прояв індетермінізму. Проте слід при цьому враховувати сутність “Я” – чи воно егоцентричне, чи в ньому переважають соціально значущі пріоритети. У першому випадку отримуємо свавілля, у другому – свідому вільну дію” [1]. Таким чином, свобода є основною умовою розвитку людини, яка відіграє важливу роль у формуванні особистості та будіванні громадянського суспільства.

І.С. Булах зазначає, що розвиток людини як суб’єкта власної психічної активності розглядається в єдності з власною психікою. У такому випадку сутність буття людини знаходиться в ній самій, а розвиток особистості визначається на основі уявлень про саморух, спонтанність, самоактивність. При цьому свобода особистості виступає в ролі регулятивного початку, центру її життя. Особистість первісно є відповідальною за своє власне становлення і функціонування, тим самим покладаючи в основу розвитку саму себе як цінність вищого порядку.

Наявність яскраво вираженої потреби у самовдосконаленні, за І.І. Огієнком, є показником цілісної, соціально зрілої особистості [6, с. 32-33]. Особистісне зростання, вважає І.С. Булах, корелює з розвитком у напрямі самореалізації та самоактуалізації людини, “передумовою особистісного зростання є первісно існуюча, спадково детермінована внутрішня природа і “серцевина” особистості – самість, яка являє собою нерозвинену форму “Я”. Саме вона “диктує” пошук шляхів особистісного зростання, як активного процесу становлення, в якому людина бере на себе відповідальність за свій майбутній життєвий шлях” [7].

Необхідно відзначити, що розумінням І.І. Огієнком потреби самовдосконалення подібне теорії гуманістичної психології, основоположниками якої вважаються А. Маслоу (1907-1970), К. Роджерс (1900-1990), які процес самовдосконалення особистості розглядали як такий, що визначається і направляється внутрішніми іманентними властивостями природи людини. Як стверджує І.І. Огієнко, потреба в самовдосконаленні є визначальною, що зумовлюється її функцією своєрідного логічного завершення процесу задоволення потреб нижчого, матеріального рівня (потреба в їжі, воді, житлі, одязі та ін.), задовольнивши, які особистість починає в своїх діях керуватися вищими, духовними критеріями, такими, як гідність, повага, співчуття, відповідальність, честь та ін.

Досліджуючи творчу спадщину І.І. Огієнка, І.О. Кучинська зазначає: “Ставлячи завдання самовдосконалення людини, християнська етика, за переконанням Івана Огієнка, вказує і напруга, за якими вона має вирішуватись: 1. Розширення свідомості. Розширення свого кругозору у такий спосіб, щоб він включав у себе, як єдине ціле, все багатство знань, досвіду і культури, нагромаджене за всю історію людства; 2. Розвиток духовних почуттів. Почуття – абсолютно необхідна передумова для формування поглядів, переконань. Цілком слушною є думка, що для успішного розвитку світогляду знання необхідно “пропустити” через почуття особистості, які розширюють межі пізнання навколишнього світу, допомагають усвідомити його іманентне багатство, спонукають до ціннісного переживання явищ довкілля; 3. Ствердження взаємної толерантності і співпраці також є надзвичайно актуальним завданням” [6, с. 32-48].

А. Маслоу стверджував, що предметом вивчення у сучасній психології є цілісність людини у його вищих напрямках – розвитку і самоактуалізації особистості, її цінностях, сенсах і творчості. Духовність людини проявляється в здатності пізнати світ, самого себе і свого місця в світі. Загальнокультурний рівень розвитку особистості характеризує ступінь активного ставлення до духовної культури, потенційну і реальну культурну діяльність, мотивацію і винахідливість [5]. У своєму дослідженні І.О. Кучинська виходить із розуміння духовного виховання як цілеспрямованого розвитку кожної особистості та її неповторної людської індивідуальності; як забезпечення росту і вдосконалення моральних і творчих сил цієї людини через побудову такої суспільної практики, в умовах якої те, що у дитини знаходилось у зародковому стані, перетворюється в дійсність. Крім того, можна вважати, що духовне виховання, в широкому розумінні цього поняття, полягає у забезпеченні умов, які сприяють оптимальному розвитку у дитини всіх потенційних можливостей (як успадкованих, так і тих, що набуваються нею в процесі індивідуальної життєдіяльності); активному оволодінні духовними цінностями, їхньому вдосконаленню та самореалізації [6, с. 26].

Головною ідеєю наукових поглядів І.І.Огієнка вважаємо ідею духовності, що віддзеркалює сутність взаємин людини з світом, Богом, навколишнім та власною природою [1], і яка спрямовує особистість на звільнення від соціального впливу і природних обмежень та спроможність самостійно активно впливати на соціум.

Праця, людське мовлення і суспільне життя – це головні фактори, що визначили розвиток психіки людини [12, с. 56]. Виступаючи перед подільською молоддю, І.І. Огієнко акцентував

увагу на тому, що людина відчує себе особистістю, якщо буде бачити результат своєї роботи в дії. На його думку, саме праця на благо Батьківщини є найбільш переконливим аргументом духовної свідомості людини, яка має розвиватися і виховуватися, як громадянин власної незалежної держави з притаманними йому ідейними установками, мораллю, ціннісними орієнтаціями, високою культурою праці і поведінки. Саме свідоме, творче ставлення до праці, підвищує рівень духовно-практичної і морально-психологічної підготовки людини до самостійного життя, формує у підростаючого покоління усвідомлену потребу в праці. Праця, констатував вчений, – головне джерело матеріальної і духовної культури, основа виховання особистості [6, с. 31-39]. За словами С.Д. Максименка, розвиток психічних властивостей людини являє собою результат і важливу передумову вдосконалення та розвитку її психічної діяльності [5]. І.І. Огієнко: “праця – то життя основа”, що має бути для людини “найпершою ціллю” тому, що завдяки їй і створюється свідоме відношення до навчання, формується духовний, фізичний, громадянський й інтелектуальний розвиток особистості [6, с. 31-40].

Необхідно також зазначити, що І.І.Огієнко був людиною високої працездатності та працелюбності. Він стверджував: “Праця – то щастя наше. Правдиве щастя – у праці. І що більше я працюю, то щасливішим стаю. А вже праця для Бога та для народу – це найвище щастя людини. Працюй самовіддано в родині, громаді, в державі, і матимеш щастя повне” [9]. Отже, праця, як активна діяльність особистості, виступає важливим аспектом взаємодії внутрішнього і зовнішнього. За словами А.І. Шинкаряка: “Внутрішнє”, зазвичай, ототожнюють з душевним, духовним, а “зовнішнє” – з тілесним і навколишнім середовищем. Таким чином, праця, як наголошує І.І. Огієнко, відзначається зовнішньою активністю особистості у внутрішню, а саме завершується активність внутрішня лише коли у людини вона перейде в працю. Г.С. Костюк відзначає, що у процесі активної діяльності людей формуються психічні процеси та психічні властивості людини в ній, які через об’єктивізацію у рухах, діях, мовленневих актах відображаються в результатах будь-яких діяльностей людей [12, с. 17-23].

Вивчаючи психологію особистості, С.Д.Максименко відзначає: “Особистість як суспільна істота формується у процесі навчання, виховання, у праці та спілкуванні з іншими людьми. Разом з тим важливу роль в становленні особистості відіграють природжені особливості. Зовнішні впливи діють на особистість через її внутрішнє, природжене, раніше набуте. Тому, щоб пізнати особистість, її

психологію, треба з'ясувати конкретні умови її життя, виховання, праці, особливості середовища та взаємодії з ним" [5, с. 51-52].

Дослідження наукової та громадсько-просвітницької діяльності І.І. Огієнка на Поділлі, дає можливість глибше зрозуміти, як особистість самого вченого, так і внутрішню атмосферу українського, й зокрема, подільського середовища. За І.І. Огієнком, головною ознакою, на якій духовно і культурно зростає народ, є його рідна мова. Він зробив значний внесок у розв'язання мовно-освітніх питань та у формування й розвиток нової системи національної освіти. На думку І.І. Огієнка, проблема збереження рідного слова є важливим пріоритетом: "...тільки рідна мова приносить людині найбільше і найголовніше особисте щастя, а державі – найсильніші патріотичні характери" [3]. Отже, свідоме ставлення до розвитку власної мовленнєвої діяльності є важливим кроком у становленні гармонійної особистості, а кожна нація, стверджуючи свою мову, зберігає одну з найважливіших засад власної культурної індивідуальності. Зміст свідомості людини стає надбанням інших людей лише тоді, коли він виражений назовні за допомогою мови, тому як ідеальна, свідомість існує тільки в матеріальній формі свого вираження – мові. Поряд з суспільним характером праці мова, за розумінням І.І. Огієнка, визначає специфіку самої людини, її свідомості, мислення і психіки взагалі. Отже, розумова діяльність людини, цілком духовна, внутрішня, що проходить в певному сенсі непомітно, завдяки мові об'єктивується і стає доступною для чуттєвого сприйняття. Завдяки мові думки окремих людей стають надбанням інших.

Як мовознавець і літератор, І.І. Огієнко зосереджував свою увагу на питаннях відродження рідної української мови. Глибоке фундаментальне дослідження української мови, що концентрує в собі не лише лінгвістичні основи, а і її філософські, культурологічні, психологічні пласти, дало можливість І.І. Огієнку визначити потенціал рідної мови у формуванні цілісного освітнього та духовного середовища [3].

Прочитуємо окремі позиції І.І. Огієнка відносно його сприйняття та тлумачення змісту рідної української мови: "Мова – це наша національна ознака, в мові – наша культура, ступінь нашої свідомості. Мова – це форма нашого життя, життя культурного й національного, це форма національного організування. Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб... Звичайно, не сама по собі мова, а мова як певний орган культури, традиції. В мові – наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання.

Мова – це не тільки простий символ розуміння, бо вона витворюється в певній культурі, в певній традиції. В такому разі

мова – це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного я...” [9, с. 239-240].

Це далеко неповний перелік цитат, що вербалізують розуміння І.І. Огієнком сутності рідної мови, її потенціалу у формуванні духовно та культурно означеної, самодостатньої спільності людей, здатної до неперервного саморозвитку. Таким чином, предметом зацікавлення і дослідження І.І. Огієнка виступає не тільки мова, а її взаємозв'язки з психічним життям людини і народу. І.І. Огієнко, вважає українську мову вираженням національної психіки, душі й свідомості народу. Він отожднює мову і психіку. І.І. Огієнко вважає, що “Я” береться з мови. Психічне “Я”, за вченим, включає особистісну активність, мовленнєві інтенції власної свідомості. Також мова виступає засобом ідентифікації, отожднення особистості у межах певної людської спільноти й засобом об'єднання людей у народ, націю, засобом консолідації населення в країні [2].

Отже, за І.І. Огієнком, сформованість особистості з певними рисами психіки та її активності, яка взаємодіє зі світом, визначає головну мету освітянсько-виховного процесу. Головною ідеєю наукових поглядів І.І. Огієнка є ідея духовності і самосвідомості як основа самоактуалізації, саморозвитку особистості, що спрямовує особистість на звільнення від соціального впливу і природних обмежень та дає спроможність самостійно активно впливати на соціум. Здатність й стимулювання особистості до активної позиції призведе до саморуху й самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистість у духовно-ціннісному вимірі /І.Д.Бех// Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – Житомир, 2002. – № 9. – С. 60-62.
2. Бібліотека Кам'янець-Подільського Державного Українського Університету // Свято Поділля: Видання Подільського Українського товариства “Просвіта”. – 1918. – 22 жовтня. – 8 с.
3. Болтівець С. Іван Огієнко: мова як вираження національної психіки, душі й свідомості народу /С.Болтівець// Дивослово. – 1994. – №7. – С. 23-27.
4. Завальнюк О.М. Історія Кам'янець-Подільського державного українського університету в іменах (1918-1921 рр.) /О.М.Завальнюк. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2006. – 632 с.
5. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник /С.Д.Максименко. – Київ: Центр навчальної літератури, 2004. – 222 с.
6. Кучинська І.О. Виховання духовних цінностей дітей та молоді у творчій спадщині Івана Огієнка / І.О.Кучинська. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – 103 с.

7. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – 360 с.
8. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности /А.М.Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5-17.
9. Огієнко І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу: Курс, читаний в Українському Народному Університеті / І.Огієнко. – К.: Вид-во книгарні Є. Череповського, 1918. – 272 с.
10. Проколиенко Л.Н. Проблема активности развивающейся личности в исследованиях Г.С. Костюка (К 85-летию со дня рождения) /Л.Н.Проколиенко// Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 126-132.
11. Чухліб В. Сіяч Господньої ниви / В.Чухліб// Столиця. – 2002. – № 1 (10 січня).
12. Шинкарук А.І. Розвиток моторики і психіки: Проблема активності та свободи /А.І.Шинкарук. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 200 с.

The problem of activity of psychics lights up in the article, and also the features of possibility of personality are considered to self-motion and self-growth in scientific activity of I.I. Ogienko at the beginning of XX age.

Key words: activity of psyche, self-growth, self-perfection, I.I. Ogienko, personality, history of psychology, Podillya.

Отримано: 2.08.2010

УДК 316.647.5

О.Я. Шаюк

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ ТОЛЕРАНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У форматі гуманістичної психології проаналізовано мотиваційно-ціннісний компонент толерантності, доведено його взаємозв'язок із ціннісно-сисловою системою особистості, у якій центральне місце посідають цінність поваги до людини як такої, вартості її прав і свобод, рівноправність у виборі світогляду і життєвої позиції, вагомість відповідальності за власне життя, визнання аналогічних можливостей розвитку і самоствердження за іншими людьми.

Ключові слова: особистість, цінність, ціннісні орієнтації, мотив, мотивація, потреба, діяльність, поведінка, толерантність, самотолерантність, інтолерантність, самоактуалізація, прийняття, самоприйняття, самоідентифікація

В форматі гуманістическої психології проаналізовано мотиваційно-ціннісний компонент толерантності, доведена її взаємозв'язок з ціннісно-смысловий системою особистості, в якій центральне місце займають цінності поваги до людини як такої, цінності її прав і свобод, рівноправ'я при виборі світогляду і життєвої позиції, вага відповідальності за особисте життя, визнання аналогічних можливостей розвитку і самоствердження у інших людей.

Ключевые слова: личность, ценность, ценностные ориентации, мотив, мотивация, потребность, деятельность, поведение, толерантность, самотолерантность, интолерантность, самоактуализация, принятие, самопринятие, самоидентификация.

Актуальність теми дослідження. Однією із найактуальніших проблем сучасного світу і сучасної освіти є проблема формування толерантності в дітей та молоді та поширення її ідей в усіх сферах життя та діяльності людини. Актуальність проблеми очевидна і зумовлена ростом агресії і насильства у суспільстві, втратою моральних орієнтирів поведінки, жорстким конкурентним середовищем проживання, розпалом міжнародної ворожнечі тощо. Звичайно, за таких умов люди, які не байдужі до того, що відбувається навколо, починають згадувати і декларувати багато загальнолюдських цінностей, до яких і належить толерантність. Проте одного відкритого декларування толерантності як загальнолюдської цінності недостатньо. Необхідно, щоб вона входила до складу інструментальних цінностей, адже толерантність не тільки загальнолюдський принцип мирного співіснування і норма гуманних взаємовідносин, але й реальна, багатопланова організуюча сила у розвитку суспільства, яка зумовлює соціально прийнятну поведінку та активну життєву позицію особистості.

Водночас толерантність – складний багатоаспектний та багатокомпонентний психологічний конструкт, відтак йому властиві такі “базові виміри”: емоційний, когнітивний, поведінковий, особистісний [див.: 12].

Мета статті: на основі теоретичного аналізу визначити психологічні особливості та змістову специфіку мотиваційно-ціннісного компонента толерантності.

Виклад основного матеріалу. Концептуальний фокус поглядів на людину, який асоціюється з ідеями гуманістичної психології, – це “людина розумна”. Однак логіко-змістової єдності серед дослідників, котрі працюють у рамках даного підходу, не спостерігається. Більше

того, така неоднорідність і незавершеність – це принципова позиція, оскільки вважається, що людина – надскладна, суперечлива і мінлива реальність, аби її можна було втиснути в будь-яку однозначну формулу та описати за допомогою якоїсь однієї концептуальної схеми [4]. Однак деяка системність опрацьованого наукового матеріалу та послідовність основних ідей і засновків у рамках гуманістичної психології все ж присутня.

