

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 14

Кам'янець-Подільський
“Аксіома”
2011

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

П 68

Рецензенти:

- Л.А.Мойсеєнко** – доктор психологічних наук, професор, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, м. Івано-Франківськ
- Ж.П.Вірна** – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, Волинський державний університет імені Лесі Українки, м.Луцьк
- В.О.Моляко** – академік НАПН України, 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; **Болтівець 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).

Друкується за ухвалою вченої ради

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України
(протокол № 7 від 6 жовтня 2011 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 9 від 28 вересня 2011 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. 14. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – 928 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 адресовано 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

Розвиток особистості – розгортання чи новоутворення?

У статті розглянуто та теоретично обґрунтовано проблему співвідношення біологічного і соціального у функціонуванні психічного ядра особистості. Генетико-психологічний аналіз теорій особистості, а головне динамічної єдності біологічного і соціального як суперечливої одиниці особистості, що фіксується в нужді, дозволяє говорити про розробку реальних теоретичних підвалин генетичної моделі існування і психологічного зростання особистості.

Ключові слова: особистість, індивід, психічний розвиток особистості, становлення особистості, нужда, генетико-моделюючий метод.

В статье рассмотрено и теоретически обосновано проблему соотношения биологического и социального в функционировании психического ядра личности. Генетико-психологический анализ теорий личности, а главное динамическое единство биологического и социального как противоречивой единицы личности, которая фиксируется в нужде, позволяет говорить о разработке реальных теоретических основ генетической модели существования и психологического роста личности.

Ключевые слова: личность, индивид, психическое развитие личности, становление личности, нужда, генетико-моделирующий метод.

Актуальність. Концепція побудована на циклі досліджень, присвячених актуальній проблемі науки – психологічним механізмам особистості зокрема, зародження, в якому нужда виявляється її життєтворчим началом, любові та креативним компонентом нужди; онтогенез особистості утворюється через розгортання і новоутворення, які активізуються генетико-моделюючим її розвитком.

Психологічні механізми становлення особистості забезпечуються діями – дійсним буттям особистості: тропізми – системою ростових рухів організму, інстинкти – системою внутрішнього чуття в експансії життя, інтелект – раціональним пізнанням; взаємини особистості з екосферою долають суперечності у природі, протистоять руйнуванню екосистеми, кризи в системі “суспільство-природа”, які породжують глобальні проблеми екосфери; наука як сфера практичного розуму спроможна перетворити живу природу на домінанту в екокультурі особистості.

Психологічні механізми здійснення перетворюють особистості на феномен ноосфери; механізм творчості через дії мислення – відображення невідчутного, почуттів – ставлення і оцінка довкілля, уяви – відображення неіснуючого, підтримані оптимальним енергопотенціалом, образи, почуття та думки матеріалізуються психомоторикою, а натхнення – виводить особистість за межі непізнаного.

Психологічні механізми зародження, становлення і здійснення працюють разом, в кожному всі три: у здійсненні особистість зароджується у новій якості, а становлення – підмур'ям нового злету до самої себе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З цієї позиції нам необхідно звернути особливу увагу на аналіз існуючих теорій розвитку особистості. Автори теорій: А.Адлер, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, П.Я.Гальперін, Е.Еріксон, Г.С.Костюк, А.Маслоу, К.Роджерс, З.Фрейд та ін.

Мета: розглянути проблему співвідношення біологічного і соціального у функціонуванні психічного ядра особистості.

Виклад основного матеріалу. Концепції розвитку особистості, як розгортання певних “структур”, або “планів”, які від початку існують в особливому згорнутому стані в людині, мають давню історію і є актуальними в сучасній філософії і психології особистості. Одна з причин їхньої стійкості – довільне і, ми б сказали, зручне перенесення законів розвитку організму на особистість у цілому. Біологія ніяк не може звільнитися від епігенетичних уявлень про розвиток живого організму, хоча ці уявлення і суперечать новим науковим фактам. Абсолютна більшість розуміє процес розвитку біологічної істоти як розгортання і реалізацію генетичної програми.

Отже, існує не суперечність навіть, а протиріччя: з одного боку, розуміння розвитку особистості як розгортання внутрішнього плану (програми), який у певному вигляді є в людині зараз. З другого – бачення розвитку як набуття психічних новоутворень в активній розподіленій діяльності. Ці дві позиції можуть бути діалектично поєднані: розвиток особистості являє собою набуття індивідом психічних новоутворень у власній діяльній активності. Виникнення цих новоутворень і означає розгортання, ускладнення особистості в цілому.

Розвиток особистості відбувається шляхом привласнення індивідом культурно-історичного досвіду всього людства. Але не зовсім зрозумілими є механізми переплавлення цього досвіду в досвід індивіда. З другого боку, як привласнення досвіду сполучається з внутрішнім процесом розвитку і з активністю самої людини? Іншими

словами, розвиток особистості відбувається лише в процесах навчання, виховання та інших формах взаємодії, але він і не відбувається лише в цих процесах.

Це протиріччя є суто епістеміологічним і виникає через спрощене розуміння процесу привласнення, ототожнення його з соціалізацією. Остання являє собою адаптивний “зовнішній” процес пристосування людини до соціальних умов існування. Це є процес виникнення ідеального. Зустрічаючись у процесі реалізації власної активності з соціальним середовищем, людина створює з цих об’єктів (матеріальних або ідеальних) особливі засоби-знаки, що допомагають їй реалізувати свою активність.

Ці засоби перетворюються на психічні структури свідомості, розвиваючи і змінюючи її. Так відбувається з’єднання власних сутнісних механізмів розвитку з рухом особистості в соціумі. Фактично, як вказував Л.С.Виготський, розвиток особистості є не соціалізацією, а, навпаки, індивідуалізацією, оскільки в цьому процесі особистість ускладнюється і набуває унікальності та неповторності [5].

Справді, якщо виходити з того, що особистість не є вродженою, а виникає, треба визнати наявність певного періоду розвитку дитини, коли особистості ще нема. Тут розвиток кожного окремого процесу є вирішальним, а похідною від їх розвитку буде цілісна особистість. Ясно, що ця логіка вимагає своєрідних систем експериментальної роботи і педагогічної діяльності (навчання та виховання).

Розвиток особистості полягає в організації та інтегруванні людиною свого внутрішнього світу. Це є шлях до себе, шлях самопізнання й самоусвідомлення. Власне кажучи, психічний розвиток тільки тоді стає розвитком особистості, коли він починає являти собою рефлексію людиною власного досвіду. З цього моменту людина сама визначає напрями власного розвитку, контролює його і несе за нього відповідальність. Це є те, що в сучасній психології називають саморозвитком.

Але водночас розвиток особистості не може бути зведений до рефлексії. Насправді, і про це дуже глибоко писав С.Л.Рубінштейн, особистісний розвиток здійснюється виключно в площині активної діяльнісної взаємодії людини з оточуючим світом [15].

Розв’язання цієї суперечності полягає в одночасному “утриманні” цих двох ліній розвитку. Людина, яка зосереджується на собі, відсторонюючись від світу, є дисгармонійною особистістю, а її розвиток деформується. Але людина, не здатна до глибокої рефлексії і саморегуляції, теж є дисгармонійно-поверховою, безвідпо-

відальною і неперспективною. Адже така позиція зумовлює недостатність саморегуляції та кризи відповідальності. Врешті-решт уся особистість може бути зведена лише до зовнішніх виявів, являючи собою простий набір соціальних ролей-масок.