Оскільки головна суть ідейної першооснови гуманістичної психології зводиться до того, що людина володіє великим потенціалом можливостей, пов'язаних із саморозкриттям та особистісним зростанням, то у форматі даного психологічного напрямку є методологічні підстави розглянути такі компоненти толерантності, як мотиваційно-ціннісний та особистісний.

Зрілу особистість, як відомо, повно характеризує система цінностей, тому що перебуває у центрі змістового відношення “Я – світ” та визначає потребо-мотиваційний вектор її соціальної поведінки й ефективність життєдіяльності. Ціннісні орієнтації як елемент структури і складова аксіосфери особистості відображають внутрішню готовність людини до здійснення обраного акту дії. Вони спрямовані на задоволення потреб та інтересів, а тому вказують на стратегічні моделі її поведінки, орієнтовані на повномірну самореалізацію.

Воднораз ціннісні орієнтації індивіда визначають шлях присвоєння духовного потенціалу суспільства, перетворення культурних вартостей у стимули і мотиви поведінки. Як одне із центральних особистісних утворень, цінності виявляють свідоме ставлення людини до соціальної дійсності й у такий спосіб визначають широку мотивацію її поведінки та впливають на всі аспекти діяльності [1]. Отож природно, що оволодіння системою цінностей, яка характеризується індивідуалістичним наповненням, набуває статусу життєорієнтаційних принципів та настановлень, котрі неподільно пов'язані зі спрямованістю конкретного діяння.

Особливу роль відіграють цінності, які інтеріоризуються особистістю через сферу сприйняття об'єктивної реальності зовнішнього світу і в подальшому формовиявляються як вчинковий компонент життєдіяльності. Вважається, що розмежовуються не окремі життєві моменти, а загальні цілі діяльності людини; саме вони упорядковані у ціннісній ієрархії відповідно до їхньої ролі у становленні і розвитку особистості [5].

Сучасна психологія розрізняє два класи цінностей – цінності-цілі (термінальні) і цінності-засоби (інструментальні). Найважливішими є термінальні цінності, тобто основоположні цілі людини,

котрі відображають довгострокову життєву перспективу, визначають сенс її життя, вказують, що для неї є надважливим і надзначущим [11]. Вони варті того, щоб кожен громадянин спромігся досягти їх як кінцеву мету індивідуального існування. Інструментальні, до яких належать, наприклад, моральні цінності і вартості компетенції, постають у ролі переконань, котрі із загальноприйнятого та особистісного поглядів є найефективнішими в аспекті переваг образу соціально значущої людської діяльності над індивідуалістичним, егоїстичним. З функціоналістської позиції інструментальні цінності активізуються як критерії чи стандарти при оцінці і виборі лише модусу поведінки, а термінальні – при оцінці і виборі як цілей діяльності, так і можливих способів їх досягнення. Відтак усі явища дійсності, у тому числі і вчинки людей, характеризуються з точки зору втілення цінностей, котрі відображають суб'єктивну оцінку особою цих явищ з огляду на їхню потребовість та вагомість у задоволенні її інтересів.

Слід зазначити визначальну значущість цінностей в аспектах формування адекватних, соціально визнаних поведінкових реакцій як найважливішого утворення у сфері становлення свідомості особистості, а тому і саморегуляції її діяльності. Система визнаних цінностей зорієнтовує світогляд, переконання і судження у річище гуманізованого ставлення до довкілля, сприяє найефективнішому розвитку і самовдосконаленню особистості. Ось чому прояв позитивно спрямованих цінностей посідає одне з провідних місць у поведінці людини, є її найістотнішим орієнтиром у міжособових відносинах.

Цінності відображають вищий рівень людських потреб. Тому особистісні, індивідуальні потреби, набуваючи суспільної значущості й усвідомлюючись особистістю, перетворюються у цінності та регулюють соціальну поведінку людини. Водночас саме через сталу систему цінностей відбувається суб'єктивізація відношень з навколишнім середовищем і суспільним довкіллям та ефективна взаємодія особистості зі світом. Дані психологічні утворення призводять до перебудови всієї структури особистості, змінюючи систему її ставлень до своєї діяльності та до самої себе. Сформовані ідеали, почуття, суспільні прагнення, соціальні оцінки та інтереси у своїй гармонійності впорядковують спрямованість особистості навколо ціннісно-сислової сфери [4; 6].

Загалом управління поведінкою людини здійснюється на двох рівнях: а) на базі свідомості з допомогою системи цінностей та соціальних установок, б) на рівні несвідомого завдяки системі елементарних установок і фіксованих стереотипів. Водночас людина вважає абсолютною, найголовнішою цінністю власного життя ту

потребу, бажання задовольнити яку домінує в даний момент часу. Ця цінність або життєва мета справді існує і плекається у специфічному просторі культури окремого суспільства й підпорядковується індивідуальним особливостям громадян. Звідси спрямованість особистості – це сукупність домінуючих у внутрішньому світі людини соціальних настановлені і цінностей, яка визначає головну лінію її поведінки, діяльності, спілкування і вчинення. За даних умов дії людини зорієнтовані на досягнення конструктивних, позитивних результатів взаємодії з актуальним довкіллям.

Отже, поняття “цінність” ставиться в один ряд з поняттями “потреба” і “мотив”, а ціннісні орієнтації індивіда розміщують на перетині когнітивної та мотиваційної сфер особистості. Осмислити це співвідношення допомагає дворівнева модель мотивації, запропонована О.Ю.Патяєвою [8].

Розглянувши цілу низку сучасних підходів до розуміння структури мотивації, авторка констатує функціонування двох рівнів мотиваційних утворень. До одного рівня належать конкретно-ситуативні мотиваційні утворення, еквівалентні елементам одиначної діяльності (О.М.Леонтьєв), а до другого – надситуативні, стійкі, узагальнені. Останні спонукають діяльність не безпосередньо, а беруть участь у породженні конкретно-ситуативних мотивів. Воднораз О.Ю.Патяєва виділяє два види впливів стійких мотиваційних структур на виникнення і функціонування конкретно-ситуативних мотивів. Перший вид – ситуативна конкретизація, наприклад, пізнавальної потреби в мотиві вступити у певний ВНЗ чи естетичної потреби в мотиві сходити до театру; другий – це “зсув” конкретної діяльності відповідно до окремих стійких принципів поведінки: скажімо, прояв у різних ситуаціях і, відповідно, в різних мотивах стійкої схильності до ризику чи високого рівня домагань або конформності, чи, навпаки, нетерпимості до недоліків. Критерієм, що дає змогу віднести ці особистісні тенденції до класу стійких мотиваційних структур, є те, що вони проявляються не тільки у процесі здійснення тієї чи іншої діяльності, а вже на етапі породження конкретно-ситуативних мотивів відображаються у їхній структурі і значеннєвій характеристиці. Фактологічно, такий самий ж поділ представлений у трирівневій схемі структури мотивації О.Г. Асмолова, котрий розрізняє джерела мотивації, детермінанти спрямованості діяльності в конкретній ситуації і регулятори перебігу останньої [3].

За функціональним місцем і роллю у структурі мотивації особистісні цінності досить очевидним чином віднесені до класу описаних О.Ю.Патяєвою стійких мотиваційних утворень чи джерел

мотивації. За О.Г.Асмоловим, їхня вмотивувальна дія не обмежується конкретною діяльністю, окремою ситуацією; вони співвідносяться з життєдіяльністю людини в цілому і мають високий ступінь стабільності; а зміна у системі цінностей є надзвичайною, кризовою подією у житті особистості.

Отже, цінності – психосмислове утворення, яке формується на перетині мотиваційної сфери та світоглядних структур свідомості і в цьому контексті є найдієвішою категорією становлення соціально зрілої та духовно здорової особистості, її оптимального функціонування і реалізації природних потенцій у культурному форматі фахової діяльності. Ціннісні орієнтації індивіда визначають способи присвоєння духовної культури суспільства, перетворення соціальних вартостей у стимули і мотиви поведінки, конструктивне поле реалізації професійних якостей у спеціалізованій діяльності.

Очевидно, що саме гуманістичний підхід уможлиблює вивчення феномена толерантності в контексті змістово-динамічної сутності людського розвитку, передусім звертаючи увагу на ті ситуації, коли людині доводиться стикатися з фактом сторонньої дії найрізноманітніших відмінностей між людьми, множинності форм повсякденного громадянського буття, а також визнання неминучості співіснування із собі подібними у поліпроблемному соціумі і готовності конструктивно творити свій внутрішній світ сильним, гнучким і відкритим для будь-якої міжособистої взаємодії. Так, скажімо, К. Роджерс [9] розглядає природу людини через механізм дії основного мотиву її поведінки – вроджене прагнення до самоактуалізації як найповніше втілення у повсякденні її вершинних намірів, здібностей, талантів. Відтак і прагнення людини зробити своє життя більш різнобічним – це природне бажання, яке реально уможлиблює розвитковий перебіг самоактуалізаційного процесу у його психотенденційній загальності (типовості) і водночас у персоналогічній та суто самісній унікальності (неповторності).

К. Роджерс, описуючи механізм самоактуалізації, показує, що одним із основних його критеріїв є цілісність особистості (тобто Я людини), яка передбачає перш за все повне прийняття себе. Прийняти себе – означає домогтися вичерпного поцінування всіх своїх характерологічних рис, індивідуальних особливостей, у тому числі напрацьованих інтенцій, потенцій і тенденцій. Якщо людина приймає у собі тільки ті риси, які в ній визнають оточуючі, то це призводить до тривоги, депресії, дисгармонії внутрішнього світу. Заперечуючи власні емоції, пориви, прагнення, наміри, афекти, вона стає більш вразливою психологічно, знесиленою духовно, тобто сама створює собі психологічні проблеми. Усвідомлення і прийняття таких

почуттів, як гнів, злість, страх, сором, провина й можливість їх імовірних учинкових формоявів вочевидь важливіше для внутрішнього здоров'я людини, ніж самовідчуження переживань і почуттів, спрямоване на “захист своєї високої самооцінки”. “Людина все більшою мірою здатна чути себе, переживати те, що в ній відбувається... Вона також більш відкрита своїм почуттям сміливості, ніжності і благоговіння, ... вільно може жити своїми суб'єктивними почуттями так, як вони у ній існують, і вона також здатна усвідомлювати ці почуття” [9, с. 227].

Не менш важливою самоактуалізаційною спроможністю особистості є здатність керувати своїм емоційним станом, вибирати те, що відповідає ситуації, і так контролювати себе. Зокрема, К.Роджерс пише, що “вона буде агресивною у ситуаціях, де насправді повинна бути використана агресія, але у неї не буде зростаючої потреби в агресії, у такої людини – це природне внутрішнє врівноваження однієї потреби іншою і виявлення найкращих варіантів поведінки” [9]. У такий спосіб фактично проблема толерантності усупільненого суб'єкта життєдіяльності у психогуманістичній теорії трансформується у проблему самотолерантності щодо своєї поведінки, процесу і результатів соціальної взаємодії, врешті-решт і стосовно повноти реалізації ним власного – природного, людського й суто самісного – потенціалу кожної миті повсякдення. І К. Роджерс це яскраво демонструє логікою розгортання своїх теоретизувань: людина, котра йде шляхом самоактуалізації, здатна і вміє змінювати свою поведінку, вибирати ту тактику вчинкових дій, яка найбільше відповідає ситуації і її особистісному зростанню. “Вона більшою мірою спроможна дати можливість усьому своєму вільному, складно функціонуючому організмові вибрати із великої кількості імовірних саме той варіант поведінки, який справді задовольнятиме її у даний момент” [9, с. 242], а відтак, толеруватиме з довіллям. Отож, самотолерантно налаштована людина, володіючи поведінковою гнучкістю, спонтанністю, креативністю, не обов'язково буде пристосована до своєї культури, але майже обов'язково не буде конформістом і, водночас, відрізнятиметься високим індексом як самотолерантності, так і особистісної та соціальної толерантності.

Зауважимо, що самотолерантність вимагає серйозного внутрішнього зусилля, яке не лежить на поверхні, адже це не бездіяльність і не споглядання (самоспоглядання), а активна установка, котра виявляється у розумінні самого себе, своїх цілей, сенсу буття і на цій основі – здійснення прогнозування поведінки і реакції особистості на конкретну ситуацію, подію, реалізацію бажаного як з точки зору

самої особистості, так і з позиції оточення. Без самотолерантності особистість може зануритися у безконечну рефлексивність з приводу своїх учинків (“бути чи не бути”). А тому вона є засадниче-практичною передумовою виживання і важливим елементом свідомості особистості.

І все ж самотолерантність володіє деякими обмеженнями порівняно з толерантністю. Так, остання передбачає, що не можна іншій людині нав’язувати свої уявлення про те, що добре, а що погано. Але це вкрай важко зробити стосовно себе, своїх стандартів та еталонів поведінки. Тому самотолерантність може бути усвідомленою лише тоді, коли спричинена метою, яка свідомо поставлена і зреалізовується заради її досягнення, і водночас несвідомою – коли детермінована прийнятим стандартом поведінки і коли результативно особистість виявляє немотивовану поведінку.

Оскільки природа свідомості особистості та її Я сутнісно діалогічна, то очевидно, що самотолерантність – це вироблення таких форм діалогу із “внутрішнім я”, які б сприяли конструктивному, а не рушійному розвитку особистості, а отже, це внутрішньоособиста характеристика усупільненого індивіда. Тут питання ставиться так: чи зможу я і якщо зможу, то яким чином знайду шлях до самого себе як до унікальної особистості? При позитивній відповіді виникає ситуація відповідального ставлення до себе і своєї долі, яка формується нашими вчинками і справою життя, при негативній – людина стає пасивною зброєю у руках обставин. Відтак самотолерантність як результат діалогічного погляду на себе є важливою умовою власного (само)розвитку і водночас засобом контролю реалізації свободи, власного сенсу життєздійснення, вказує на розвиток особистісного начала. Її квінтесенція – це не постулювання себе як ідеальної людини і терпимість до різних аномалій у собі, а трудомістке зусилля з напрацювання адекватної моделі поведінки і власних особистісних параметрів.

Оскільки вчинки особистості можуть спричинюватися як цінностями, так і антицінностями чи, у крайньому випадку, вартостями, які належать до іншої особистісної парадигми, то вибір тієї чи іншої позиції буде спричинений саме самотолерантністю, побудованою або на принципі найменшого супротиву – морального чи фізичного, або на розширенні власного досвіду і критичного діалогу з собою.

Самотолерантність – це також здатність до формування варіативної самооцінки (навіть найнегативнішої) у процесі діалогу, що передбачає і варіативність поведінки, й інтерпретацію соціальних норм та еталонів поведінки, яких дотримується дана особистість. Отож, це ще й додатковий світоглядний фактор, який створює

психологічний комфорт, у результаті якого особистість може вибирати варіант поведінки в межах соціальних, у тому числі й моральних, норм. Недостатньо розвинута самотолерантність веде до байдужого ставлення до себе.

Однак самотолерантність не є універсальним регулятором, обмеження її ролі пов'язане з наявністю стандартів поведінки, порушення яких не допускається. Що повинна зробити особистість, якщо її поведінка не збігається з вибраним стандартом поведінки? Тоді вона постає перед вибором: апатія, байдужість, ігнорування чи нетерпимість, супротив, боротьба. Коли порушується такий стандарт (моральне правило, принцип цінність), виникає уявлення про особисту катастрофу, адже із стандартом пов'язана самоідентифікація. Це – криза самоідентифікації, адже неможливо “правильно” уявити свій образ, створити адекватний самообраз чи цілісний Я-образ і тим самим безболісно вписатися в конкретну ситуацію власного повсякдення. Звідси очевидно, що перебіг самоідентифікації впливає на самотолерантність, на самооцінку особистості і на процес її світосприйняття.

Отже, у царині гуманістичної психології є підстави говорити про самотолерантну особистість, котра йде шляхом самоактуалізації. Її основні риси: а) вміння володіти власними почуттями; б) розуміння та сприйняття емоцій, переживань інших; в) толерантне ставлення до своєї унікальності і відмінності від інших; г) спроможність налагоджувати більш глибокі та довірливі міжособистісні відносини із навколишніми без боязні втратити себе; д) неагресивність до людей інших етносів, народів, рас, вірувань, котрі мають свою систему цінностей; е) гармонізування всіх актуальних міжособистісних стосунків шляхом взаємного визнання та поцінування як власного внутрішнього світу, так і індивідуального світу Я інших; є) емпатійність як зреалізована здатність до співпереживання, а відтак як важлива характеристика толерантної людини. Водночас процес самоактуалізації, за К. Роджерсом, спричинюватиме прискорене становлення внутрішньої мотивації за умов зростання актуалізаційного напруження, постійної боротьби особистості з обставинами життя і подолання нею перешкод, швидкої мобільності мислення і практичної дії, відкритості світу, незалежності від зовнішніх впливів та опертя на свій потенціал, самодостатності поглядів, моральної зрілості, соціальної компетентності і самовідданості.

У будь-якому разі страхи та захисні реакції К. Роджерс пов'язує з інтолерантністю, а самоактуалізацію – із прагненням до добра, яке закладене в основі людської природи. З цього приводу він пише: “Я знаю, що через захисні реакції і страхи люди можуть поводити себе

жорстоко, незріло, дуже руйнівню, антисоціально, завдавати болю навколишнім. Однак мій досвід роботи з ними приносить мені натхнення і дає сили, адже я весь час переконуюся у позитивному напрямку їхнього розвитку на глибинному рівні так само, як і у всіх нас” [9, с.68]. Описуючи оптимально актуалізовану особистість, відомий психолог серед основних її ознак називає терпимість до інших, тобто толерантність, котра посилюється внутрішньою мобільністю, хорошою адаптивністю, відкритою емоційністю, рефлексивністю, довірою до себе, свободою ситуативного вибору і відповідальністю за його наслідки. У цьому сенсі толерантність – це справді висока внутрішня напруженість багатоаспектного самоздійснення особистості у проблемному світі, тоді як інтолерантність, – навпаки, зменшення психоемоційного напруження, інертність, закритість, залежність від зовнішнього впливу, розвиток у напрямку зменшення складності психологічного світу індивідуального Я.

За концепцією А. Маслоу, самоактуалізована людина живе у ладу із собою і толерантна до своїх недоліків, адже приймає свою, далеко не завжди ідеальну, сутність із усіма притаманними їй вадами та дефектами [7]. Вона спонтанна у поведінці, внутрішньому житті, у своїх думках, намірах, бажаннях, поводить себе природно, не намагаючись справляти враження на навколишніх, у міжособистісних стосунках здатна повністю забувати про себе і свої потреби, спроможна немов розчинитися у близькій людині, стати її частиною. У ставленні до інших вона терпима та співчутлива, в кожному сторонньому, будь він п’яницею, злочинцем чи негідником, бачить людину. Це, однак, не означає, що ті, хто йде дорогою самоактуалізації, не бувають нетерпимими, проте їхня остання завжди обґрунтована і служить інтересам ближнього [7]. Отож, самоактуалізована особистість здатна толерантно змінювати свою поведінку відповідно до ситуації, відрізнити добро від зла, засіб від мети, їй притаманне філософське почуття гумору, вона креативна. Характеризуючи її толерантність, Г. Олпорт виділяє такі її найважливіші риси-ознаки:

- знання самої себе (толерантна людина добре знає свої недоліки та переваги, не схильна в усіх бідах звинувачувати інших);
- захищеність (відчуття безпеки та впевненість у тому, що загрози можна уникнути, налаштування на мирне співіснування з усіма оточуючими);
- відповідальність як розвинуте почуття та інтегральна риса (не перекладає відповідальність на інших – висока самовідповідальність);
- потреба у визначеності (не розділяє світ на “біле” і “чорне”, а визнає розмаїття, готова вислухати інший погляд і відчуває мінімальний дискомфорт у ситуації невизначеності);

- орієнтація на себе (більше підтримує особистісну незалежність, менше – приналежність до зовнішніх інститутів та авторитетів);
- менша схильність до порядку (порівняно із людським загалом її мало цікавить соціальний лад), низькі педантичність і формальна ввічливість;
- здатність до емпатії (соціально чутлива, здатна більш адекватно оцінювати навколишніх);
- почуття філософського гумору (здатна посміятися не тільки над іншими, а й над собою, звідси – самоповага і самотолерантність);
- емоційна стійкість і самоприйняття (вміння справлятися із власним емоційним станом);
- прагнення до свободи та демократії, що ґрунтується на соціальній толерантності [13].

В. Франкл, обґрунтовуючи розвиток людини через пошук і реалізацію смислів, терпимості відводить роль невід’ємної складової, оскільки цей розвиток характеризується цілісністю, виявляється в усвідомленні цінностей творення, переживання, ставлення; до того ж розгортається в напрямку отримання свободи, незалежності, гнучкого реагування на мінливі життєві ситуації [10]. У такий спосіб толерантність, як і життєреалізування особистості в цілому, здобуває чітко визначене смислове наповнення, де вершиною є її той чи інший сенс життя.

Висновки. Особистісний вимір толерантності охоплює перш за все ціннісно-смилову систему, в якій центральне місце посідають цінність поваги до людини як такої, вартості її прав і свобод, рівноправність у виборі світогляду і життєвої позиції, вагомість відповідальності за власне життя, визнання аналогічних можливостей розвитку за іншими людьми. А це означає, що в основі толерантності як особистісної риси лежить самоактуалізація, а з нею і мобільність, відкритість, незалежність, свободолобність тощо. Натомість інтолерантність – це дія страхів та захистів, яскраво підтверджує гуманістичний підхід у психології: толерантність у найдосконаленішій формі – загальна стратегія досягнення самоактуалізації, що становить складну систему взаємопов’язаних акмеологічних проявів особистості, де поєднуються цілісність та диференціація власного Я, прагнення до розрізнення, збільшення напруження, подолання перешкод, емпатійність, самодостатність, відповідальність, опертя на себе. Звідси очевидно, що мотиваційно-ціннісний компонент толерантності пов’язаний із глибоким освоєнням нетерпимості як загальнолюдської цінності, філософсько-етичної чи релігійної концепції, де проголошуються й приймаються до дії смисли добра, ненасильства, терпіння, смиренності. У цьому

аналітичному розрізі провідне мотиваційне поле становитимуть мотиви допомоги, співробітництва, любові, сприяння, супроводження, поступу, поблагливісті, щирої поваги і глибокої самоповаги.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С. Ф. Анисимов – М. : Мысль, 1988. – 253 с.
3. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 86 с.
4. Братченко С. Л. Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие / С.Л.Братченко. – СПб. : 1999. – С. 51.
5. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Жанна Петрівна Вірна. – Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2004. – 437 с.
6. Кадыкова Т. А. Особенности динамики ценностных ориентаций студентов-психологов : дис... канд. псих. наук: 19.00.01 / Тамара Анатольевна Кадыкова. – Одесса, 2002. – 207 с.
7. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу /. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 352 с.
8. Патяева Е. Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации / Е.Ю. Патяева // Вестник Московского университета. “ Сер.14 : Психология. – 1983. – № 4. – С. 23-33.
9. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Исениной Е. И. – М. : – Издательская группа “Прогресс”: “Универс”, 1984. – 480 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл ; пер. с англ. и нем. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.
11. Чепелева Н. В. Динаміка внутрішніх конфліктів студентів-психологів у процесі їх професійної ідентифікації / Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель // Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. – Київ-Чернівці. – 1995. – С. 391-394.
12. Шаюк О. Я. Науково-психологічне осмислення толерантності як загальнолюдської проблеми / О. Я. Шаюк // Психологія і суспільство. – 2010. – №1. – С. 100-111.
13. Allport G. Nature of Prejudice / G. Allport. Cambridge, MA : Addison-Wesley, 1954. – 590 p.

Such analyses of motivational value components in relation to tolerance have highlighted links to the value-semantic system of personality, more

generally known as humanistic psychology, a system of personality analysis that holds as its core value the respect for individual human beings, particularly the value of their rights and freedoms, equality in the choice of philosophy and life position, and their ability to take responsibility for their own lives while recognizing similar development opportunities for other people.

Key words: humanistic psychology, tolerance, value-semantic system, personality, motivational value components.

Отримано: 12.08.2010

УДК 811.111'42

Ю.В. Шипіцина

Психологічні особливості взаємодії АДРЕСАНТА ТА АДРЕСАТА ЕТИЧНОГО КОДЕКСУ

Стаття присвячена дослідженню психологічних особливостей адресантно-адресатної взаємодії в текстах етичних кодексів. Встановлено, що адресант тексту етичного кодексу з метою регулювання поведінки адресата застосовує жорстку та м'яку стратегії, які передбачають використання різноманітних тактик. Перевага тієї або іншої стратегії у кодексах залежить від прийнятого у компанії стилю керівництва та від типу адресантно-адресатних відносин.

Ключові слова: адресантно-адресатна взаємодія, стратегія, тактика, субординативні та кооперативні відносини, регулювання поведінки адресата.

Статья посвящена исследованию психологических особенностей адресантно-адресатного взаимодействия в текстах этических кодексов. Установлено, что адресант текста этического кодекса с целью регулирования поведения адресата использует жесткую и мягкую стратегии, которые предусматривают применение различных тактик. Преобладание той или иной стратегии в кодексах зависит от принятого в компании стиля руководства, а также от вида адресантно-адресатных отношений.

Ключевые слова: адресантно-адресатное взаимодействие, стратегия, тактика, субординативные и кооперативные отношения, регулирование поведения адресата.

Успішна діяльність будь-якої бізнес-компанії залежить від прийнятого стилю керівництва, який визначає тип адресантно-адресатної взаємодії в текстах етичних кодексів. Відповідно в процесі комунікації з метою регулювання поведінки адресата адресант кодексу, як правило, вдається до застосування різноманітних

стратегій і тактик. Поняття стратегії в прагматиці є одним із центральних, оскільки характерною рисою комунікативно-функціонального підходу до вивчення мовленнєвої діяльності є дослідження різних її аспектів, як статичних, так і динамічних, що описуються поняттями стратегії та тактики.

За останні роки виконано низку робіт, присвячених дослідженню комунікативних стратегій і тактик дискурсу [див., напр., 2; 3; 4; 6; 8; 10; 13]. Стратегія розглядається як комплекс мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення комунікативної мети [9, с. 96]. Вибір певної стратегії ще не гарантує досягнення поставленої мети. Загальний результат реалізації стратегії залежить від адекватного та вдалого комбінування різноманітних тактик як способів реалізації стратегії. Тактика описує конкретні мовленнєві дії, за допомогою яких здійснюється вплив на адресата. Спрямованість різних тактик на досягнення певної комунікативної мети вибудовується у відповідну стратегію, яка визначає загальний “стиль” взаємодії в спілкуванні, тобто, як і якими способами й засобами може бути досягнута мета комунікації [1, с. 119].

Вибір стратегії залежить від цілей, які ставить перед собою адресант. Подвійна комунікативно-прагматична спрямованість текстів етичних кодексів зумовлює широкий арсенал стратегій і тактик. Відповідно, мета цієї статті полягає у виявленні психологічних особливостей використання адресантом тексту етичного кодексу стратегій і тактик з метою регулювання поведінки адресата. Матеріалом даного дослідження слугують етичні кодекси американських бізнес-компаній (далі – ЕК), розміщених у мережі Інтернет. Етичні кодекси є різновидом ділових документів, де викладено загальні принципи діяльності компанії, її цінності, а також правила поведінки керівників та персоналу компанії.

За способом здійснення впливу на адресата у текстах ЕК виділяються жорстка та м’яка стратегії, які передбачають застосування різноманітних тактик. Жорстка стратегія, нехтуючи принципом ввічливості, переслідує мету здійснення впливу на адресата за допомогою вибору вербальних засобів категоричного характеру. Натомість м’яка стратегія передбачає схильність до встановлення гарних міжособистісних стосунків, співробітництва з адресатом і має на меті спільне вирішення поставлених завдань. Розглянемо кожний із виділених видів стратегій окремо.

У текстах етичних кодексів жорстка стратегія реалізується за допомогою цілої низки окремих тактик: тактикою домінування, тактикою відчуження, тактикою погрози, тактикою заборони.

Тактика домінування має директивний характер, який зумовлений вищим соціально-рольовим статусом адресанта. Керівництво

компанії займає домінуючу позицію відносно адресата – співробітників компанії – і діє в інтересах компанії, відповідно до чого адресант має право регламентувати (наказувати, забороняти, диктувати) дії нижчого за статусом адресата.

У кодексах тактика домінування реалізується за допомогою модальних дієслів та еквівалентних конструкцій з модальним компонентом у значенні з підвищеною категоричністю висловлення, а також за допомогою стверджувальних речень. Такий вибір мовних засобів скерований на дотримання субординативності адресантно-адресатних відносин. Наприклад:

You must avoid any activity or arrangement that could compromise, or appear to compromise, your judgement or objectivity in the performance of your duties with Shell. It is critical that you conduct your employment activities objectively. This ability is compromised if you have personal interests or obligations that conflict or compete with Shell's legitimate business interests" (Shell).

Наведене вище висловлювання характеризується як статусно марковане, в якому домінуючий адресант диктує адресату певну лінію поведінки (*you must avoid any activity or arrangement that could compromise..., it is critical that you conduct..., this ability is compromised if you have personal interests...*)

Тактика відчуження визначає дистантність адресантно-адресатних відносин: адресант забороняє певну небажану дію адресата, віддаляє себе від нього, підкреслює ієрархічність відносин та нетотожність адресата з компанією за допомогою особового ексклюзивного займенника *we*. Наприклад:

We may not use personal influence to get Motorola to do business with a company in which our family members or friends have an interest (Motorola).

When Motorola uses suppliers or subcontractors to fulfill its commitment, we also may be responsible for communicating these unique governmental requirements to those third parties (Motorola).

У вищенаведених прикладах займенник *we*, що вказує на працівників компанії, протиставляється самій компанії Motorola, авторитетна позиція якої у першому випадку надає їй право забороняти своїм працівникам використовувати особисті зв'язки (*personal influence*) для встановлення ділових стосунків, а у другому – накладає зобов'язання перед третіми особами (*we also may be responsible for communicating*).

Тактика погрози застосовується у текстах ЕК з метою забезпечення дотримання вимог та правил кодексу:

The Company shall consistently enforce its Code of Business Conduct through appropriate means of discipline. Pursuant to procedures

adopted by it, the Executive Committee shall determine whether violations of the Code of Business Conduct have occurred and, if so, shall determine the disciplinary measures to be taken against any employee or agent of the Company who has so violated the Code of Business Conduct. The disciplinary measures, which may be invoked at the discretion of the Executive Committee, include, but are not limited to, counselling, oral or written reprimands, warnings, probation or suspension without pay, demotions, reductions in salary, termination of employment and restitution (Halliburton).

У наведеному фрагменті тексту ЕК компанії Halliburton детально вказано, які дисциплінарні заходи – письмова або усна догана, рекомендація отримати консультацію у психолога, попередження, виправний термін, затримка виплати заробітної плати або її зменшення, пониження у посаді, розірвання контракту – компанія вживатиме у разі порушення правил етичного кодексу.

Тактика заборони реалізується у текстах ЕК за допомогою експліцитного заперечення з метою запобігти небажаним діям адресата, які можуть мати певні негативні наслідки для діяльності компанії. Наприклад:

No employee shall, directly or indirectly, contribute or expend any of the Company's money, property, services or other things of value for any use prohibited by laws regulating the electoral process or the political activity of corporations (Pittsburg Plate Glass Company) – співробітникам забороняється витратити кошти компанії, використовувати її майно, послуги та інші цінності на недозволені законом політичні акції.

Тактика заборони може бути також виражена за допомогою дієслів, прикметників, словосполучень та предикативних конструкцій, які містять у собі сему заборони, наприклад: “Every employee who has knowledge of confidential material information is prohibited from informing any other person of that information, other than in the necessary course of business. Following are some examples of unacceptable practices.... It is unacceptable to directly or indirectly offer, pay, solicit or accept bribes in any form. The following are situations you should avoid.... You must avoid any activity or arrangement that could compromise, or appear to compromise, your judgement or objectivity in the performance of your duties with Shell (Shell).

У наведеному прикладі співробітникам забороняється розголошувати інформацію, пов’язану з бізнесом компанії, давати чи брати хабара, йти на компроміс із власним сумлінням щодо виконання своїх зобов’язань перед компанією.