Безперервність протікання особистісних процесів означає, що в кожний період свого існування особистість слід розглядати як результат існування минулого, її справжнє ґрунтується на історії розвитку, є похідною цієї історії. Визначальним є досвід, якого набуває особистість, здійснюючи життєвий шлях.

Зараз варто додати: саме таке становлення забезпечує дві суттєві і, на перший погляд, протилежні речі – воно визначає єдиний рух особистості при збереженні її як цілісної незмінної єдності (незмінна вона виключно в цій цілісності і єдності).

По-перше, ми маємо становлення реальної особистості, конкретної людини. Вона пов'язана зі своєю власною історією, і становлення її – це якраз той нескінченний плін.

По-друге: становлення відбувається з ідеєю особистості, яка “поза її історією залишається незмінною”. Ідея особистості формується дуже повільно, разом зі становленням культури (ідея особистості в античності, наприклад, кардинально відрізняється від ідеї особистості в наш час, отже, вона теж проходить становлення, але вельми специфічне).

По-третє: в особистості, стверджує О.Ф. Лосєв, є те, що “воістину керує всім становленням, а не лише його ідейним осмисленням. Це є першообраз, дійсне втілення ідеї” [11, с. 155]. Особистість у своєму розвитку керується прагненням до даного образу і, фактично, сама керує власним становленням.

Отже, проблема існування має інший ракурс і набуває неочікувано нового забарвлення, якщо виходити з генетичного розуміння фундаментального факту співвідношення біологічного і соціального у функціонуванні психічного ядра особистості. Хоч чітко і зрозуміло пояснити, в чому тут суть питання.

Мова йде про відкриття абсолютно унікального факту того, що дійсне ядро особистості являє собою генетично вихідне суперечливе відношення, ім'я якому *нужда*. І коли ми говоримо про це і порівнюємо дане положення з різними іншими висловлюваннями, мені здається необхідним звернутись до Біблії, як до вічного знання, що має величезну цінність. Саме генетично вихідне відношення, що констатує особистість, має назву “*нужда*”. І коли ми беремо Євангелія від Матвія, ми говоримо – кинджальне пронизання нашого ества є суть, є *нужда* в тому, щоб від нього звільнитися.

Я вважаю за свій обов'язок сказати, що на величезному масиві теоретичних і емпіричних даних нам довелося виокремити абсолютно вражаючу одиницю особистості – це співвідношення біологічного і соціального, яке виявляється *нуждою*. Інакше кажучи: генетично вихідне відношення, яке конститує особистість, є *нужда*. Нужда, як певна дихотомічна пара співвідношення біологічного і соціального, конститує особистість тоді, коли вона зароджується, і коли розвивається, і розвинена, і, в остаточному рахунку, згасає особистість. Це перший фундаментальний факт.

Другий факт: коли ми говоримо, що особистість – це згусток, це, взагалі-то, ніби продукт суспільних відносин, то що ж ми маємо на увазі? Я, в даному випадку, маю на увазі те, що вплетений в біологічний організмичний рівень соціуму оточення призводить до того, що індивід в процесі розвитку сам для себе конститує факт наявності біосоціального свого ества.

В чому ж полягає це конституювання? Виявляється, соціальне, що є фундаментальним, неповторним, абсолютно приголомшуючим моментом життя людини, переростає в процес становлення індивіда особистістю. Чому? Особистістю індивід стає завдяки тому, що “в ньому” є дійсно фундаментальні морфологічні структури, які в своєму поєднанні утворюють біологічну, морфологічно оформлену структуру. Вплив зовнішнього середовища, оточення і співвідношення цього (соціального) і наявного біологічного створює зовсім інший параметр, який, виникаючи у людини як індивіда, перетворює її на *особистість*. Чому “особистість”? Тому що в нас є момент величного індивідуального буття і того *абсолютно унікального*, що являє собою *соціальне колективне*.

Зрозуміти особистість як цілісність, що саморозвивається, – одне з кардинальних завдань *генетичної психології особистості*, галузі психологічного знання, яка, на даний момент, переживає процес становлення, проте має велике майбутнє.

Дослідження таких складних систем, як особистість, їх дійсне розуміння вимагає застосування відповідного методу. Він повинен бути адекватним об'єкту, що вивчається. І, водночас, метод є втіленням і методологічно-рефлексивним вираженням підвалин теоретичної позиції. Генетико-психологічний погляд на особистість означає розуміння її як унікальної цілісності, що саморозвивається, саморегулюється і є носієм довічного вселюдського *духу*.

Сучасна наука, фактично, не здатна досліджувати утворення такого ступеня складності як науково-емпіричний факт: практично всі методи і методичні процедури спрямовані на “зупинку” в часі і розкладання складного об'єкта на елементні частки, тим самим

відбувається фактичне знищення об'єкта, адже найбільш важливі його властивості (які лише й роблять його саме цим об'єктом, безнадійно зникають з поля зору дослідника). Подальший рух в цій емпіричній парадигмі, як справедливо зауважував ще Л.С.Виготський, вже не лише не може дати чогось принципово нового і важливого, але й починає викликати розчарування і науковий негативізм [6].

У культурно-історичній теорії створено унікальну методичну процедуру, експериментально-генетичний метод, яка долає “поелементність” підходу до складного явища і його зупинку в часі (фактично в плині існування і становлення). Відомо, які фундаментальні явища дозволив встановити цей метод в плані привласнення людиною загальнолюдського досвіду у формі власних здібностей. Але даний метод просто не розрахований на роботу з унікальною цілісністю, що саморозвивається (особистістю).

Тому проблема методу для нас була першочерговою і фундаментальною. Здається, нам вдалося визначитися в тому, що генетико-моделюючий метод (в тому розумінні, яке викладене в книжці) повною мірою є адекватним об'єкту, що досліджується, – існуючій і постійно змінній особистості людини.

Згідно зі створеною нами оригінальною теоретичною парадигмою, в основі генези психології особистості лежить дія нужди як генетично вихідної одиниці розвитку й існування особистості. Являючи собою енергетично ємний інформаційний потік, нужда специфічно з'єднує біологічні і соціальні детермінанти і вступає у вигляді довічної рушійної сили саморозвитку людської істоти – особистості.

Суперечливе єднання біологічного і соціального, свідомого і безсвідомого, що відбувається в “точці світу” – особистості, і забезпечує її динаміку, а отже – існування, породжує найбільш важливі, атрибутивні властивості особистості.

Постійний енергетичний плин нужди створює реальні передумови формування самою особистістю власне реципронічних механізмів, які побудовані на достатньо потужних соціальних факторах, що трансформуються в онтогенезі людської істоти в біологічні (морфологічні) структури.

Новизна, навіть сміливість нашого погляду на генезу особистості, полягає в тому, що ми свідомо приймаємо точку зору про те, що біологічне і соціальне в особистості являють собою співвідношення (як це, зазвичай, постулюється в сучасній науці), насправді ці дві фундаментальні детермінанти життя утворюють дійсну (не метафоричну лише!) єдність, і соціальне в онтогенезі

людини стає біологічним. Це – кардинальна теза. Людські стосунки двох люблячих істот, сила нужди, що виявляється в них, зустрічаються, опредметнюються і утворюють твір – нову істоту, біологічну за визначенням, оскільки вона – жива. Але вона породжена соціальними стосунками, і це робить її людською живою істотою відпочатково. Вона відпочатково – диво (саме так назвав людську особистість О.Ф.Лосєв) [11].