Поряд із жорсткою стратегією, яка відбиває авторитарний характер відносин адресанта стосовно адресата, у текстах ЕК

виділяється стратегія менш категоричного типу, яка визначається як м'яка стратегія.

Під м'якою стратегією розуміється сукупність тактичних прийомів, які використовує адресант кодексу для залучення адресата до співробітництва. Дослідження засвідчило, що у текстах ЕК м'яка стратегія реалізуються за допомогою цілого кола тактик: тактики прирівнювання, тактики збільшення значущості, тактики рефлексії, тактики створення позитивного іміджу, аргументативної тактики, тактики заохочення до відкритого діалогу, тактики адресованості та тактики позитивної ввічливості.

Тактика прирівнювання застосовується для підкреслення рівноправності відносин між адресантом і адресатом, тим самим приховується, відходить на задній план вища статусна роль адресанта. Ця тактика спрямована на дотримання принципу “передбачай / підтримуй / стверджуй спільність позицій” (“presuppose / raise / assert common grounds” [11, с. 117] і вербалізується за допомогою різних мовних засобів:

– вживання інклюзивних особових займенників *we, our, each of us* як переключення особистісної спрямованості адресанта на адресата. Відданість працівника компанії залежить від того, наскільки він ототожнює себе із компанією, вірить у її принципи та цінності, наскільки готовий докладати зусилля, щоб досягти мети, поставленої компанією, а також від бажання далі працювати в цій компанії [15, с. 39-40], що засвідчує такий приклад:

Just as we expect others to honor our intellectual property rights, we must honor the rights of others (Hewlett Packard). We must protect customer information that is sensitive, private or confidential as we protect our own. We will work to make the standards of our joint ventures compatible with our own. (Motorola).

– використання маркерів приналежності до компанії, наприклад, штучно створеної узагальнюючої назви персоналу компанії *Motorolan*: *Each of us is expected to demonstrate these beliefs in our work as Motorolans* (Motorola).

Тактика збільшення значущості використовується з метою підкреслення важливості ролі працівників у діяльності компанії, наприклад:

The launch of Williams-Sonoma Inc.'s Recycle 100 brings our company-wide Greening Our Home initiative to our customers' homes. 50% of American households recycle their paper products. Our customers recycle 60%, but, in sharing their environmental concern, we're making 100% recycling the goal for this innovative new program. With your help we can make this a reality (Williams-Sonoma Inc.) – компанія

наголошує на тому, що для впровадження інноваційних технологій у виробництво вона потребує допомоги своїх співробітників, цим самим декларуючи їх значущість та роль у виконанні поставлених завдань.

Тактика рефлексії вербалізується рефлексивними метакомунікативними запитаннями, які не потребують відповіді. Їх мета активізувати увагу адресата кодексу не для запиту інформації, а перш за все для введення нової інформації, яку збирається повідомити адресант:

What do I need to do or refrain from doing? (Procter&Gamble).

Крім того, за допомогою такого виду питань адресант заохочує адресата перевіряти власні дії, наприклад: *Does my action reflect Motorola's key beliefs? To Motorola employees? To customers? To business partners, competitors, and shareholders? To the government? To the public?* (Motorola) – адресантом очікується, що адресат, розуміючи інтенцію висловлювання, відповідно скерує власні дії в інтересах компанії.

Маніпулятивна тактика створення позитивного іміджу або оптимальної самопрезентації [12; 14] базується на психології людського сприйняття. За її допомогою покращується імідж компанії, а сам текст ЕК стає більш емоційним. Як свідчить аналіз, в етичних кодексах маніпулятивна тактика націлена на захоплення смислового простору комунікації, для того, щоб нав'язати своє бачення реальності. Мовець цілеспрямовано оперує фактами та інформацією, достовірність яких потребує доказу. Здійснюючи інформативний вплив на адресата, адресант створює позитивний імідж своєї діяльності у суспільстві. Наприклад:

We damage our good name if we ship products or deliver services that fail to live up to Motorola standards (Motorola). *We guard our impeccable reputation* (OJSC Alfa Bank) – наголошуючи на своїй бездоганній репутації, яка потребує обізнаності адресата про даний факт, адресант тим самим намагається представити дійсність у вигідному для себе світлі відповідно до своїх інтересів.

In P&G we live our values... We have been able to create a climate of trust and cooperation across generations, cultures and geographies. Our key beliefs define who we are as individuals. We always try to do the right thing. (Procter&Gamble) – у висловлюванні стверджується, що компанія спромоглася створити атмосферу довіри та співробітництва для багатьох поколінь, культур та різних географічних просторів, що може сприйматися подекуди як перебільшення реальних досягнень компаній.

Аргументативна тактика в текстах ЕК має на меті переконати адресата у достовірності поданої адресантом інформації шляхом обґрунтування своєї позиції. Аргументуючи переваги діяльності

компанії, адресант прагне також справити враження на адресата, створюючи привабливий образ компанії, яка займає активну позицію у житті суспільства.

Отже, адресант кодексу використовує два види аргументації: раціональну та емотивну.

Раціональна аргументація реалізується за допомогою таких прийомів.

– Посилання на авторитети та джерела, наприклад:

*Hasbro, as a member of the Toy Industries of America, strongly supports and endorses the industry efforts to improve factory working conditions. In an effort to bring consistency to this initiative Hasbro will use the International Council of Toy Industries (ICTI) checklist, guidance and corrective action documents as a basis for monitoring factories. The ICTI checklist and guidance documents clearly identify the details required to comply with the principles above (Hasbro) – з метою покращення умов праці компанія дає обіцянку керуватися міжнародними стандартами, викладеними у відповідних документах (*the International Council of Toy Industries (ICTI) checklist, guidance and corrective action documents*).*

*Our corporate values – empathy, originality, integrity and courage – are the foundation of our company and define who we are. They underlie how we compete in the marketplace and how we behave. They enable our vision of the future and reflect the legacy of our founder, Levi Strauss, who devoted substantial time and resources to charitable and philanthropic activities (Levi Strauss) – у своїй діяльності компанія керується етичними принципами, впровадженими її засновником (*our founder, Levi Strauss*).*

– Інформування читача (наведення прикладів своєї діяльності, демонстрація досягнутих успіхів), наприклад:

Corporate Giving

LS&CO. makes charitable donations to smaller community organizations outside the United States. We also support branded philanthropy initiatives and sponsor select charitable fundraising activities throughout the world. LS&CO. gave approximately \$4 million in 2003 and supports the Levi Strauss Foundation with periodic contributions (Levi Strauss).

У наведеному прикладі компанія Levi Strauss інформує широкий загал про свою благодійну діяльність (*Corporate Giving*), наводячи конкретні дані про рік та обсяг благодійних внесків (*approximately \$4 million in 2003*). Протягом останніх трьох років компанію Levi Strauss відзначено за діяльність, спрямовану на підтримку меншин:

For the past three years, we have been ranked as one of “America’s 50 Best Companies for Minorities” by Fortune Magazine” (Levi Strauss).

У наступному прикладі адресант кодексу інформує адресата про те, що у кодекс компанії внесено зміни: *Our international Human Rights and Ethical Trading (HRET) Policy is fundamental to the way we seek to do business. It covers core labour rights and dignity at work; health and safety in the workplace; fair remuneration; diversity and respect for differences and opportunity for development. In 2000 we extended and reissued Our Business Principles making clear the values and behaviours expected of every employee, everywhere. They contain further information about how our commitment translates into action* (Cadbury Schweppes).

– Графічне оформлення інформації у вигляді списку: *“Our philanthropy also includes a focus on strengthening workers’ rights and ultimately improving working and living conditions in communities where third-party contractors make LS&CO. products. The Levi Strauss Foundation provides innovative “sourcing” grants to local, regional or global nonprofit organizations to support programs that*

- educate policy makers on the need to include human rights protections in trade agreements;
- increase local monitoring and enforcement of labor and health and safety laws;
- educate workers about their rights and increase their knowledge of financial literacy and health issues; and/or
- *create positive partnerships between non-profit organizations and contractors” (Levi Strauss).*

Представлена у такий спосіб програма благодійної діяльності компанії Levi Strauss створює візуальний ритм, викликаючи зацікавленість адресата, активізує його адресата до змісту висловленого, а також репрезентує позитивний ідентифікатор діяльності компанії.

Емотивна аргументація реалізується за допомогою низки мовних засобів.

– Позитивно-оцінний характер лексики, наприклад: *“Boeing will conduct its business fairly, impartially, in an ethical and proper manner, in accordance with the company’s values and Code of Conduct, and in full compliance with all laws and regulations. In the course of conducting company business, integrity must underlie all company relationships, including those with customers, suppliers, and communities and among employees (Boeing).*

Оцінний характер інформації про діяльність компанії проектується на розумову сферу адресата, тим самим здійснюється мовленнєвий вплив на його інтелектуальний стан з метою викликати у адресата позитивну емоційну реакцію.

– Використання мовних одиниць розмовного стилю: “*We believe that good ethics and good business go together naturally to produce the best long-term results for all our stakeholders. Ethical business sits at the heart of Cadbury Schweppes. It always has. It is part of who we are, our heritage, our processes and the way we behave*” (Cadbury Schweppes). “*At Lockheed Martin, we of course intensely want to win business. But we even more intensely want to compete fairly and ethically for the business we win. And that means not only conducting our business affairs within the letter of the law – but also the spirit of the law*” (Lockheed Martin).

У такий спосіб нейтралізується ієрархічність відносин між адресантом та адресатом, актуалізуються їх партнерські стосунки, рівноправність, спрямовані на досягнення конструктивних результатів.

– Синтаксичні та лексичні повтори. Встановлюючи звукові та смислові шаблони, повтор виступає у текстах ЕК як „один з дійових засобів мовленнєвого впливу” [5, с. 83]. Як відомо, однією з функцій повтору є привернення уваги до основної думки висловлення шляхом неодноразового звернення до ключових слів та створення топікового ланцюга [7, с. 6-7]. У текстах ЕК такими ключовими словами слугують прямі лексичні повтори, синонімічні повтори, а також повтори слів, що належать до одного семантичного поля. Наприклад:

We are entrusted with and responsible for the oversight of the assets and business affairs of McDonald’s Corporation in an honest, fair, diligent and ethical manner (McDonalds). Levi Strauss will make decisions which will benefit the company as a whole rather than any one component. The enterprise seeks to be an employer of choice, a supplier of choice and a customer of choice (Levi Strauss). Ethics are what enable us to build and sustain that trust—year after year—wherever we do business (Otis).

Крім слів, повторюватися можуть синтаксичні конструкції:

Our business is based on our reputation. And our reputation is built on trust (Otis). У наведеному прикладі речення є синтаксично паралельними. Цей засіб використовується адресантом для інтенсифікації змісту висловлювання – діяльність компанії ґрунтується на репутації, від якої залежить довіра клієнтів компанії.

Для здійснення емотивного впливу з метою привернення уваги адресата до окремих текстових фрагментів, які важливі з погляду адресанта, у текстах ЕК застосовуються візуальні засоби – своєрідне графічне оформлення та побудова заголовку, наприклад:

Values

In all our relationships we will demonstrate our steadfast commitment to:

Leadership. We will be a world-class leader in every aspect of our business and in developing our team leadership skills at every level; in our management performance; in the way we design, build and support our products; and in our financial results (Boeing).

Тактика заохочення до відкритого діалогу має на меті викликати довіру в адресата, заохотити працівників компанії до кооперації та відкритого діалогу з керівництвом компанії. Наприклад:

Q: I believe, the Company is violating the law. Both my supervisor and the sales center manager are aware of the situation and are doing nothing about it. What should I do?

A: *Contact your division human resources manager or division general manager, or you may call the Hotline at 800-437-0054.*

Q: A competitor has suggested we get together for lunch or discuss the market situation. What should I do?

A: *You should immediately decline and advise the competitor that under no circumstances may you discuss this or any other competitive matter” (Coca-Cola).*

В основу цієї тактики покладено прийом „запитання-відповідь” у формі квазидіалогу, що імітує діалог працівників компанії з її керівництвом, в якому керівництво дає відповіді працівникам щодо норм етичної поведінки. Використання такого типу конструкцій сприяє створенню враження безпосереднього спілкування, активної участі адресата. Прагнення до встановлення мовного контакту, вплив на емоційність читацького сприйняття, особистісні особливості комунікантів – усе це призводить до відкритого використання авторського “я” і створює так званий прийом інтимізації викладу, тобто зближення читацького інтересу з авторським. На наш погляд, квазидіалогічні структури, на яких побудовано текст кодексу компанії Coca-Cola, є дієвим мовним засобом організації позамовної дійсності.

Тактика адресованості полягає у прямому зверненні до адресата, формою вираження якої є особові займенники *you* та *we*: “*If you have any questions..., if you have a concern about...*” (Motorola). “*We encourage employees to take the Challenge with their work groups, which allows for full discussion of these issues with their peers. Now you can take the Challenge, too*” (Boeing).

Призначення тактики позитивної ввічливості полягає у полегшенні інтеракції та пом’якшенні негативного ефекту категоричності приписів кодексу. Як відомо, некатегоричність викладу є необхідною умовою для досягнення ефекту впливу. Адресант вдається до позитивної ввічливості, щоб підкреслити свою солідарність з адресатом, створити приємну атмосферу спілкування, налагодити

дружні стосунки. Наприклад: “*If you have concerns about the integrity of HP’s business practices, please contact us...*” (Hewlett Packard). Лексема ввічливості “please” використовується у наведеному прикладі з метою заохочення адресата до виконання бажаних для адресанта дій, здебільшого – це прохання телефонувати до комітету з питань етики у разі виявлення випадків порушення/недотримання правил та норм кодексу.

Для створення емоційно-позитивного настрою під час сприйняття адресатом тексту етичного кодексу адресант уникає слів з негативною конотацією та надає перевагу мітигованим формам висловлення, вживаючи евфемізми, наприклад, у кодексі компанії Motorola евфемізми *lavish gifts* та *gratuitities* вжито замість *bribes*; водночас компанія Procter & Gamble називає неетичні дії *potentially delicate situations*, у кодексі Hewlett Packard такі дії представлено як *concerns about the integrity*, у кодексі Motorola – як *not the right thing to do, concerns about unethical or illegal activities*. Наприклад: “*If you wouldn’t want your actions to be reported in the media, it’s, probably, not the right thing to do*” (Motorola). Замість прямої констатації факту порушення або злочину у тексті кодексу використано мітиговану форму *not the right thing to do*, значення якої, в свою чергу, пом’якшується модальним словом *probably*.

Отже, творча реалізація стратегій і тактик у текстах ЕК припускає різноманітні засоби її досягнення. Вони можуть комбінуватися залежно від ситуації або один із них використовується як головний (найбільш ефективний), а інші залучаються у разі потреби або взагалі не залучаються.