Внутрішній світ нової особистості, як перша похідна від енергетики з'єднання біологічного і соціального в нужді, являє собою живу і красиву картину того, що може відбутися в результаті динамічних взаємодій і взаємопереходів біологічного і соціального. Так природа дійсно рефлексує себе (милується собою) в цьому диві, створеному нею...

Потенційно й актуально вже зародок людини, який є Твором двох соціальних істот, являє собою особистість в її інших специфічних формах існування. Якою б не була незвичною і суперечливою ця наша думка, ми наголошуємо на ній і з задоволенням відзначаємо, що вона збігається з тими емпіричними даними, що їх, відносно раннього онтогенезу людини, отримала в останній час світова біологія і медицина. Плідне з'єднання цих двох шляхів наукового пошуку – генетичної психології та біології людини – може призвести до дійсно революційних зрушень у наших поглядах на людину, духовне, особистісне. Можливо, ми ще раз переосмислимо природу релігійного світогляду, механізму творчості, вищі форми духовного досвіду і т.д.

Висновки. Сподіваємося, нам вдалося реалізувати унікальний погляд на те, як внутрішня картина світу людини, реалізуючись в переживаннях, вибудовує саму тканину життя із власних психічних станів.

І цілком логічно впливає проблема структури. Механістичність і недоречність суперечок щодо того, чи має в дійсності особистість структуру, очевидна: будь-яка складна система обов'язково являє собою структуру, а оскільки особистість – система, що саморозвивається, її структура протягом усього часу існування процесуально реалізується, забезпечуючи життєдіяльність людини і водночас набуваючи все більш розвинених, витончених форм.

Нам дуже хотілося в цій статті подолати спрощений логіко-механістичний підхід до визначення структури особистості. Підхід, відносно якого Г.Олпорт зауважив, що кожен дослідник штучно вносить до структури особистості будь-які психічні явища, з тих, які йому більше “подобаються” [14]. Нам здається, що цю

штучність долає одна коротенька, але фундаментально значуща думка – структура особистості виникає, як своєрідне відображення світу, в якому доведеться жити... Хотілося б, щоб ця думка не пройшла поза увагою тих, кому цікава психологія особистості.

Закінчуючи та підсумовуючи розмову про генезу здійснення особистості, я вирішив висловити міркування щодо перспектив дослідження психології особистості. Генетико-психологічний аналіз теорій особистості, а головне динамічної єдності біологічного і соціального як суперечливої одиниці особистості, що фіксується в нужді, дозволяє говорити про розробку реальних теоретичних підвалин генетичної моделі існування і психологічного зростання особистості. (Генетико-психологічна теорія існування і зростання особистості).

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

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

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

В цілому, ми маємо надію на уважне ставлення читача до нашої праці і вдячні йому за це.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Класс. – 331 с.
2. Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности/А.С.Арсеньев // Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – С. 54-73.
3. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип /Г.С.Батищев// Проблема человека в современной философии. – М.: Наука, 1969. – С. 73-144.

4. Божович Л.И. Личность и ее развитие в детском возрасте / Л.И.Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса: собр. соч. /Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1.
6. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: собр. соч. / /Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 366 с.
7. Довыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В.Довыдов. – М.: Педагогика. 1996. – 540 с.
8. Достоевский Ф.М. Искание и размышления /Ф.М.Достоевский. – М.: Советская Россия. – 1983.
9. Зейгарник Б.В. Саморегуляция поведения в норме и патологии /Б.В.Зейгарник// Психол. журнал. – 1989. – № 2. – С. 122-132.
10. Зейгарник Б.В. Теория личности К. Левина / Б.В.Зейгарник. – М.: МГУ, 1981. – 116 с.
11. Лосев А.Ф. Диалектика мифа //– В кн. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 21-185.
12. Лосев А.Ф. Логика символа // Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 247-274.
13. Олпорт Г. Личность в психологии. – М.: КПС, СПб: Ювента, 1982. – 325 с.
14. Олпорт Г. Становление личности /Г.Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 461 с.
15. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.
16. Рубинштейн С.Л. Мысли о психологии /С.Л.Рубинштейн// Учен. записки ЛГПИ им. А.И.Герцена. – Л., 1940. – Т. 14. – С. 5-13.
17. Фрейд З. Разделение психической личности // Психология личности: Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2000. – С. 10-30.
18. Юнг. К.-Г. Человек и его символ. – М., 1997. – 367 с.

In the article it is considered and in theory grounded problem of correlation of biological and social in functioning psychical kernel of personality. Genetic-analysis of psychological theories of personality, and most dynamic biological and social cohesion as a unit of controversial personality that is fixed in need, lets talk about real development of theoretical foundations of genetic models of psychological existence and personal growth.

Keywords: personality, individual, psychical development of personality, becoming of personality, need, genetiko-designing method.

Отримано: 29.08.2011

Використання ТАТ для діагностики захисних механізмів у клінічній практиці

Захисні механізми допомагають особистості впоратись з напругою внутрішніх конфліктів, потягів та афектів. Особистісні порушення призводять до ригідного використання певного набору механізмів захисту. Тематичний апперцептивний тест дозволяє створити контрольовану ситуацію дослідження захисних механізмів особистості при психічних порушеннях.

Ключові слова: психоаналітична діагностика, захисні механізми, тематичний апперцептивний тест.

Защитные механизмы помогают личности справиться с напряжением внутренних конфликтов, влечений и аффектов. Личностные нарушения приводят к ригидному использованию определенного набора механизмов защиты. Тематический апперцептивный тест разрешает создать контролируемую ситуацию исследования защитных механизмов личности при психических нарушениях.

Ключевые слова: психоаналитическая диагностика, защитные механизмы, тематический апперцептивный тест.

Більшість психічних процесів особистості протікають не усвідомлено. В певний момент ми лише відстежуємо сліди цих процесів. Так ми маємо думку як результат мислення, образ під час згадування та інші. В той час процеси, що формують нашу поведінку та афекти залишають сліди, які важко виявити без цілеспрямованого пошуку.

Існує багато діагностичних технік і методик для дослідження особистості. Більшість з них характеризують особистість виходячи із зовнішньо притаманної їй поведінки чи свідомого розуміння людиною себе. Водночас неусвідомлені процеси залишаються у тіні й часто формують відповіді на шкальовані тести.

Найбільш близько до дослідження несвідомого наблизилась психоаналітична теорія. З того часу, як З.Фрейд звернув увагу на неусвідомлений конфлікт особистості, з'ясувалися поведінкові та афективні прояви, що виникають "в інших областях", тим самим зменшуючи внутрішню напругу. Депресія, скорбота, викликані важкою втрагою, й інші внутрішні проблеми, що формують самооцінку особистості, можуть не усвідомлюватися людиною й знаходити вихід у фізичних симптомах, наприклад, агресивні

почуття можуть бути спрямовані проти самого себе (стан депресії й спроби здійснення самогубства) або заміщені психосоматичними симптомами (такими, як мігрень або гіпертонія) [3].