Виокремлення цілої низки вищезазначених стратегій і тактик у текстах етичних кодексів свідчить про те, що компанії не обмежуються застосуванням всього лише одного виду стратегій, а натомість, вдаючись до гнучкого способу регулювання поведінки адресата, найбільш дієвим засобом впливу вважають поєднання жорсткої і м’якої стратегії. Перевага тієї або іншої стратегії у кодексах залежить від прийнятого стилю керівництва у компанії та від типу адресантно-адресатних відносин – субординативного чи кооперативного. Якщо адресанта та адресата пов’язують відносини субординації, то адресант як власник вищого статусу може просто вимагати від адресата притримуватися певної лінії поведінки, застосовуючи жорстку стратегію, яка спрямована на те, щоб посилити перлокутивну силу висловлювання – зробити його більш переконливим для адресата. Водночас при кооперативній взаємодії між адресантом та адресатом перевага надається м’якій стратегії, яка спрямована здебільшого на мотивацію адресата.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики/Ф.С.Бацевич. – К: Академія, 2004. – 344с.
2. Бендецкая М.Е. Стратегии и тактики речевого убеждения / М.Е.Бендецкая // Стратегии коммуникативного поведения: Материалы докл. Междунар. науч. конф. – Ч.1. – Минск: МГЛУ. – 2001. – С. 115-118.
3. Галапчук О.М. Вікова диференціація стратегій і тактик дискурсу в сучасній англійській мові: автореф. дис. ...канд. філол. наук: 10.02.04 / Харківськ. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Харків, 2000.–19 с.
4. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация / Под ред. О.Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 272 с.
5. Игнатенко Л.Ю. Повтор как одна из стратегий речевого воздействия // Вісник ХНУ ім. В.Н Каразіна. – Харків, Константа. – 2005. – № 649. – с.150-153.
6. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С.Иссерс. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 284 с.
7. Почепцов Г.Г. Прагматика текста // Коммуникативно-прагматические и семантические функции речевых единств. – Калинин, 1980. – С. 5-10.
8. Труфанова И.В. Оразграничении понятий: речевой акт, речевой жанр, речевая стратегия, речевая тактика / И.В.Труфанова// Филологические науки. – 2001. – №3. – С. 56-65.
9. Фадеева Е.В. Стратегии и тактики конфликтного дискурса (на материале современного английского языка): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 /Е.В.Фадеева. – К., 2000. – 194 с.
10. Хвощевський Р.В. Натяк як мовленнєва стратегія (на матеріалі сучасної французької мови): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.05 / Київськ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2002. – 20 с.
11. Brown P., Levinson S. Politeness. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 345 p.
12. Dijk T.A. van. Strategies of Discourse Comprehension. – New York etc.: Academic Press, 1983. – 418 p.
13. Mumby D., Clair R. Organizational Discourse // Discourse Studies: a multidisciplinary study.– 1997. – Vol.2. – London: Sage. – 181–205p.
14. Myers G.E., Myers M.T. The Dynamics of Human Communication. A Laboratory Approach. – McGraw-Hill, 1976. – 424 p.
15. Pollach I. Communicating Corporate Ethics on the World Wide Web. A Discourse Analysis of Selected Company Web Sites. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003. – 236 p.

The article focuses on the psychological aspect of the addresser/addressee interaction in the text of a code of ethics. It has been ascertained that in order to influence and regulate the addressee's behavior, the addresser uses harsh and mild strategies which include various tactics. The company management style, as well as the type of the addresser/addressee relationships, predetermine the use of a particular strategy in the text of a code of ethics.

Key words: addresser/addressee interaction, strategy, tactic, subordinate and cooperate relationships, addressee's behavior management.

Отримано: 13.09.2010

УДК 159.9

С. Яковенко

АСПЕКТИ МЕМУАРІВ УКРАЇНЦІВ АВСТРАЛІЇ

Розглянуто деякі особливості творів мемуарного жанру українських політичних іммігрантів Австралії, на основі мемуарів доктора філософії та психології Євгена Гливи, письменників Дмитра Нитченка та Василя Сокола. Увага зосереджена на причинах написання мемуарного твору, його мовних аспектах (правопис і лексичний склад) та національній ідеї в творі.

Ключові слова: мемуари, політичні емігранти, Австралія, Євген Глива, Дмитро Нитченко, Василь Сокол, національна ідея, сервілізм, патріотизм, мовні аспекти, советський, правопис Голооскевича, патріотизм, виховання.

Рассмотрены некоторые особенности произведений мемуарного жанра украинских политических иммигрантов Австралии, на основе мемуаров доктора философии и психологии Евгения Глывы, писателей Дмитрия Нитченко и Василия Сокола. Внимание сосредоточено на причинах написания мемуарного произведения, его языковых аспектах (правописание и лексический состав) и национальной идеи в произведении.

Ключевые слова: мемуары, политические эмигранты, Австралия, Евгений Глыва, Дмитрий Нитченко, Василий Сокол, национальная идея, сервиллизм, патриотизм, языковые аспекты, советский, правописание Голооскевича, патриотизм, воспитание.

Твори мемуарного жанру або твори, які містять у собі деякі риси цього типу художнього твору, посідають значне місце в творчій діяльності українців закордоном. Такі твори низки українських повоєнних політичних емігрантів в Австралії, слідуючи традиціям цього жанру, прийняли різні літературні форми: серії листів та

коротких оповідань, щоденники, есе, повісті, романи та інші. Мемуарні твори цих авторів визначаються специфічними мотивами та рисами.

Мотиви або причини, які спонукають українських емігрантів писати мемуари і які є притаманні українським авторам в Австралії, містять в собі як загальні, тобто належні до широкого кола авторів творів цього жанру, так і специфічні, притаманні саме емігрантам. Діапазон загальних причин є досить широким і простягається від (а) цілей, зосереджених на особистітно-сімейній сфері (потреба автора в самопізнанні, що є важливим аспектом життя людини [2, 19], та передача надбаного досвіду й уроків прожитого життя своїм дітям, онукам, а також наступним поколінням) до (б) загальносуспільних цілей, коли автор твору, використовуючи свою позицію на фоні минулих історичних подій, аналізує важливі для себе питання політичного, культурного, психологічного характеру [8, 51]. Специфічні причини, що надають поштовх українським емігрантам до написання мемуарів, можуть включати: ностальгію за Батьківщиною, становлення зв'язку з бувшими співвітчизниками та в деяких випадках, потребу роз'яснити (читачеві та/або собі) підставу такої докорінної зміни в житті, як еміграція, яка в багатьох випадках українських емігрантів повоєнних років і була викликана історичними та політичними подіями на їхній Батьківщині, які стають базою написання твору.

Відмінним зразком деяких з вище перелічених мотивів, може бути вступ до монографії визначного українського психолога та науковця в Австралії, доктора філософії та психології Євгена Гливи: “Совість не лишає мене в спокої; я сильніше почуваюся до обов'язку зафіксувати мої життєві спостереження, особливо тому, що мушу публічно шанувати пам'ять друзів моїх, які мали офіційні вироки смерті, проголошені нацистським воєнним трибуналом, та які в невідомий час та в незнаних умовах погинули, а я самотній, з волі Бога, залишився живий...”

Друга причина, що пишу ці рядки, це надія, що вони у якійсь мірі впливатимуть на формування характеру українця, на його прообраз, на його життєві цілі та на ієрархію вартостей, які стоятимуть на сторожі його життєвого шляху...” [1, 5]

Написання мемуарних творів для деяких українських авторів в Австралії, які за фахом були письменниками, не було спеціальним проектом, але стало природною, непримушеною частиною їхнього творчого процесу. Такими письменниками були відомі своїм літературним талантом в українській діаспорі та на Батьківщині Дмитро Нитченко та Василь Сокіл. В своїй передмові до першої з

двох книжок спогадів Д. Нитченка “Від Зінькова до Мельборну”, професор Монаш університету Марко Павлишин пише про автора: “Повторюю, Нитченко жете, пишучи. Життя в нього систематично перетворюється в написане, зафіксоване. Місце, де відбувається це перевтілення, щоденник... Щоденники й лягли в основу спогаду, і в пізнішій частині цієї книжки збережено їхню форму, а з нею і притаманну цьому жанрові безпосередність, свіжість і конкретність” [6, 9].

В. Сокіл підсумував мотив написання своїх спогадів таким чином: “...За ці недовгі роки я також “по шляху до безодні” написав і надрукував далєб в кілька разів більше, ніж за десяток років там [*радянська Україна* (прим.– С. Я.)]. А ми ж із сином ще в дорозі, в праці, в творчому русі! Як певний крок на цьому шляху вважаю і цю книгу спогадів” [7, 357].

Специфічними рисами мемуарних творів емігрантів часто можуть бути такі мовні аспекти творів, як особливі деталі правопису та лексичного складу. На прикладі деяких українських авторів в Австралії можна помітити в деяких випадках дотримання правопису Г. Голоскевича. Найяскравіше ця деталь правопису виділяється в тих випадках, коли є наявними розбіжності між сучасними нормами літературного правопису української мови та правилами правопису, зазначеними в словнику Голоскевича. Ця риса правопису має в собі підтекстуальну інформацію, а саме: знищені радянським урядом правопис та його автор, лишаються символом чисто українського, незалежного слова в еміграції [8, 276]. Деякі головні особливості правопису Голоскевича, це частіше вживання літери “г”: “магістр” [1, 120], “фрагменти” [6, 291] і т.д.; пом’якшення приголосних, як для прикладу, “л” перед голосними “у” та “а”, які на письмі позначаються “ю” та “я”: “клюбі” [7, 69], “плян” [7, 238], “кляса” [6, 304]. Також є наявною заміна голосної “а”, яка вживається в нормативному правописі на “я” (як у Голоскевича), після голосних: “діялект” [1, 71], “діялектика” [7, 195], “ентузіяст” [6, 320].

Особливості лексичного складу мемуарів емігрантів містять такі аспекти, як різноманітність географічних назв (міст, країн, річок, гір і т.д. на Батьківщині: “Бережанщина та Підгаєччина” [1, 71], та закордоном “Від Зінькова до Мельборну” [6], “...з південно-західної частини Австралії до Перту в місцевості Піндзяра...” [1, 207]), ботанічних та зоологічних назв: “...свіжим листям “гам тріі” кормилися коалі... Зближаючись, “волабі” та “кенгуру” давали про себе знати...” [1, 214]. Також в мемуарах широкий діапазон лексичних одиниць, які не є нейтральними зі стилістичної точки зору, тобто не належать до загальноновживаної лексики: діаспорні локалізми: “паб” [1, 202] “сендвіч” [7, 302]; транслітерація та

транскрипція українською мовою слів та виразів іноземної мови: “арбайтс командос (групи праці)” [1, 112], “фріштїкцайт (сніданок)” [1, 113], “сендвіч” [7, 302], “С адной старани, канечно...” [6, 265]; утримання автором, в деяких випадках, рідного діалекту: “цегла на ріжках” та “сохи-колони” [6, 13] та вживання архаїзмів: “чотар” [1, 13], “десятина землі” [6, 13].

Ведучи мову про вживання сленгу в мемуарах з ціллю підтекстуального вираження ідеологічної спрямованості авторів, слід зупинитися на одному важливому прикладі, а саме: вживання запозиченого з російської мови слова “советський”. Це слово, замість українського еквіваленту “радянський”, вживається і доктором Є. Гливою (наприклад, [1, 29]), і Д. Нитченко (наприклад, [6, 349]) в їхніх мемуарних творах. Причина цієї лексичної “помилки” криється в значенні цього слова для українців, які не підтримували, боролися проти радянської влади та її ідеології. Саме через вживання цієї лексичної одиниці, автори мемуарів передають, наскільки це не звучить гіперболічно, ставлення політичних емігрантів повоєнних років до радянського уряду та його дій. Відмова перекладу цього слова на свою рідну мову й вживання в своїх працях символізує неприйняття українцями всієї системи, і така невелика деталь, є дуже важливим компонентом мемуарних творів емігрантів [8, 294].

Можна стверджувати, що в мемуарах українських політичних емігрантів частіше та яскравіше, ніж в творах цього жанру інших авторів, простежується тематика національної ідеї, адже їхня примушена еміграція з рідного краю була спричинена саме тими історичними подіями, які відібрали в Україні її незалежну національну визначеність. Тому що факт еміграції та події, які слідували, відіграли в житті цих мемуаристів принципове значення, тому що, опинившись поневолі на чужині, вони, без перебільшення, жодного дня не забували про свою Батьківщину і її нелегку долю, в їх творах національна ідея має вагоме значення й займає стрижневе місце [3, 14].

Усвідомлення національної ідентичності притаманне кожному народові й часто проявляється в його національній ідеї. Прояви національної ідеї українського народу можна бачити з давніх часів як у фольклорі, так і в збережених рукописах. Знані й шановані свідомим українським народом рідні йому: Шевченко, Міхновський, Куліш, Костомаров, Драгоманов, Франко, Леся Українка, Липинський, Петлюра, Липа, Винниченко, Грушевський, Донцов та інші своєю творчістю, працею та життям несли національну ідею в свій народ. Безсумнівно, говорячи про подвижництво національної ідеї, до низки цих імен належать імена українських емігрантів в Австралії, які жили цим аспектом національної визначеності та відображали це в своїх творах.

Національна ідея в мемуарних творах доктора Є. Гливи, письменників Д. Нитченка та В. Сокола не є претензійним твердженням, а радше вона виявляється через життєві вірування та тверді переконання авторів. Визначення національної ідеї в їхніх творах не обмежується відкритими заявами національної свідомості та патріотизму. Це визначення проявляється в описах авторів таких історичних подій та процесів, як боротьба проти окупантів українського народу за національне самовизначення та утворення суверенної Української держави; збереження та розвиток рідної мови, створення національних шкіл, товариств та організацій, становлення національної інтелігенції, розвиток української культури, науки тощо. Визначення цих процесів обґрунтовано роздумами мемуаристів над цими важливими для українців аспектами життя та збереження своєї ідентичності.

Доктор Є. Глива, психотерапевт за фахом та з багато-десятилітнім досвідом праці в цій ділянці, не ставив собі за ціль докладно аналізувати історичні події, яким він був свідком. Ідеєю його книги “Життєві спостереження – через призму власного серця” є етнічно-психологічний образ українця, ілюстрований історичними фактами, свідком яких автор був особисто. Саме завдяки етнічно-психологічному аналізу українця та виділенню автором твору таких національних рис, як вірування, любов та відданість до власної нації, жертвовність, героїзм, любов та шанування краси, правди, послідовність в праці та інші, доктор Є. Глива був спроможний виділити такі аспекти національної ідеї, як патріотизм, національна гордість та самоповага. З іншого боку, доктор Є. Глива, лишаючись вірним своїм принципам, не міг оминати такі негативні риси певних прошарків українського суспільства, серед яких, як акцентує Григорій Сковорода, домінує майже патологічний стан заздрості іншим членам української спільноти [2, 186], упередження до свого, брак самопошани, самодовір’я, лояльності та послуху до власних національних провідників, незаслужене довір’я чужинцям, а найгірше це сервілізм, який демонструється у вислужництві чужим. Автор приділяє темі сервілізму багато уваги в своїй монографії і строго виступає проти цього феномена: “...Лакейство – вислужництво ворогові, який нищить твою національну субстанцію, вбиває твоїх братів по крові, грабує твою землю – це найпідліша поведінка, рівної якій не можна знайти навіть у найнижчому клясі тваринного світу – ради життя та честі нації ця огидність, яка часто прикривається словами: “а це інша метода державного будівництва” – мусимо викорінювати, бо вислужництво чужинцям – це пістряк нашої нації, який прямує до самогубства, до смерті, до зникнення нашої нації з

поверхні планети” [1, 91]. Слідуючи ідеям Т. Шевченка, Г. Сковороди та біблійним повчанням про самоповагу та устремління до волі, які є протилежними сервілізму, доктор Є. Глива вважає сервілізм одним з найбільших ворогів національної ідеї і присвячує цьому питанню частину своїх мемуарів під заголовком “Наш історичний сервілізм” [1, 235].

Якщо говорити про патріотизм як одну з основ національної ідеї, то варто згадати визначення цього національного феномена, яке ми знаходимо в праці одного з найвідоміших теоретиків української національної ідеї Дмитра Донцова. Підсумком тверджень дослідника можна вважати те, що втілення позитивно-конструктивного початку національної ідеї, що переводить її на державно-політичний рівень буття, є не що інше, як патріотизм. Під цим поняттям розуміємо комплекс ідейних, духовно-культурних та соціально-політичних принципів і почуттів, основним змістом яких є свідомо любов до Батьківщини, відданість своєму народові, гордість за його історичне минуле та готовність до захисту Вітчизни. Схоже трактування поняття патріотизму знайдемо в історико-публіцистичній праці визначного письменника і публіциста Юрія Липи [8, 142].

Дмитро Нитченко, пишучи в своїх мемуарах про патріотизм, звертав увагу на те, що патріотизм в людині треба виховувати з вивчення історії свого народу, орієнтуючись на найактивніших носіїв та виразників національної ідеї: “Історія мого патріотизму ішла з самого ґрунту, з історії України та підрадянського оточення. Змалку я прочитав про боротьбу Мазепи проти Москви, потім додали розповіді діда про дії росіян в Україні, про бій під Полтавою та зраду Полуботка й Кочубея” [6, 284]. Доктор Є. Глива, який не тільки в своїх мемуарах, а також на протязі всього творчого та наукового життя привертає увагу до важливості розвитку шляхетних рис людини, започатковуючи їх з самого дитинства, про себе писав так: “Вже від дитинства мене дуже турбують деякі негативні риси “верхніх” прошарків нашого суспільства (про що з великим жалем та докором писав наш великий Шевченко), такі, як брак національної самоповаги, брак рішучості бути сторожем власної, національної долі; брак відповідальності, а радше, лояльності перед власною совістю, й тому діяти на користь чужонаціональних інтересів, вислужництво чужонаціональним та інтернаціональним інтересам; хронічний комплекс меншовартості перед чужинцями; брак належної віри в достойність, шляхетність та силу власної нації...” [1, 6].