Уявлення, спогади, фантазії, думки й почуття, що суперечать нашим уявленням про себе й світ, що нас оточує, про те, що можливо чи ні, залишаються несвідомими, оскільки їх активно придушують, тому що “думати про них нестерпно, тривожно”. Ці всі думки можуть викликати занадто сильне занепокоєння, відчуття провини й болю, якщо почати усвідомлювати їх у собі. Цей рівень Фройд назвав динамічним несвідомим [2]. Витіснення як стримуючий фактор може іноді слабшати, у результаті чого неусвідомлене виходить назовні, хоча, як правило, і в зміненому вигляді завдяки захисним механізмам. Наприклад, увісні у вигляді сновидіння, під час стресу у вигляді симптомів або під впливом наркотиків чи алкоголю у вигляді не характерної для особистості поведінки, в основі якої лежать глибинні імпульси-переживання.

Важлива роль у сприйнятті й адаптації до реальності належить саме захисним механізмам особистості. Будучи невід’ємною частиною “Я”, вони забезпечують збереження його цілісності.

Один із сучасних психоаналітиків Бреннер характеризує психологічний захист як певний аспект мислення, що відбиває взаємодію між Его та Ід [4]. Залежно від особливостей конфліктної ситуації “Я” може застосовувати захисні механізми як захист від тиску потягів, так і для їхнього задоволення. Згідно з Бреннером, “Я” використовує будь-яку установку, сприйняття, відволікання уваги, зсув на інші форми поведінки й взагалі усе, “що є під рукою” для забезпечення комфорту.

З розвитком психоаналітичної клінічної теорії почався розподіл на архаїчні (первинні) й більш зрілі (вторинні) захисні реакції. Перші характеризуються психологічним уникненням або радикальним відкиданням фактів, що турбують, останні – містять у собі більшу пристосованість до реальності.

Іншим важливим для клінічної практики припущенням, що впливало з теорії Его-психології, стала гіпотеза, що для психологічного здоров’я необхідно мати не тільки зрілі захисні реакції, але також бути здатним використати різноманітні захисні процеси [1]. Здатність особистості до сприйняття реальності, навіть коли вона надзвичайно неприємна, не вдаючись до більш примітивного захисту, подібного до заперечення, є ознакою пластичності, адаптованості особистості.

Інакше кажучи, стало зрозумілим, що людина, яка відповідає на будь-який стрес звичною для нього стратегією переживань

(наприклад, проєкцією чи запереченням) не настільки психологічно благополучна, як людина, що користується різними, залежно від обставин, способами.

Ми погоджуємося з думкою, яка неодноразово висвітлювалась в психоаналітичній літературі, що ригідне використання певних механізмів захисту характеризує порушену особистість і реагування через симптоми психічних порушень є проявами захисту [1,2,6,8].

Враховуючи, що використання відповідних захисних механізмів особистістю неусвідомлене, то було б хибне припущення, розглядати людину, яка найчастіше використовує проєкцію та раціоналізацію кандидатом в пацієнти з маячною чи нав'язливістю. Тобто не ригідність захисних механізмів є фактором розвитку психічного порушення, а психічне порушення примушує "Я" реагувати відповідним чином.

Виникнення тривог психотичного ряду (наприклад, загроза цілісності: "бути поглинутим матір'ю", чи страх розщеплення при зіткненні з реальністю або втрати контакту з нею) пов'язують саме з раннім дитинством. Недозріле Его змушене розвивати специфічні захисні механізми, які характеризують симбіотичні об'єктні відносини.

М.Кляйн, описуючи типові механізми психічного захисту раннього Его (розщеплення об'єкта й імпульсів, ідеалізація, заперечення внутрішньої й зовнішньої реальності й "придушення (stifling)" емоцій), відмітила, що більша частина цих явищ, які переважають у перші місяці життя – пізніше виявляється в симптоматичній картині шизофренії. Ж. Бержере зазначає, що коли захист від страху не здатний залишатися в рамках невротичної ситуації (тобто витіснятися), проявляються механізми захисту психотичної системи: аутизм (як спроба відновити первинний нарцисизм в замкненій системі), відмова від реальності (повна чи часткова), яка в подальшому потребує створення нової адаптивної для пошкодженої особистості реальності або її реконструкція з іншим змістом, що призводить до формування маячного трактування дійсності.

Саме ці захисні механізми й сформували більшість первинних (архаїчних, примітивних) форм психологічного захисту. Примітивні захисти діють загальним, недиференційованим чином у всьому сенсорному просторі індивіда, об'єднуючи між собою когнітивні, афективні й поведінкові параметри, у той час як більш розвинені захисти здійснюють певні трансформації чогось одного – думок, почуттів, відчуттів, поведінки або деякої їхньої комбінації [6].

Аналізуючи аналітичну теорію, Н.Мак-Вільямс узагальнила захисні механізми, розмежувавши наступним чином. До первинних механізмів було віднесено: примітивна ізоляція, проєкція, інтроекція, проєктна ідентифікація, всемогутній контроль, примітивна ідеалізація та знецінення, розщеплення Его та дисоціація. Вторинні: репресія, регресія, ізоляція, інтелектуалізація, раціоналізація, моралізація, компартименталізація, анулювання, поворот проти себе, зсув, реактивне формування, реверсія, ідентифікація, від реагування зовні та на себе, сексуалізація й сублимація.

Для нашого дослідження ми використали саме такі захисні механізми з метою створення комплексів, які будуть, на нашу думку, визначними в діагностичному процесі психічних порушень.

Метою нашого дослідження стала гіпотеза, що для певних категорій психічної патології характерні відповідні захисні механізми. Враховуючи факт, що психічні процеси в своїй більшості неусвідомлені, ми звернули увагу на діагностичні методики, які дозволяють безсвідомим стимулам проявлятися в афективному чи поведінковому відреагуванні.

З.Фройд, описуючи позиції класичної аналітичної психотерапії, вказував на правило “вільного асоціювання”, звертаючи увагу, що саме в такі моменти неусвідомлене пробивається у вигляді спогадів, обмовок, фантазій. Продовження цього правила знайшло своє відображення й в психодіагностиці (плями Роршаха, асоціативний експеримент К.Юнга, методика незакінчених речень Сакса-Сіднея).

Якщо взяти до уваги, що взаємодія між лікарем та пацієнтом (дослідником та досліджуваним) відображує динамічну сторону психічних процесів у поведінці та афективних реагуваннях, то ми маємо право стверджувати, що в цій взаємодії будуть проявлятися захисні механізми.

Звернувшись до методики “Тематичний апперцептивний тест”, ми мали на увазі створити контрольовану ситуацію обстеження, метою якої було дослідження психологічних механізмів захисту.

Тематичний апперцептивний тест (ТАТ) був вперше описаний у статті К.Моргана і Г.Мюррея в 1935 році. У цій публікації ТАТ представлений як метод дослідження уяви, що дозволяє охарактеризувати особистість обстежуваного завдяки тому, що завдання тлумачення зображених ситуацій, яке ставилося перед обстежуваним, дозволяло йому фантазувати без обмежень і сприяло ослабленню механізмів психологічного захисту [5, 11].

Дана методика неодноразово використовувалась в клінічних дослідженнях механізмів психологічного захисту [7, 9, 10, 11].

Ф.Крамер в лонгітюдному дослідженні з використанням методики ТАТ визначила залежність розвитку когнітивних процесів й механізмів захисту: “онтогенез” механізмів захисту по типу заперечення, проєкції та ідентифікації.

На нашу думку, “вільне фантазування” також сприяло верифікації проявів механізмів захисту, дозволяючи проявлятися більш чітко та конкретно, до ситуації-стимулу зображення чи вербалізованої частини розповіді.

При побудові емпіричної моделі дослідження ми враховували той факт, що дослідження, які намагалися знайти прямі кореляції між змістом картин чи розповідей та особистісними проявами (в тому числі й механізми захисту), не мають одностайної думки і в ряді експериментів мали кардинально протилежні результати.

В нашому дослідженні ми акцентували увагу на безпосередній інтерпретації результатів ТАТ і на аналізі самої ситуації обстеження (тих механізмів психологічного захисту, що проявлялись у взаємодії лікар-пацієнт під час проведення методики).

Для дослідження стимульний матеріал був використаний частково. На підставі досліджень А.Хартмана (1970) та Л.Беллака (1986) базовий набір склав 9 таблиць. Для чоловіків таблиці: 1, 2, 3ВМ, 4, 6ВМ, 7ВМ, 10, 12М, 13МФ; для жінок у базовий набір входять 1, 2, 3ВМ, 4, 6GF, 7GF, 9GF, 10, 13МФ. Додатково було запропоновано використання для чоловіків 18ВМ, для жінок 18GF та для всіх таблиця з чистим листом. Включення додаткових таблиць мало на меті актуалізацію психотичних тривог (страх бути поглиненим чи поглинути й залишитись на самоті).

Отже, нами було виділено кілька категорій, які фіксувалися протягом дослідження: латентний період, загальна поведінка та емоційний стан, особливості психологічного захисту як неусвідомлена реакція на зображення чи зміст розповіді, реакція на інтерпретації чи коментарі (уточнення) лікаря та спроможність до усвідомлення актуалізованих проблем (конфліктів).

Леонтьев у своїй праці вказує, що “психологічні захисти проявляються у всіх тих досить численних випадках, коли логіка розповіді має на увазі звернення до певного матеріалу, хворобливого для обстежуваного, несумісного з його уявленням про себе або якимсь іншим чином, що породжує в обстежуваного стан внутрішньої напруги або конфлікту” [5].

Автор пропонує проводити інтерпретації про наявність захисних механізмів та їх зміст через тенденції уникнення певних змістовних областей, в їхньому повному блокуванні, чи у

перериванні сюжетної лінії, у порушенні логіки сюжету. Однією формою прояву захисних тенденцій можна вважати різні способи дистанціювання обстежуваного від змісту розповідей, що переслідує на меті збільшенню особистісної дистанції між оповідачем й описуваними їм подіями, для зниження їх конфліктності й включення розповіді у внутрішній світ. Також однією з форм захисного “відчуження”, на які звертає увагу автор, є символізація в розповідях особистісних проблем обстежуваного, що детально описується в психоаналітичній традиції.

Для інтерпретації отриманих даних ми використовували “Посібник захисних механізмів” Фебе Крамер (1991, 2006). В своїх дослідженнях автор зосередила увагу на трьох механізмах захисту: заперечення, проєкція та ідентифікація. Вона вказувала на взаємозв’язок психологічних механізмів захисту залежно від віку та розвитку інтелектуально-когнітивних процесів. Як резюме у статті “Seven Pillars of Defense Mechanism Theory” (“Сім стовпів теорії захисних механізмів”, 2008) [10] автор звертає увагу на те, що заперечення виступає як найменш зріла форма психологічного захисту. Як основа заперечення досягається шляхом додавання негативного маркера (наприклад, “ні”, “не”) до сприйняття, мислення або почуттів. Отже, думка чи почуття стає зігнорованим або перекрученим. Другий захист, проєкція, когнітивно складніший процес. Він функціонує, видаляючи тривожні думки або почуття від людини, шляхом розміщення або приписування їх до когось або чомусь. На когнітивному рівні використання проєкції вимагає здатності диференціювати між внутрішніми й зовнішніми стимулами, і розвитком внутрішніх “стандартів”, за якими певні думки й почуття оцінені як неприпустимі. Третій захист, ідентифікація, відрізняється від інших двох тим, що намагається змінити дійсність через зміну власного “Я”, щоб стати “більш кількісно та якісно привабливішою як певна людина, якою захоплюються, або група людей”. Пізнавальна складність цього захисту, як зауважується, полягає в стані диференціювання між собою та іншою особистістю, диференціювання себе серед “багатьох інших”, з метою сформувати стійкі уявлення “тих інших”, і взяти їх як власні певні якості, які будуть служити для забезпечення безпеки й почуття власної гідності (Ф.Крамер, 1987).

У дослідженні взяли участь 19 досліджуваних – 12 чоловіків і 7 жінок. Усі обстежувані знаходились на стаціонарному лікуванні Житомирської обласної психіатричної лікарні №1 з наступними діагнозами: 9 пацієнтів – параноїдна шизофренія (F20.0); 10 – змішаний тривожно-деперсивний розлад (F41.2).

Спочатку було проведено діагностичне інтерв'ю, метою якого було виключення органічного симптомокомплексу й формування досліджуваних груп відповідно до мети дослідження. Таким чином до першої групи увійшли пацієнти на параноїдну шизофренію, й відповідно до гіпотези дослідження передбачалося домінантне використання примітивних форм психологічного захисту [1,3,6]. До другої групи – пацієнти на тривожно-депресивний розлад, які, реагуючи на невротичному та межовому рівнях, відповідно, використовували як примітивні, так і зрілі захисти.

На початку була дана інструкція Мюррея до оригінального ТАТ: “Цей тест на уяву, однієї з форм інтелектуальної діяльності. Я збираюся показати вам кілька картинок по черзі, а ваше завдання придумати настільки хвилюючу розповідь, наскільки це взагалі можливо. Розповідайте, що передувало подіям, зображеним на картинці, опишіть, що відбувається в цей момент, що почувають герої й про що думають. Далі, розповідайте про наслідки даної ситуації. Проговорюйте ваші думки вголос так, як вони приходять до вас у голову. Ви зрозуміли? От перша картинка” [10].

Саме така форма подання цілей та мети дослідження, на нашу думку, більш доцільна. По-перше, уява як процес не потребувала від людини інтелектуального нагромадження й акцент робився на обговорення “вільних фантазій”, що спадали на думку. По-друге, інструкція, направлена на уяву, мала стимулювати несвідому тривогу у пацієнтів з психотичним рівнем організації особистості за рахунок відсутності та недиференційованості меж власного “Я” й активізувати примітивні механізми захисту. По-третє, це створювало більш вільне асоціювання для невротичної та межової структури особистості у фруструючих ситуаціях під час дослідження. Для прикладу через обговорення, що “правильних” або “неправильних” варіантів не буває”, “будь-яка розповідь, що відповідає інструкції, доречна” активізувалися проблеми пов’язані з вибором, довірою та ідентичністю.