Надбані ще в дитинстві почуття любові до Батьківщини, гордості за неї та гідності, були і є збережені й плекані українськими політичними емігрантами, авторами мемуарів, на протязі всього їхнього життя. Біль за долю та майбутність України спонукала їх в

своїх творах відверто висловлювати свої глибоко-особисті думки та почуття до рідної землі та її народу:

“Тужу за нею. За вільною Батьківщиною. Бо, дійсно, Батьківщина там, де свобода. І свобода – це також батьківщина.

Велика туга моя за рідним краєм сповнена гіркою болю за всі приниження, які люди моєї землі не тільки покірно терплять, але, спантеличені та стероризовані, навіть погоджуються вважати тюремний режим нормальними умовами життя.

Поневолена Батьківщина не потребує сентиментальної туги за нею. Вона шукає порятунку, бо вона в неволі. Журливе вболівання не врятує її, не принесе волі. Волю належить не випрохувати, а виборювати” [7, 358].

Список використаних джерел

1. Глива Є. Життєві спостереження – через призму власного серця / Є.Глива. – Острого: Видавець СПД Свиначук Р.В., 2009. – 272 с.
2. Глива Є. Онтологічний образ людини в творчості Григорія Сковороди / Є.Глива. – К.: Видавництво ТОВ “КММ”, 2006. – 256с.
3. Голоскевич Г. Правописний словник /Г.Голоскевич. – Нью Йорк: Видавниче Товариство Книгоспілка, 1962. – 451 с.
4. Донцов Д. Дух нашої давнини /Д.Донцов. – Дрогобич: Видавництво Відродження, 1991. – 342 с.
5. Липа Ю. Призначення України/ Ю.Липа. – Львів: Просвіта, 1992. – 270 с.
6. Нитченко Д. Від Зінькова до Мельборну/ Д.Нитченко. – Мельбурн: Видавництво “Байда”, 1990. – 407 с.
7. Сокіл В. Здалека до Близького. – Едмонтон: Канадський інститут українських студій Альбертський університет, 1987. – 358 с.
8. Яковенко С. An analysis of the memoir as a literary genre, with reference to the work of D. Nytczenko. (Аналіз мемуарів, як літературного жанру на основі праці Д. Нитченка) (Магістерська теза) – Сідней: Macquarie University, 2001. – 352 с.
9. Яковенко С. Fusion. Research Project. (Злиття. Дослідницький проект, неопублікований)/ С.Яковенко. – Сідней, 2009 – 171 с.

Some peculiarities of the works of Ukrainian political memoirs genre of immigrant Australia, based on the memoirs of doctor of philosophy and psychology Eugene oyster, writers and Nytczenka Dmitry V. Sokol. The focus on the reasons writing memoirs of a work, its linguistic aspects (grammar and lexical structure) and the national idea in his essay.

Key words: memoirs, political emigrants, Australia, Eugene Veshenka, Dmitry Nytczenko, Basil Sokol, national idea, servility, patriotism, linguistic aspects, Soviet, pravopypys Holoskevycha, patriotism.

Отримано: 30.06.2010

Роль та значення соціально-культурологічних “провокаторів”, які впливають на появу та розвиток психологічних патологій

Сучасний соціум є агресивним щодо людини, а його елементи провокують появу негативних емоцій, які призводять до психосоматичних патологій. В статті розкриваються ті “провокатори”, які діють у відповідному соціокультурному просторі і регулюють психічні стани особистості, а також розкриваються ключові моменти в психокорекції, такі, як самоідентифікація особистості, її мобільність, приналежність та інше.

Ключові слова: розвиток, патологія, практика, результат, лікування, основа, здоров’я.

Современный социум является агрессивным по отношению к человеку, а его элементы провоцируют появление негативных эмоций, которые приводят к психосоматическим патологиям. В статье называются “провокаторы”, действующие в соответствующем социо-культурном пространстве и регулирующие психические состояния личности, а так же описываются ключевые моменты психокоррекции, такие, как самоидентификация личности, ее мобильность, принадлежность и прочее.

Ключевые слова: развитие, патология, практика, результат, лечение, основа, здоровье.

У сучасному суспільстві, яке відрізняється надпотужними темпами плину життя та більш суворими умовами, при виникненні певних патологій керуватися виключно біологічними підходами у вирішенні проблем не є настільки дієвим. Загалом медична наука в своєму розвитку ретельно ставилася до вивчення, крім біологічних, ще й морфологічних, біохімічних та генетичних основ й проявів здоров’я людини – провокаторів розвитку патологій. Однак, як стала показувати практика, для того, аби досягти ефективного результату лікування або прогнозувати стан здоров’я, необхідно брати до уваги патологічні та соціокультурні особливості пацієнта. Серед таких особливостей для психолога чи медика особливого значення в процесі дослідження набувають ті фактори, які пов’язані з особистісними властивостями, способом життя людини та специфікою її соціального середовища. Це не виключає важливості значення саме біологічного фактора, як основи “людських особливостей”, але й

примушує сучасних дослідників в галузі медицини вивчати “специфіку” середовища масового перебування, що для ХХІ сторіччя визначається філософами і психологами як агресивне для індивідуальної самоідентифікації.

Лише біологічний підхід не розкриває всієї картини причин та перебігу хвороби та характеризується навіть деструктивністю, виходячи з тих позицій, що кількість захворювань, таких, як ішемічна хвороба серця, артеріальна гіпертензія, цукровий діабет, ревматоїдний артрит, які мають епідеміологічні особливості поширення, за останнє сторіччя неспинно зростає. Тобто такі темпи поширення патологій констатують той факт, що виключно традиційними медичними підходами тут не впоратися. Але з іншого боку відомо, що на фоні неврозів психосоматичні патології зустрічаються рідше, ніж у системі патологій в цілому. Це підтверджено професійною точкою зору, а саме Ю.М. Губачев стверджує, що пусковим механізмом етіології захворювання не завжди виступають невротичні розлади. Слід дослідити це питання більш глибоко, про що піде далі у нашій статті.

Певні соціокультурні фактори, такі, як біологічні та психічні, проявляють свій вплив на процес життєдіяльності людини в залежності від їх кількості та сили такого впливу. Так, появі та розвитку психосоматичних розладів сприяє нескінченна кількість соціально-психологічних факторів. Для прикладу, це розвиток гіперфібриногенемії, що є одним з пускових факторів серцево-судинних захворювань. Процес відбувається так: під впливом секреції гіпофіза (АКТГ), вміст якого контролюється в стресо-адекватній гормональній системі “гіпофіз-наднирник”, відбувається синтез фібриногена. При цьому, хронічний емоційний стрес може впливати на підвищення фібриногена, тобто пусковим механізмом стає саме психоемоційний фактор.

Отже приймаючи до уваги всю важливість виникнення та розвитку психоемоційного фактора, його впливу на особливості психосоматичних патологій сучасності, слід детально вивчати так звані “провокатори” соціокультурологічного поля як причинно-наслідкового механізму розвитку захворювань. У такому ракурсі слід розглядати стан здоров’я особистості, виходячи зі специфіки її буття, з екзистенціально-психологічних та емоційних потреб, а також важливо вивчати внутрішній та зовнішній зміст масової культури. Отже, для нас найбільше значення в дослідженні даного питання мають ті “провокатори”, які регулюють психічні стани особистості виходячи з того, в якому соціокультурному просторі перебуває людина.

Дослідники ретельно вивчають зв'язок збільшення кількості турботних розладів сучасного суспільства саме з проблемою самоідентифікації особистості, що змушує ще й ще раз наголошувати на необхідності вивчення соціокультурних “провокаторів” повсякденного життя. З позиції екзистенціальної психотерапії “буття” людини піддається постійній провокації ззовні. Стилі життя, нав'язані засобами масової інформації, сенси та життєві плани, які часом стають занадто жорсткими та вимогливими до людини, переживання з приводу неуспіху, інше – все це впливає на виникнення нескінченних криз екзистенціального характеру з супутніми психосоматичними порушеннями, що, в свою чергу, викликає появу емоційних кризових станів, зміну структурних та якісних характеристик внутрішньої свідомості особистості.

При аналізі алгоритмів екзистенціального “буття” очевидним стає необхідність розгляду стратегій адаптації, особливо коли зміна однієї зі складових “буття”, а точніше “буття для інших”, піддається тиску. І тут важливим моментом стає прийняття людиною самої себе, тобто процес її самоідентифікації, та вивчення нересурсних стратегій адаптації, які проявляються в житті. Опиняючись серед величезної кількості різноманітних життєвих сенсів, особистість потрапляє під стилістичний та субкультурний тиск, що спричиняє подальший розвиток кризового стану. На цьому етапі перед людиною виникає задача відшукати новий ресурсний життєвий смисл, бо в іншому випадку – розвиток дипресивних станів, а в результаті – тяжкі негативні зміни у здоров'ї гарантовані. І саме прийняття себе, можливість самоідентифікації, а також пошук нових сенсів життя – все це може стати такими рятувальними життєвими ресурсами. Іншими словами, це пошук нової комфортної позиції, соціальної мобільності, що для одних стає справжнім викликом, але й новою можливістю, а для інших – причиною тривоги, депресій, неврозів, екзистенціальних криз.

Слід відмітити, що стратегія адаптації також означає й необхідність зайняти людиною позиції “належності” до життєвих сенсів певної субкультури, а інакше людина відчуває сильну самотність, що значно заважає її гармонійному існуванню, в результаті чого ускладнюється пошук нових ресурсів. А це, в свою чергу, замкнуте коло, опинившись в якому людина відчуває турботу з приводу своєї соціальної мобільності в середовищі, що призводить до стресів, неврозів та психотичних розладів.

Отже, процес переживання подій нашого життя неминуче призведе до певних патологічних станів здоров'я, якщо людина не має певної стратегії адаптації та мобільності. Тобто існують дві проблеми, які вимагають одночасного дослідження – це визначення

належності до тієї або іншої субкультури та причини виникнення психосоматичних розладів. Але чому саме приналежність до тієї чи іншої субкультури має таку велику силу? Бо належність до тієї чи іншої субкультури є ресурсом самоідентифікації, тобто це шлях знайти своє призначення в житті, свій стиль та сенс.

Повертаючись до проблем самоідентифікації, зауважимо, що тема не є новаторською в психоаналізі. Вимоги сьогодення примушують людину приймати “супер” рішення виходячи зі специфіки соціокультурологічного поля, в якому вона знаходиться, а також приймаючи до уваги швидкоплинність і глобальність власного життєвого потоку. Це проблема вибору, коли особистість змушена без кінця в потоці часу змінювати не тільки своє власне “Я”, а й всю супутню “атрибутику”. Слід пристосуватися відповідно до вимог стилю життя та нової ідентифікації.

Необхідно відмітити, що людина знаходиться під тиском засобів масової інформації сучасного світу, і, переживаючи власні емоційні коливання, вона піддається стресам, занепокоєнню, пригніченості, самотності та в результаті страждає на психосоматичні розлади. Та, незважаючи ні на що, людина змушена без упину йти далі, вперед і вперед на невпинній швидкості. При цьому легко спрогнозувати ситуацію: стрес відчувається гостріше, швидкість розвитку хвороби зростає, а глибина патології загострюється.

Перед людиною існує нескінчена кількість варіантів самоідентифікації, що є з одного боку усвідомленою необхідністю сучасної людини допомагати реалізувати себе, свої потреби, а з іншого – поглиблює ризик виникнення патологій, беручи на себе найтяжчий тягар відповідальності за прискорений темп життя. Суперіндустріалізована культура вимагає прийняття і скасування варіантів соціальної самоідентифікації. Гіпертривожний розлад при цьому супроводжує обидві полярні складові процесу самоідентифікації, що призводить до сильної напруги та стану “світлого суму розставання” з такими вже укоріненими основами та принципами людського способу життя. Це аж ніяк не сприяє нагромадженню ресурсного психологічного багажу й ситуація загострюється.

В результаті проблема ідентифікації набуває третю складову: людина у всьому цьому хаосі буде прагнути зберегти певну частину себе, тобто в розумінні екзистенцпсихології – “Я -в собі”, під страхом втрати можливості вибору. Вибір набуває нової якості – він стає і проблемою, і можливістю одночасно. Ситуація з позиції належності до тієї чи іншої субкультури тепер виглядає так, що людина має можливість вибору соціальної самоідентифікації але з одночасним виникненням загрози втрати “Я – в собі”. Таке ускладнення позиції

вибору неминуче підсилює внутрішню напругу та рівень відповідальності людини. В такій ситуації “рятувати” людину та надавати їй ресурсів щодо пристосування в житті буде саме протест, подолання змін, досягнення апогею у своєму саморозвитку та самовдосконалення при кожному наступному виборі. І тут ми знову повертаємося до проблем адаптивних можливостей людини як єдиного ресурсу самоідентифікації людини. При чому, адаптивні здібності особистості як причини тривожних станів перебувають у якісному та кількісному конфлікті з інформаційним потоком навколишнього світу та його характеристиками.

Отже, розглянемо тему адаптивних здібностей людини більш детально, з метою пошуку шляху подолання життєвих криз та переживань сучасного суспільства. В період емоційних перенавантажень адаптивні здібності людини перевіряються на міцність та ефективність щодо ресурсних захистів. Ресурсною адаптивністю можна вважати такі стани особистості, коли вона проявляє раціональну поведінку в певних стресових ситуаціях, може структурувати та передбачати наслідки своїх виборів. Але це в ідеалі, а в житті, потрапивши до емоційного колапсу, коли в результаті “зверхзбудження” інформаційними потоками раціональне сприйняття перебуває в опозиції до когнітивного, ситуація набуває традиційних меж. Виникає конфлікт раціонального і когнітивного сприйняття. Людина під впливом хаотичного інформаційного потоку, в процесі прогнозування наступного вибору неминуче опиняється в замкнутому колі: для перевірки вірогідності свого вибору намагається сприймати ще більший потік інформації, збільшуючи швидкість до екстремальної. В межах сенсорної переробки інформації, генетично обумовлена здатність переробляти інформацію характеризує індивідуальну особливість людини. Таким чином, по-перше, сприймання певного інформаційного потоку генетично обмежено, а по-друге, бажання сприймати як найбільше призводить до нових конфліктних ситуацій, збоїв психіки та порушень нормальної життєвої поведінки. Виникає питання, чи можливо сучасній людині зберігати свої адаптивні можливості і при цьому перебувати під тиском інформаційного та психологічного перезбудження?

При зіткненні сенсорного й когнітивного сприйняття неминучим стає психічне перезбудження. Точно прогнозувати, що буде наслідком даного перезбудження, – завдання зі складних, але одне можна стверджувати напевно, що людина, навіть з високими генетично-адаптивними здібностями, може опинитися в зоні ризику. Підтвердженням цього є тестування, які проводяться з людьми, які

проявляють свою поведінку в процесі впливу додаткових ускладнених умов їх життєдіяльності. Дані свідчать про те, що учасники випробування, внаслідок високого рівня перезбудження, перестають робити будь-що взагалі. Досягаючи максимальної межі свого перезбудження, що зачіпає когнітивне сприйняття, реакція та поведінка нормальної людини прирівнюється до роботи шизофреніка, що свідчить про порушення асоціативних зв'язків та реакцій. Вчений Джеймс Г. Міллер (представник Мічиганського університету) в своїй книзі "Безладдя в інформації" наводить приклади таких порушень: при тестуванні нормальних учасників та при аналогічних тестуваннях хворих шизофренією, збільшуючи швидкість надходження потоку інформації, результати тестів ідентичні.

Отже, роблячи висновок, що адаптивні здібності особистості пов'язані з високим рівнем асоціативної раціоналізації, слід визначити, яке значення відіграє саме адаптація в сучасному соціокультурному полі. Якщо в процесі перезбудження психіка перестає видавати адекватні життєві прояви як можливості раціонального реагування, то це призводить до різних форм психопатологій й соціального абсурду. Серед таких форм соціального абсурду, як збільшення числа наркозалежних, поширення тенденцій захоплення містицизмом, спалах неспровокованого насильства, руйнування сімейних цінностей, нівелювання традицій і є проявом неефективних адаптивних здібностей людини, пов'язаних зі зниженням рівня раціоналізації в прийнятті рішень.