Робота з членами першої групи відзначилась очікуваною тривогою на початку. Учасники звертали увагу, на те, що “...не вмію фантазувати”, “...в мене не має уяви”, “...а навіщо це вам, я же не якийсь псих...”. Латентний період перед кожною картинкою був нерівномірно тривалим, й найчастіше супроводжувався мовчанням. По-перше, це пов’язано з особливостями мислення та вольовими дисоціаціями даної патології. По-друге, таке явище можна розглядати як супротив внутрішнім конфліктам, що актуалізувалися під дією стимулів та реакції на дослідження. В даному випадку ми можемо стверджувати, що тривога зростала не лише на

безсвідомі потяги, а й як реакція, що певні знання несуть загрозу для особистості. Під час дослідження поведінка пацієнтів в основному зверхня, звернення та повернення їх уваги до інструкції викликало недовіру, занепокоєння.

Складенні оповідань найчастіше були короткі, не відповідали інструкціям. Порухання структури розповіді проявлялося в неоформлених темах, зміст був нечітким, образам приписувались неоднозначні й часто протилежні якості. Під час розповіді емоційні прояви не відповідали вербалізованому змісту. Відмова та мовчання в ряді ситуацій могла свідчити про тенденцію пацієнтів до ізоляції внутрішніх переживань від існуючої ситуації.

Розщеплення частини описів за картинами на декілька не пов'язаних змістом історій, наділення певних образів чи предметів визначно негативними чи позитивними якостями може свідчити про розщеплене “Я”. Для прикладу опис картини №2 пацієнткою Н., 36 років: “...Тут жінка...молода. Я не знаю, хто вона така... Думає, що вона розумна. Таким, як вона, потрібно роги обламувати, щоб носа не задирала... Знала я таку одну... Он бачите інші працюють для країни. Вони такі трудяги, як я та ви. От ви – розумна людина, але ви лікар. Усі мають вірити в Бога. Земля – це те, що нам дає Бог. Ми працюємо на ній і він нам дає їжу... і коню... і чоловіку біля нього...”.

Узагальнюючи дослідження в першій групі наступні захисні механізми відзначались як: заперечення (проявлялося в уникненні включення у розповідь певних об'єктів та предметів: “...на передньому плані дівчина... вона думає про майбутнє, про навчання... це усе...” (карт. ТАТ №2); “... це був лист, який я писала своєму чоловіку, але не маю грошей відправити...” (карт. ТАТ №16 – чистий лист)); маячне приписування хибного змісту картинкам: “...ви підозрюєте, що його вбили... я нічого про це не знаю” (карт. ТАТ №12М); “...його схопили і тягнуть в тюрму, але він гордий тим, що пішов проти системи” (карт. ТАТ №18ВМ)); примітивна ідеалізація чи знецінення (в контексті захисного механізму розщеплення, проявилось в наділенні об'єктів лише позитивними чи негативними рисами узагальнюючого характеру: “...він добрий”, “...не знаю, просто старий”); проекція (пацієнти наділяли власними негативними переживаннями чи фантазіями образи й саму історію, які в даний момент не визнавали у собі чи наділяли історію “злякисним, агресивним” змістом без адекватних підстав: “...він сумний, тому що його залишили усі... закрили, ще й заставляють грати...” (карт. ТАТ №1); “... вона напилася – от і валяється, зі мною такого не буває...” (з анамнезу пацієнт зловживає спиртними напоями, карт.

ТАТ №3ВМ); “...Що ще!? Може хватить... Вона його придушила, бо вже дістав... Значить так і треба...” (карт. ТАТ №18GF); проєкція проявлялася в той момент, коли лікарю приписувались певні риси поведінки та реагування значимої фігури (пацієнтка К. очікувала, що лікар почне критикувати її за використання ненормативної лексики та ображення людей на малюнках, і в той час намагалася спровокувати відповідну поведінку, частіше акцентуючи на цьому увагу; пацієнт М. неодноразово вказував, що лікарю “все одно”, тому не сприймає те, що говорить пацієнт і це “гальмує його”).

Особливістю досліджуваної групи було те, що ніхто з досліджуваних не ідентифікував себе з людьми, зображеними на картинках, описати майбутнє чи минуле викликало ще більше труднощів, так само як наділити образи певними якостями. Чистий лист викликав у пацієнтів підозрілість, в той час як поведінка була зверхньою і відсутність зображення в основному не викликала цікавості (сприймалось “як має бути”).

При зверненні на певні аспекти розповіді (наприклад: “Можливо, щось схоже переживаєте й Ви в даний момент”, “Чи не нагадає ситуація, яку Ви щойно описали якись момент з вашого власного життя” та інші) пацієнти зазвичай заперечували чи намагалися дати відповідь не по змісту питання – “Ні, ніколи...”; “Ви що думаєте я все вигадала...”.

Уникнення відповідей шляхом замовчення чи як реакція на часткову інтерпретацію даних, розцінювалась як комплексна дія механізмів ізоляції та заперечення.

Друга група виявила кращу адаптованість до ситуації обстеження, ніж попередня. Ситуативна тривога на початку дослідження доволі швидко зникла, що допомогло пацієнтам ефективніше фантазувати. Розповіді були розгорнуті й в більшості відповідали вимогам інструкції. Включення в проєкцію образів “Я” проявлялося в ідентифікації себе з певними образами картин.

Під час дослідження захисних механізмів в роботі учасників групи було відзначено значне використання інтелектуалізації та раціоналізації (відбувалася підміна відчуттів та переживань раціональними поясненнями чи гіпотезами: “...Не приємно бачити як когось заставляють робити те, що не подобається. Кому сподобається грати на скрипці, коли можна побігати на вулиці. Я його розумію, тому що самого заставляли грати на піаніно” (карт. ТАТ №1); “Вона розуміє, що він піде і назавжди... Хочє спинити, але розуміє, що вже час втрачений, і нічого не поробиш...” (карт. ТАТ №4)). Ідентифікація як механізм захисту проявлялась в наступних прикладах: “...Я хотів би так вміти відмовляти жінці. Щоб знали хто володіє ситуацією...” (карт. ТАТ №4); в сукупності з

проекцією – “...Я б також його придушила, ви не знаєте як мені важко жити з чоловіком. Хоча може вона і не душить, але все одно я хочу бути сильною...” (карт. ТАТ №18GF). Особливістю групи були регресивні тенденції, які найчастіше знаходили вихід у спогадах, сексуальні теми сприймалися як непристойне та сором’язливе, а агресія заперечувалась чи замінювалась на протилежне: “...Вони так схожі на моїх бабусю й діда. Вони були щасливі, і я поряд з ними також. Це були найкращі часи мого дитинства...” (карт. ТАТ №10); “...Мені здається, він не може її любити. Подивіться як він підняв брови, ніби російською “снисходительно”. Терпіти не можу таких лицемірів, вони думають що кожна жінка для них...” (карт. ТАТ №10).

Картина №16 більшістю сприймалась з зацікавленістю. Подив швидко знаходив місце в асоціаціях: “Це мені нагадало, як мені прийшов лист. На конверті написано, що я виграла гроші, а в середині порожня бумажка...”; “...Я подумала, проте, як можна почати життя з початку, з чистого листа... Як Ви думаєте це можливо?”; “Ви забули забрати чисту бумагу... Да, нічого в голову не лізе... Перше, про що подумав, що ви не уважний, але не хотів Вас ображати...”.

Заперечення, яке було присутнє у розповідях, найчастіше супроводжувалось раціоналізацією. Звернення уваги на такі моменти викликало у деяких пацієнтів подив на кшталт “це і так зрозуміло”.

Звернення та інтерпретації моментів емоційного переживання і поведінки під час опису історій сприймалися достатньо адекватно. В більшості ситуацій пацієнти погоджувались, що деякі картинки та розповіді мали місце в їхньому житті.