Вирішуючи питання збудження, слід розглянути існуючі рівні граничної адаптації для людини, причому відомо, що існує нижня межа адаптації, нижче якої втрачається здатність до адаптації. Зверхзбудження впливає на психічний та фізичний потенціал особистості, відповідно до обернено пропорційної залежності. Для нормального функціонування психічних та фізичних станів людини необхідний тільки певний рівень збудження в межах визначеної раціоналізації, але при перевищенні даного рівня виникає загроза появи різних патологій. Так, тривожні розлади при все більш зростаючому емоційному напруженні мають логічну тенденцію до завершення: або ж до рівня надпотужної апатії, або ж до глибокої депресії.

Що можна очікувати внаслідок тривалого стану потужної апатії? Однозначно це проявляється в повній втраті адаптації, що, в свою чергу, призведе до збільшення кількості нещасних випадків. Як же відбувається процес втрати адаптації, з чого він починається? Спочатку пусковим механізмом появи будь-якого психопатологічного стану може стати проста перевтома, пов'язана з перезбудженням.

У результаті людину охоплюють різні форми тривожних розладів, крайнім проявом яких стають помутніння свідомості та підвищена нервова дратівливість. І тут прослідковується психологічний парадокс: відбувається зеув нижньої адаптивної межі і виникає надчутливість навіть до дуже слабких форм збудження, але поява такої надчутливості зовсім не обумовлює раціоналізацію сприйняття. Людина, яка страждає даною психопатологією, сприймає будь-яку форму збудження як загрозу її життю, а живучи в такому стресі, вона проявляє неконтрольовані спалахи люті та агресії. Що ж далі? Неминучим наслідком такого надпотужного емоційного виснаження, як правило, стає суїцидальний настрій, коли людина проявляє повну дезадаптацію. З цієї точки зору можна розглядати певні нещасні випадки як абсолютно логічні, запрограмовані епізоди життєвої історії.

Підсумовуючи вищесказане, підкреслимо, що саморуйнівні позиції людини виникають через відсутність навичок раціоналізації та певного рівня дезадаптації. Отже, повертаючись до проблем, які виникають внаслідок сучасного інформаційного потоку, наголосимо, що останній впливає на механізми людської адаптації виключно руйнівню. І тут тільки від індивідуальних властивостей людини, її генетичних здібностей буде залежати сила впливу рівня перенавантаження на психічний стан.

Але одночасно з тим, як людина ризикує своїм здоров'ям внаслідок дії інформаційного потоку, існує й абсолютно нормальна потреба в таких перенавантаженнях. Сучасний соціум, який знаходиться в полі здорової конкуренції, безумовно потребує надходження інформації. Сама конкуренція вимагає перенавантажень, адже ставить за ціль перемогти та досягти успіхів. І хоча здорова конкуренція має на меті абсолютно світлі наміри та надії, досягти цього в більшості випадків можливо за рахунок великих психологічних та фізичних перенавантажень, що в результаті накопичує внутрішню напругу та знову ж таки деструктивно впливає на стан здоров'я.

В стані здорової конкуренції людина весь час приймає певні рішення, що використовує значну дозу психологічного ресурсу. Особливо, якщо рішення є непередбаченим. Стрес прийняття непередбачуваних рішень стає додатковим каталізатором в запуску процесу перезбудження. Отже, тривога, як психологічна та емоційна відповідь центральної нервової системи на психологічно небезпечну ситуацію, при все зростаючому перезбудженні стає однією з основних психологічних проблем сучасності. Наприклад: тривожний розлад є одним з основних психологічних розладів в США. За даними

щорічної статистики, до 19% дорослого населення країни страждає одним або декількома з шести тривожних розладів, а близько 80% спостережуваних пацієнтів фактично страждають декількома розладами одночасно. Прояв психічної дезадаптації – це проміжний синдром між ефективною стратегією адаптації та синдромом тривожного розладу.

Дослідження соціокультурологічних ознак дезадаптації особистості робить очевидним взаємозв'язок між підвищенням рівня перезбудження, втратою нормальної адаптації та виникненням тривожних розладів. Рональд Комер у своїй роботі “Патопсихологія поведінки. Порушення та патології психіки” звертає увагу на залежність тривожного розладу від тривалості присутності стресора. Якщо стресор тривалий у часі, то синдром дезадаптації триває так само нескінченно. Синдром дезадаптації при дії понад критичної норми часу переходить в хронічну форму. При цьому, навіть зникнення стресора не впливає на зміни характеру дезадаптації. Тобто перехід якості стресора в його кількісну реалізацію обумовлює хронічну форму синдрому дезадаптації, а зворотний процес необумовлений. Синдром дезадаптації – діагноз значної кількості амбулаторних пацієнтів. Наявність провокатора стану перезбудження, внаслідок інформаційного перенавантаження, як ніби невід'ємної частини сучасного життя людини, наводить на песимістичні прогнози – кількість пацієнтів з тривожними розладами буде збільшуватися.

Слід також зауважити, що під впливом кількісних характеристик інформаційного поля та швидкості його розповсюдження кількість стресорів збільшується. Така особливість стану стресу тільки поглиблює та прискорює патологічний процес. Розмаїття проблем, пов'язаних зі збільшенням кількості інформації, яку необхідно використати для прийняття рішень, дуже швидко приводять особистість до її генетичної межі адаптивної здатності. Лабораторні тести підтверджують, що чим більше елементів вибору, тим вища швидкість реакції, кількість стресорів змушує зменшувати кількість часу на прийняття рішень. Розмаїття стресорів викликає процес “зверх стимуляції” у прийнятті рішень і тим самим збільшують патологію процесу адаптаційних можливостей. Ось чому спустошення, марність, самотність, тривога, нездатність пролонгованого структурування прогнозів у майбутнє стають головними характеристиками стану сучасної людини. Неконтрольоване прискорення соціальних змін неминуче приводить особистість до синдромів дезадаптації тривожних розладів і до більш глибоких фізіологічних розладів.

Під впливом основних складових стресу – зверх стимуляції, конфлікту раціонального і когнітивного перевантажень, а також процесу перебудження, який супроводжує ці стани, виникають специфічні форми дезадаптації. Цікавий той факт, що різним соціальним стресам відповідають різні соціальні стратегії поведінки, що призводять до дезадаптації. Так, стратегія заперечення як реакція на високошвидкісні рішення пов'язана з проблемами “маленької людини”. Основами такої стратегії стають такі світоглядні позиції, як: “все нове – добре забуте старе”, “моя хата скраю”, “хрін редьки солодший”, і т.д. Життєві постулати “маленької людини” напряду пов'язані з внутрішньою вимогою нівеляції – такою ситуацією, коли необхідність прийняття рішень досягає такого піка, коли людина відмовляється сприймати саму потребу й можливість прийняття рішення, і не сприймає всі потоки інформації. Можна припустити, що тривожні розлади, пов'язані зі стратегією заперечення, будуть пов'язані з внутрішнім блокуванням від сприйняття реальності за допомогою інструмента – можливості її нівелювати. Таке блокування є рушійним механізмом і в особистісній самооцінці, і в самоідентифікації. А на рівні генетично-адаптаційних можливостей розгорнеться найсильніша екзистенціальна криза.

Іншим типом стратегії можна назвати стратегію ігнорування, або “білих комірців” чи “особливо просунутих”. Тобто цією стратегією відрізняються всі фахівці певної сфери діяльності, професіонали, кар'єристи. При такій стратегії людина диференційовано ставиться до інформаційного потоку, тобто при використанні професійних інновацій “білі комірці” намагаються відокремитися від соціальних, політичних та інших інформаційних потоків. Така стратегія ігнорування призводить до різних несподіванок і до розладу особистості з самою собою. Так чи інакше трансформація подій впливає на проблеми самоідентифікації і проблеми втрати внутрішнього статусу, пов'язаного із самооцінкою. Життєві позиції ускладнюються зігнорованими проблемами, які не припиняють свого тиску й знову ж беруть участь у процесі зверх стимуляції. І знову це призводить до стресу.

Третя стратегія – стратегія реверсіонізму – використання раніше успішної форми адаптації та чіпляння за застарілі традиції та цінності. При даній стратегії в житті людини особливої значущості набувають успіхи минулого, що неминуче призводить до різних невротичних розладів, адже ситуація минулого йде в розріз з теперішньою ситуацією. Так, невротики живуть минулим і не прогнозують свого майбутнього. Майбутнє залишається єдиною ресурсною територією для стратегії реверсіонізму. З різновидів

соціального абсурду прихильники останньої стратегії відчувають особливу ностальгію та схильність до авторитарних режимів. Якщо згадати постперебудовний період, то величезна кількість жителів країн СНД намагалася зберегти адаптацію, використовуючи саме таку стратегію. Це призвело до того, що більшість працездатного населення втратило можливість до соціальної адаптації та простояло 8-10 років активного трудового життя на базарах, торговельних лотках або інших, необумовлених проблемами із соціальними адаптаціями, місцях. Успішними або статусними змогли стати люди, що сповідують стратегії ризику, суть яких полягала в обміркованому та добровільному прийнятті зверх стимуляції та перезбудження від сучасних інформаційних потоків. Як бачимо, представники всіх стратегій тим або іншим чином піддають себе психологічним ризикам.

Підсумовуючи все вищевказане, не можна дійти таких висновків – будь-яке погіршення здорового стану особистості або вже певна хвороба викликані впливом агресивного соціуму, в якому живе людина ХХІ сторіччя. Емоційні перенавантаження, прискорений ритм життя, зависокі вимоги до власного успіху – все це може стати пусковим механізмом появи будь-якої патології. Але найактивнішим елементом даного соціуму виступають головним чином, інформаційні потоки, які людина “жадібно” поглинає внаслідок існування здорової конкуренції, коли виникає необхідність безкінечно приймати ефективні життєві рішення.

Список використаних джерел

1. Александр Ф. Психосоматическая медицина / Ф. Александр. – Воронеж: БАХРАХ. – 1992. – 212 с.
2. Давыдовский И.В. Проблемы причинности в медицине / И.В. Давыдовский. – М.: Медицина, 1962. – 112 с.
3. Бройтигам В. Психосоматическая медицина / В.Бройтигам, П.Кристиан, М.Рад. – М: Ботар Медицина, 1999. – 376 с.
4. Губачев Ю.М. Психогенные расстройства кровообращения / Ю.М. Губачев, В.М. Дорничев, О.А. Ковалев. – СПб.: Подигтехника, 1993. – 248 с.
5. К анализу некоторых форм психологических защитных реакций у больных ишемической болезнью сердца / Л.В. Бондарева, З.Я. Ковалева, В.А.Перевозчикова, Л.Н.Капитонова // Реабилитация больных ишемической болезнью сердца. – М.: Медицина, 1980.
6. Карвасарский Б.Д. Неврозы / Б.Д. Карвасарский. – М.: Медицина, 1990. – 576 с.

7. Смулевич А.Б. Депрессии в общемедицинской практике / А. Б.Смулевич. – М.: Берег, 2000. – 160 с.
8. Современные достижения в реабилитации больных инфарктом миокарда. – М.: Медицина, 1983. – 270 с.
9. Соколов В.П. Психосоматические взаимоотношения при хроническом эмоциональном напряжении / В.П.Соколов, Л.Е.Панин. – Новосибирск: Наука, 1981. – 179с.
10. Соколов Е.И. Эмоции и патология сердца / Е.И. Соколов, В.В.Белова, – М.: Наука,1983.– 302с.
11. Шхвацабая И.К. Реабилитация больных ишемической болезнью сердца / И.К. Шхвацабая, Д.М. Аронов, В.П. Зайцев – М.: Медицина, 1978. – 211с.
12. Эпидемиология сердечно-сосудистых заболеваний / И.К. Шхвацабая, В.М.Метелица, Г. Андерс, З. Бетиг. – М: Медицина, 1977 – 408с.

Modern society is aggressive for people's life and its elements provoke appearance of negative emotions, which leads to psychosomatic pathologies. In article described provocative elements which appear in corresponding socio-cultural space and regulate the psychological states of personality, and also the key moments in psycho correction such as self identification of personality, her mobility, belonging and other.

Key words: development, pathology, practice and results, treatment, foundation, health.

Отримано: 17.08.2010

Відомості про авторів

Максименко Сергій Дмитрович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Бацилева Ольга Валеріївна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи Державного університету інформатики і штучного інтелекту, м. Донецьк.

Безродний Андрій Володимирович, аспірант кафедри психології Донецького національного університету, м. Донецьк.

Белова Олена Борисівна, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Бігун Неля Іванівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Біла Ірина Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Буркало Наталія Іванівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної та організаційної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Ващенко Ірина Володимирівна, доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Венгер Олександр Павлович, викладач кафедри іноземних мов Хмельницького економічного університету, м. Хмельницький.

Вержиковська Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Вишневська Ніна Василівна, доцент кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Вовк Анна Олександрівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

Волженцева Ірина Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, м. Одеса.

Волошко Наталія Іванівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ.

Гаврилов Олексій Вікторович, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логopedії і спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Голишева Надія Вікторівна, аспірант кафедри психології Донецького національного університету, м. Донецьк.

Гончарук Наталія Миколаївна, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Гордєєва Алла Валеріанівна, кандидат психологічних наук, доцент, виконує обов'язків завідувача кафедри психології Донецького національного університету, м.Донецьк.

Гоцуляк Наталія Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Грубі Тамара Валеріївна, асистент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Гудима Олександр Васильович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Гуляс Інєса Антонівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

Гуска Анна Михайлівна, викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Дзюбо Людмила Віталіївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Дідик Наталія Михайлівна, асистент кафедри соціальної педагогіки та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Дорофей Світлана Василівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології праці та управління закладами освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Дригус Марія Трохимівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Дуткевич Тетяна Вікторівна, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Сгорова Єлизавета Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу профорієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ.

Захарко Оксана Олегівна, магістр, викладач кафедри психології управління факультету психології ЛДУВС, м. Львів.

Зволейко Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедри спеціальної психології Забайкальського державного гуманітарно-педагогічного університету імені Н.Г. Чернышевского, г. Чита, Росія.

Іванова Людмила Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Калмикова Людмила Володимирівна, Хмельницький інститут соціальних технологій відкритий міжнародний університет розвитку людини "Україна", м. Хмельницький.

Карамушка Людмила Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Карпінська Роксоляна Іванівна, викладач Львівського медичного коледжу післядипломної освіти, м. Львів.

Коваль Ірина Андріївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і медичної психології та педагогіки Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця, м. Київ.

Коваль Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри романо-германських мов Хмельницького національного університету, м. Хмельницький.

Кондратюк Світлана Миколаївна, аспірант Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, викладач Хмельницького інституту соціальних технологій ВМУРОЛ "Україна", м. Хмельницький.

Корніяка Ольга Миколаївна, доктор психологічних наук, головний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Корсун Сергій Іванович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології навчально-наукового Інституту підготовки кадрів громадської безпеки та психологічної служби Національної академії внутрішніх справ, м. Київ.

Краса Оксана Анатоліївна, аспірантка Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, практичний психолог ЗОШ №13 І-ІІ ст., м. Бердянськ.

Кротік Наталія Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Лабунець Віктор Миколайович, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії, історії музики і гри на музичних інструментах Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Лавриненко Світлана Леонідівна, пошукувач кафедри загальної та практичної психології, ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України, заступник директора гімназії №191 ім. П.Г. Тичини, м. Київ.

Левицький Вадим Едуардович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії і спеціальних методик факультету корекційної і соціальної педагогіки та психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Лісовий Олексій Іванович, дефектолог Багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру, м. Кам'янець-Подільський.

Лучинкіна Анжеліка Іллівна, кандидат психологічних наук, старший викладач РНВУЗ “Кримський інженерно-педагогічний університет”, м. Сімферополь.

Максимчук Наталія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Маркін Ігор Валентинович, здобувач, Київський національний університет внутрішніх справ, аспірант Інституту соціології та філософії Польської академії наук, м. Варшава, Польща.

Маслюк Андрій Миколайович, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії психології ім. В.А. Роменця Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Мельник Оксана Андріївна, кандидат психологічних наук, молодший науковий співробітник лабораторії психології політичної участі Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ.