Отже, в нашому дослідженні ми намагалися використати методiku ТАТ з метою активізації захисних механізмів під час взаємодії лікар-пацієнт. Нам вдалося виявити, що для пацієнтів, які страждають на параноїдну форму шизофренії, притаманні примітивні форми захисту (розщеплення, заперечення, проекція та примітивна ідеалізація й знецінення), поряд з відсутністю тенденції до ідентифікації та регресії, що ми спостерігали у пацієнтів з тривожно-депресивним розладом. Схильність до інтелектуалізації свідчить про зріле “Я”, яке використовує захисні механізми для пристосування до конфліктної ситуації, а не на її заміну.

В той час ми розуміємо, що нам не вдалося підтвердити наявності відповідності між певними психічними порушеннями та ригідністю захисних механізмів. Отримані дані дають нам інформацію про рівні структурної організації особистості, на яких індивід відреаговує конфліктні моменти, таким чином підтвердивши

гіпотезу про перманентність примітивних механізмів захисту на психотичному рівні організації.

Список використаних джерел

1. Бержере Ж. Психоаналитическая психопатология: теория и клиника / Ж. Бержере; [пер. с фран. А.Ш. Тхостова]. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2001. – 400 с. – (Серия “Классический университетский учебник”; Вып. 7)
2. Блюм Г. Психоаналитические теории личности / Г. Блюм; [пер. с англ. А.Б.Хавина]. – М.: изд. “КСП”, 1996. – 224 с.
3. Браун Д., Педдер Дж. Введение в психотерапию: Принципы и практика психодинамики / Д. Браун, Дж. Педдер; [пер. с англ. Ю.М. Яновской]. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1998. – 224 с.
4. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д.Карвасарский. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 752 с.
5. Леонтьев Д.А. Тематический апперцептивный тест: [2-е изд., стереотипное] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 254 с.
6. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс; [пер. с англ. под ред. М.Н. Глущенко, М.В. Ромашкевича]. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2001. – 480 с. – (Библиотека психологии и психотерапии, вып.49)
7. Проективная психология / [пер. с англ.]. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 528 с. – (Серия “Мир психологии”).
8. Фрейд А. Психология “Я” и защитные механизмы / А. Фрейд; [пер. с англ. М. Р. Гинзбурга]. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
9. Cramer Ph. Longitudinal Study of Defense Mechanisms: Late Childhood to Late Adolescence / Ph. Cramer // Journal of Personality. – 2007. – Vol. 75, Issue 1. – pp. 1–24
10. Cramer Ph. Seven Pillars of Defense Mechanism Theory / Ph. Cramer // Social and Personality Psychology Compass. – 2008. – #2. – pp. 1963-1981.
11. Murray H.A. Thematic Apperception Test Manual / H.A. Murray. – Cambridge: Harvard University Press, 1943.

Defense mechanisms help the person to cope with pressure of internal conflicts, inclinations and affects. Personal infringements lead rigid to use of a certain set of mechanisms of protection. Thematic apperception test allows to create a controllable situation of research of defense mechanisms of the person at mental disability.

Keywords: psychoanalytic diagnosis, defense mechanisms, thematic apperception test.

Отримано: 7.06.2011

Особливості мотивації безробітних

У статті представлено огляд і аналіз проблеми мотивації вибору професії безробітними. На матеріалі вивчення психологічної літератури конкретизовано теоретичний і практичний внесок науковців із означеної проблематики, розкрито сукупний портрет безробітного через загальні психологічні якості. Зазначено, що ситуація безробіття супроводжується трансформацією провідних мотивів пошуку роботи і ставлення до роботи по мірі збереження статусу безробітного (на рівні індивіда) та еволюцією типу безробітного по мірі змін, що відбуваються у свідомості суспільства (менталітеті) відносно професійної діяльності і престижу тих або інших професій (на соціальному рівні).

Ключові слова: мотиви вибору професії, безробітний, особистісні характеристики безробітного.

В статті представлений обзор и анализ проблемы мотивации выбора профессии безработными. На материале изучения психологической литературы конкретизированы теоретический и практический вклад учёных из обозначенной проблематики, раскрыт обобщённый портрет безработного на основе общих психологических качеств. Отмечено, что ситуация безработицы сопровождается трансформацией ведущих мотивов поиска работы и отношения к работе по мере сохранения статуса безработного (на уровне индивида) и эволюцией типа безработного по мере изменений, что происходят в сознании общества (менталитете) относительно профессиональной деятельности и престижа тех или иных профессий (на социальном уровне).

Ключевые слова: мотивы выбора профессии, безработный, личностные характеристики безработного.

Сучасні соціально-економічні і політичні зміни у суспільстві, поряд із позитивними тенденціями, спричинили низку негативних наслідків, зокрема, безробіття. Як складний суспільний феномен, безробіття є показником хвороби суспільства, недосконалості багатьох суспільних інститутів. Але найбільшої шкоди безробіття завдає людям, які втратили роботу через скорочення робочих місць. Розгубленість, депресія, страх, непотрібність, втрата сенсу життя, зміна соціального статусу, звичного рівня життя і колишніх соціальних зв'язків, збільшення неорганізованого часу, нерозуміння значення власної активності у вирішенні кризової ситуації, матеріальні труднощі, – ось далеко неповний перелік змін настрою та психологічного стану безробітних і появи соціальної напруги у суспільстві. Тому нині безробіття є предметом дослідження спеціалістів різних наукових галузей.

Наукові пошуки, наприклад, соціологів (В.С. Боровик [8], К.Х. Брайер [9], М. Вебер [15], Л.Д. Дьоміна [21], П.А. Сорокін [42] та ін.) зосереджені на дестабілізації соціально-трудових відносин у суспільстві, що виражалася у зміні соціального статусу людини – безробітний. Дослідники вивчали соціальну “ціну” безробіття, способи соціальної адаптації незайнятого населення, напрямки державного регулювання безробіття (А.Д. Базарсадаєва [4], А.І. Варьянов [12], В.Н. Іванова [24], С.В. Корнілова [28], Л.І. Старовойтова [43] та ін.).

В економічній науці також існує значна кількість праць, присвячених безробіттю (В.В. Адамчук [2], Г.С. Беккер [6], І.Ф. Беляєва [7], В.С. Буланов [10], В.Н. Іванова [24], Дж. Кейнс [27], А.А. Нікіфорова [36], В.І. Плакся [40] тощо). Науковці прагнули розкрити економічні аспекти безробіття, як показника стану всієї економічної сфери і збалансованості ринку праці (В.В. Адамчук [2], В.С. Буланов [10], Дж. Кейнс [27], В.І. Плакся [40], Л.І. Старовойтова [43] тощо). Досліджувалися економічні причини виникнення безробіття (науково-технічний прогрес, інфляція, структурні зрушення в економіці, надлишок робочого населення тощо). Зазначалося, що, з одного боку, науково-технічний прогрес, впровадження нових технологій, автоматизація виробництва приводять до підвищення продуктивності окремих працівників і економіки в цілому. З другого боку, зростання заробітної плати викликає у роботодавців бажання скоротити працівників за рахунок росту механізації виробництва. Все це призводить до скорочення зайнятості та зростання безробіття. Для того, щоб підтримувати зайнятість на попередньому рівні потрібно або розширювати обсяги виробництва, або диверсифікувати капітал у слаборозвинені галузі економіки або в ті галузі економіки, що досить швидко розвиваються. Відтак, економічне зростання потрібно задля простого підтримування зайнятості на постійному рівні, а, отже, зниження рівня безробіття.