Михальська Світлана Анатоліївна, асистент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Мищенко Олена Олександрівна, науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Молєв Валерій Павлович, кандидат медичних наук, доцент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Москаленко Валентина Володимирівна, доктор філософських наук, завідувач лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Моцонелідзе Ірина Олександрівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психологічного забезпечення діяльності органів внутрішніх справ Державного науково-дослідного інституту МВС України, м. Київ.

Мусяка Наталія Іванівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чамати Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Онуфрієва Ірина Леонідівна, магістрантка 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.

Опалюк Олег Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Опалюк Тетяна Леонідівна, асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Орлова Олена Володимирівна, старший викладач кафедри психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів.

Палій Анатолій Андрійович, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Панчук Олег Петрович, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Паук Марина Михайлівна, науковий кореспондент Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

Пастухова Тетяна Іванівна, асистент кафедри практичної та загальної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Перегончук Наталія Василівна, асистент кафедри психології Інституту педагогіки і психології Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського; аспірант Університету менеджменту освіти НАПН України, м. Вінниця.

Петренко Ірина Володимирівна, науковий співробітник лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чамати Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Пилипенко Катерина Валентинівна, асистент кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг.

Пірожак Світлана Вікторівна, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Пляка Любов Володимирівна, старший викладач кафедри педагогіки та психології Національного фармацевтичного університету, м. Харків.

Поведа Руслан Анатолійович, кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри методики викладання фізики і дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Поведа Тетяна Петрівна, асистент кафедри методики викладання фізики і дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Поліщук Валерій Миколайович, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка, м. Глухів.

Полунін Олексій Васильович, кандидат психологічних наук, докторант, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, лабораторія психології політичної участі, м. Київ.

Портяна Олена Володимирівна, магістрантка факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Похмелкіна Галина Федоровна, кандидат педагогічних наук, Центр Європейського Психотерапевтичного Образования, г. Москва, Россия.

Приданнікова Ольга Михайлівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Проценко Надія Володимирівна, доцент кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Ренке Сергій Олександрович, науковий кореспондент лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук; кандидат психологічних наук, асистент кафедри медичної психології, заступник декана факультету психології з виховної та профорієнтаційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Рождественський Андрій Юрійович, кандидат психологічних наук, доцент Національної академії Служби безпеки України, м. Київ.

Рождественський Юрій Тихонович, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Роюк Світлана Євгенівна, старший викладач кафедри медичної психології та психодіагностики Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Руденок Алла Іванівна, викладач кафедри педагогіки та практичної психології Хмельницького національного університету, здобувач НАПВУ, м. Хмельницький.

Ружицька Людмила Іванівна, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Сараєва Надежда Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии, зав. лабораторией региональных исследований психики, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского, г. Чита, Россия.

Сеткова Наталья Александровна, старший преподаватель, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского, г. Чита, Россия.

Сич Вікторія Олегівна, асистент кафедри психології праці та управління закладами освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Сірко Роксолана Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів.

Скорич Лариса Петрівна, науковий кореспондент лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, старший викладач кафедри психології праці і управління закладами освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Слободяник Володимир Іванович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів.

Столяренко Ольга Борисівна, старший викладач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Субота Марія Василівна, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Сулима Ксенія Василівна, аспірантка ДВНЗ “УМО” НАПН України, м. Київ.

Ткачук Тейсія Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціології, психології та педагогіки Національного Університету державної податкової служби України, м.Ірпінь.

Толков Олександр Сергійович, асистент кафедри психології праці та управління закладами освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Трофименко Наталія Євгенівна, старший викладач кафедри соціальної роботи Білоцерківського інституту економіки та управління ВНЗ

Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”; здобувач Інституту проблем виховання НАПН України, м. Біла Церква.

Халупко Володимир Пилипович, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

Цимбал Світлана Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри англійської мови для технічних та агробіологічних спеціальностей, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ.

Чала Юлія Миколаївна, аспірант Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Чеканська Оксана Анатоліївна, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

Шаюк Ольга Ярославівна, викладач кафедри іноземних мов факультету банківського бізнесу Тернопільського національного економічного університету, м. Тернопіль.

Шпільцина Юлія Володимирівна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ.

Яковенко Світлана, Австралія.

Ящук Жанна Миколаївна, кандидат філософських наук, докторант кафедри психодіагностики та клінічної діагностики Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Зміст

С.Д. Максименко	
Психологічні механізми становлення та здійснення особистості	3
О.В. Бацилева	
Становлення репродуктивної поведінки як етап формування особистості	11
А.В. Безродний	
Схильність до ризику як особистісна особливість обдарованої дитини (гендерний аспект)	20
О.Б. Бєлова	
Особливості розвитку уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з нормальним та порушеним мовленням	29
Н.І. Бігун	
Особливості організації психологічних заходів з профілактики та подолання депресивних розладів у підлітків	37
І.М. Біла	
Аналіз конструкторських проєктів дошкільників	46
Н.І. Буркало, І.В. Ващенко	
Соціально-психологічні особливості статево-рольової ідентифікації підлітків	56
О.П. Венгер	
Модель розвитку пізнавальної діяльності студента та її теоретичне обґрунтування	66
О.М. Вержиховська	
Порівняльна характеристика становлення психологічних новоутворень навчальної діяльності у нормально розвинутих та розумово відсталих дошкільників	78
Н.В. Вишневська	
Психолого-педагогічні умови формування потреби в самоосвіті вчителя іноземних мов у системі післядипломної освіти	86
А.О. Вовк	
Поведінка подолання та психологічна ресурсність в осіб з різними релігійними поглядами	97
І.В. Волженцева	
Методологічні і теоретичні проблеми станів у психологічній науці	107
Н.І. Волошко	
Детермінанти ставлення до здоров'я і здорового способу життя	115

О.В. Гаврилов	
Психолого-педагогічна характеристика легкої, помірної, тяжкої та глибокої розумової відсталості	124
Н.М. Гончарук	
Психологічні прийоми розвитку волі	136
А.В. Гордєєва, Н.В. Голишева	
Особливості уявлень про часову перспективу у студентської молоді	152
Н.Є. Гоцуляк, Н.Л. Кротік	
Аналіз структури методичних умінь викладача іноземної мови на предметно-операційному та мотиваційно-смысловому рівнях	160
Т. В. Грубі	
Основні симптоми синдрому “Професійного вигорання” у працівників державної податкової служби України	172
О.В.Гудима, Л.В. Калмикова	
Технології соціально-психологічної реабілітації студентів з обмеженими психофізичними можливостями	182
І.А. Гуляс	
Аксіопсихологічні чинники проектування життєвих досягнень особистості	192
А.М. Гуска, Л.О. Іванова	
Мовні маніпуляції у німецьких рекламних текстах	202
Л.В. Дзюбко	
Використання тренінгу в процесі комунікативної підготовки вчителя	212
Н.М. Дідик	
Моделі розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів у процесі їх професійної підготовки	223
С.В. Дорофей	
Психологічні особливості впливу розвиваючих засобів на інтелектуальний розвиток молодших школярів	237
М.Т. Дригус	
Характер отношений в системе “учитель – ученик” как фактор успешности учения в научном наследии П.Г. Редкина	249
Т.В. Дуткевич	
Психологічні засоби продуктивного мислення	259
Є.В. Єгорова	
Психологічні кореляти синдрому емоційного вигорання у педагогічних працівників закладів профтехосвіти	268

О.О. Захарко

Соціально-психологічні особливості детермінації дозвіллевих практик студентської молоді 278

Е.В. Зволейко

Основные направления и содержание профессиональной деятельности специалиста по специальному психолого-педагогическому сопровождению в интегрированном образовании 291

Л.О. Иванова, В.П. Халупко

Психолінгвістичні чинники негативної дії у процесі навчання німецької мови як другої іноземної 302

Л.М. Карамушка, О.С. Толков

Підтримка організаційними психологами змін у вищій школі 312

Р.І. Карпінська

Психокорекція як засіб діяльності медичного психолога із соматичними хворими 321

Г.А. Коваль

Вплив рівня самооцінки психічних станів пацієнтів з есенціальною гіпертензією на вибір психотерапевтичної тактики 332

Г.В. Коваль

Вплив когнітивних стилів на процес оволодіння іноземною мовою у вищому навчальному закладі 342

С.М. Кондратюк

Концептуальна модель методики емпіричного дослідження психомоторної активності студентів–першокурсників у період адаптації до навчання 351

О.М. Корніяка

Порівняльний аналіз розвитку комунікативної компетентності фахівця у період його первинної і вторинної професіоналізації ... 361

С.І. Корсун

Ознайомлення підлітків з історичними засадами професійного відбору 372

О.А. Красва

Становлення рефлексивної свідомості на етапі подолання підлітком кризи ідентичності 382

В.М. Лабунець

Інтегрований підхід до структурування змісту інструментально-виконавських знань і вмінь майбутнього учителя музики в системі неперервної освіти 392

С.Л. Лавриненко

Структурно-функціональна модель професіоналізму вчителя гімназії 402

В.Е. Левицький	
Особливості кореляції розвитку особистості підлітка від наявності дизартрії	411
А.І. Лучинкіна	
Механізми та інститути соціалізації особистості	418
Н.П. Максимчук	
Вплив ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів на змістові характеристики життєвих та професійних цілей	427
Н.П. Максимчук, О.П. Панчук	
Порівняльна характеристика життєвих та професійних цілей майбутнього вчителя в процесі професіоналізації	434
І.В. Маркін	
Передумови формування агресивності як основної детермінанти некорисливих насильницьких злочинів	443
А.М. Маслюк	
Нервова анорексія як наслідок соціалізації особистості	454
О.А. Мельник	
Рецепція ідей розуміння об'єкта і предмета історії психології	464
С.А. Михальська	
Родинне спілкування як чинник комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника	474
В.П. Молев	
Діагностика та лікування депресії в практиці фтизіатра: психологічний аспект	487
В.В. Москаленко, О.О. Міщенко	
Особливості регулятивної функції соціальних образів	499
І.О. Моцонелідзе	
Психологічні особливості чинників, що зумовлюють виникнення емоційного вигорання у працівників органів внутрішніх справ ...	508
Н.І. Мусяка	
Проблема особистісної детермінації результативності навчання школяра у науковій спадщині В. Джемса	518
І.Л. Онуфрієва, Л.А. Онуфрієва	
Психологічний аспект навчання лексиці, читанню та говорінню іноземною мовою (на немовних спеціальностях ВНЗ)	527
Л.А. Онуфрієва, С.О. Ренке	
Професійна Я-концепція в діяльності і кар'єрі особистості	537
О.М. Опалюк	
Особливості навчальної діяльності вчителів початкових класів на уроках образотворчого мистецтва в умовах інклюзивного навчання	545

О.М. Опалюк, О.І. Лісовий	
Особливості труднощів, бар'єрів та деформацій у спілкуванні	552
О.М. Опалюк, Т.Л. Опалюк	
Особливості морально-психологічного контексту спілкування	560
Т.Л. Опалюк	
Фізіологічні і психологічні аспекти адаптації дитини до школи	568
О.В. Орлова	
Активізація становлення пошукової активності у молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень	575
А.А. Палій	
Когнітивно-стильові детермінанти індивідуальності	584
М.М. Паук	
Феноменологія суїцидальної поведінки сучасних підлітків: теоретико-емпіричні результати	596
Т.І.Пастухова	
Спілкування як інструмент професійної діяльності менеджера ...	605
Н.В. Перегончук	
Програма тренінгу розвитку особистості педагога в умовах “Професійного вигорання”	614
І.В. Петренко	
Усвідомлений самосуб'єктний вплив у контексті вивчення довільної активності особистості	624
К.В. Пилипенко	
Динаміка змін у розвитку емоційної стійкості студентів– практичних психологів у результаті застосування тренінгових психотехнологій	633
С.В. Пірожак	
Вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на визначення загальних основ педагогіки	642
Л.В. Пляка	
Психологічні детермінанти розвитку професійної самосвідомості в майбутніх провізорів	652
Т.П. Повєда, Р.А. Повєда	
Роль особистісної значущості знань у результативному навчанні фізики	661
В.М. Поліщук	
Криза 13 років як феномен вікового розвитку	675
О.В. Полунін	
Концепція суб'єктивного теперішнього П.Фресса: критичний погляд	687

О.В. Портяна	
Специфіка адаптації молодого подружжя під час кризових періодів	698
Г.Ф. Похмелкина	
Освоение позиции медиатора в специальной системе профессиональной подготовки	708
О.М. Приданнікова	
Аналіз особливостей особистісного розвитку учнів допоміжної школи, які обмежують їхню здатність до самовиховання	718
Н.В. Проценко	
Вплив психологічних факторів на якість формування іноземної комунікативної компетенції у студентів вищих навчальних закладів	727
С.О. Ренке	
Структура образу професійного психолога у свідомості студентів психологічних спеціальностей	738
А.Ю. Рождественський	
Категоріальний статус невизначеності в предметному полі психологічних досліджень	746
Ю.Т. Рождественський	
Питання психології у творчій спадщині Теофана Прокоповича ...	755
С.Є. Роюк	
Психологічні особливості соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху	768
А.І. Руденок	
Структура готовності студентів–психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів	777
Л.І. Ружицька	
Особливості труднощів при засвоєнні арифметичних задач молодшими школярами в нормі та з порушеннями психофізичного розвитку	788
Н.М. Сараева	
Психологическая адаптация студентов в экологически неблагоприятных условиях жизненной среды	797
Н.А. Сеткова	
Роль социального интеллекта в профессиональной самореализации представителей профессий типа “человек – человек”	806
В.О. Сич	
Психологічні чинники економічного самовизначення особистості	816

Р.І. Сірко, В.І. Слободяник	
Психологічний аналіз особистісних характеристик курсантів різних рівнів успішності у навчанні	825
Л.П. Скорич	
Суб'єктність в освітньому процесі	836
О.Б. Столяренко	
Психологічні особливості взаємин дітей молодшого шкільного віку у різновіковому колективі	850
М.В. Субота	
Психологічна сутність емоційного сприймання музики	859
К.В. Сулима	
Аналіз активності учіння майбутнього психолога крізь призму його інтегральної індивідуальності	870
Т.А. Ткачук	
Дослідження кореляційного взаємозв'язку копінг-стратегій, механізмів психологічного захисту та індивідуально-психологічних особливостей фахівців податкової служби	880
Н.Є. Трофименко	
Позашкільний навчальний заклад як один із чинників формування ціннісного самоставлення дошкільників	889
С.В. Цимбал	
Психологічне обґрунтування використання принципу активності при навчанні іноземним мовам	897
Ю.М. Чала	
Констатація розвитку операціонального досвіду і досвіду спілкування та діалогічної взаємодії майбутніх психологів	909
О.А. Чеканьська	
Розуміння активності психіки та здатності до саморуку і самотворення особистості І.І. Огієнком на початку ХХ століття	922
О.Я. Шаюк	
Мотиваційно-ціннісний компонент толерантності особистості	932
Ю.В. Шипіцина	
Психологічні особливості взаємодії адресанта та адресата етичного кодексу	944
С. Яковенко	
Аспекти мемуарів українців Австралії	956
Ж.М. Ящук	
Роль та значення соціально-культурологічних “провокаторів”, які впливають на появу та розвиток психологічних патологій	963
Відомості про авторів	974

Проблеми сучасної психології

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

У збірнику наукових праць, створеного вперше спільно Інститутом психології ім. Г.С. Костюка НАПН 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 і студентам психологічних факультетів, а також усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

*Директор
Інституту психології
ім. Г.С. Костюка НАПН України –
Максименко Сергій Дмитрович,
дійсний член НАПН 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 НАПН Украины

В сборнике научных трудов, созданного впервые совместно Институтом психологии им. Г.С. Костюка НАПН 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 НАПН Украины –
Максименко Сергей Дмитриевич,
действительный член НАПН 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 National Academy of pedagogical sciences of Ukraine

Collected scientific researches, firstly created by the Kostiuk Institute of psychology of the National 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 National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine –
Maksymenko Sergiy Dmytrovych,
Full Member of the National 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 НАПН України**

Випуск 11

Редактор *Н.Г. Пянковська*
Комп'ютерна верстка *В.О. Фаріон*

Підписано до друку 22.12.2010 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 49,98. Обл. вид. арк. 49,14.
Тираж 300 пр. Зам. № 380.

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