Отже, про людський ресурс як головний вид стратегічного ресурсу і виробничої сили будь-якої організації, регіону та суспільно-економічної формації слід дбати.

Безробіття, як особливий стан буття суспільства й індивіда, що зумовлений певним історичним періодом, типом суспільних стосунків, соціально-політичними і соціокультурними умовами, було предметом уваги філософів (А. Августін [1], С.Н. Булгаков [11] та ін.). Вчені вивчали механізми, які сприяють подоланню безробіття: моральне вдосконалення особистості, освіта, забезпечення права на працю, реалізацію в трудовій діяльності почуттів і якостей людини як особистості тощо.

Та чи не найбільше наукових розвідок із проблеми безробіття проведено психологами (Р.І. Атаманова [3], Л.П. Башук [5], Ф.Е. Василюк [13], Л.П. Вассерман [14], І.А. Волошина [16], В.А. Гребенніков [16], Н.С. Глуханюк [17], І.М. Городецька [19], А.М. Дьомін [21], В.Б. Зайцева [22], А.Н. Колобкова [17], О.В. Корчевна [29], Е. Лахельма [33], Л.Е. Макалкіна [31], А.К. Осницький [38], Г.О. Печоркіна [17], А.В. Селезньова [41], С.С. Степанова [44], М.В. Удальцова [46], Т.С. Чуйкова [38] та ін.).

Зміну особистісних характеристик безробітних (зростає тривожність, неспокій, загальна незадоволеність життям; помітно знижується самооцінка, самоповага, самоконтроль; підвищується запальність, песимістичність щодо майбутнього та ін.) вивчали І.А. Волошина [16], Н.С. Глуханюк [17], В.А. Гребенніков [16], А.М. Дьомін [21], А.Н. Колобкова [17], О.В. Корчевна [29], Е. Лахельма [33], К. Леана [30], Е.Ю. Мандрикова [32], С. Маніла [33], Н.Б. Михайлова [34], Л.Е. Пельцман [39], С.С. Степанова [44], М.В. Удальцова [46], Д. Фельдман [30] тощо. За результатами проведених досліджень автори з'ясували, що впродовж деякого часу після втрати роботи більшість безробітних перебуває в розгубленому і пригніченому настрої. Їх самооцінка себе як особистості та уява про свій соціальний статус різко знижуються, зазнає змін поведінка, ставлення до роботи і стиль життя тощо. З цього приводу науковці (С.Л. Дановський, А.М. Дьомін, Е.Ю. Мандрикова, М.В. Удальцова та ін.) у своїх працях зазначали наступне. Загальні особистісні якості, які властиві клієнтам центру зайнятості, більшість яких становлять безробітні, характеризують: високий рівень тривожності і неспокою, конформність, песимістичність, консервативність, відокремленість, знижені комунікативні схильності, часті сумніви і підозрілість, зумовлені низькою самооцінкою, складнощами адаптації до мінливих умов праці, висока ригідність відносно професійних уподобань (С.Л. Дановський, Л.А. Коростильова), переважання екстернального локусу контролю (Е.Ю. Мандрикова, Н.Б. Михайлова).

Подібні висновки за результатами проведеного дослідження робить Н.Б. Михайлова [34], яка відмічає, що серед особистісних рис безробітних жінок переважають наступні: песимізм, тривожність, занижена самооцінка, практичність, здатність до абстрагування, заклопотаність, екстернальний локус контролю.

В цілому сукупний портрет безробітного, як відмічає С.Л. Дановський [20, с. 87], становлять такі загальні психологічні якості: невисокий рівень соціальної сміливості; покірність, поступливість, конформність; песимістичність і обережність у поведінці; підо-

зрілість, недовіра або скептицизм; високий рівень тривоги і неспокою; досить добре розвинутий інтелект; обов'язковість у виконанні соціальних норм поведінки; емоційна стійкість на рівні маргінального стану, яка на фоні показників тривоги і самоконтролю може приводити до фрустрованого стану. Було виявлено різне ставлення безробітних до свого звільнення. В одних безробітних спостерігалось болюче переживання свого нового соціального статусу, у них переважав рівень емоційної нестійкості, невисокий рівень самоконтролю, високі показники фрустрації. Інша частина безробітних, навпаки, демонструвала байдужість до того, що з ними відбувається. При цьому спостерігалися певні відмінності у безробітних за гендерною ознакою. У безробітних чоловіків показник соціальної сміливості був нижчий, ніж у жінок, але вищим був показник практичності, тобто безробітним чоловікам властива більша нерішучість і більша прагматичність.

На залежність працевлаштування безробітних від їх особистісних чинників вказують О.В. Корчевна [29], С.С. Степанова [44] тощо. Структура особистості безробітних, які працевлаштувалися, на думку С.С. Степанової, характеризується системними якостями, а саме [44]: оптимізмом, самостійністю, контактністю. В їх ціннісно-смысловій сфері ієрархію цінностей посідають духовні цінності, відповідальність за власний вибір, цінність соціальних досягнень. Для сфери значущих особистісних відношень безробітних, які працевлаштувалися, характерні позитивна модальність емоційного ставлення до минулого, теперішнього і майбутнього, близьких людей (батьків, дітей, подружжя), майбутньої роботи, самоприйняття. В їх уявленнях ситуація безробіття відбувається як часова подія, а часова перспектива – через суб'єктивну причетність до ситуації, незадоволеність теперішнім і надією на працевлаштування в майбутньому, що реалізується копінг-стратегіями “вирішення проблем” і “пошук соціальної підтримки”.

Безробітні, які не працевлаштувалися, ситуацію із безробіттям сприймають як таку, що залежить не від них самих, а від “когось”, як джерело фрустрації потреб, а минуле, теперішнє і майбутнє в їх уявленнях ізольовані.

Схожі висновки віднаходимо також у працях О.В. Корчєвнї [29]. Дослідниця експериментально визначила, що успішність формування активності безробітних на ринку праці значною мірою залежить від психологічних чинників: наявного рівня сформованості складових набутого людиною потенціалу суб'єктної активності. Вона здійснила типологію рівнів прояву активності безробітних на основі врахування сформованих особливостей

змістової (афективний, ціннісно-рефлексивний та інструментальний компоненти суб'єктного потенціалу активності) і динамічної (саморегуляційний компонент суб'єктного потенціалу активності) її складових.

Ситуація безробіття супроводжується трансформацією провідних мотивів пошуку роботи і ставлення до роботи по мірі збереження статусу безробітного (на рівні індивіда) та еволюцією типу безробітного по мірі змін, що відбуваються у свідомості суспільства (менталітеті) відносно професійної діяльності і престижу тих або інших професій (на соціальному рівні), зазначають Ю.М. Плюсін, Г.С. Пошевнов [18]. У цьому відношенні А.Д. Базарсаєва [4], Н.Б. Михайлова [34] відмічають, що стратегії поведінки і захисні механізми безробітних зазнають змін і відрізняються залежно від віку. Як визначає А.Д. Базарсаєва [4], стратегії поведінки безробітної молоді, як особливої соціально-демографічної групи (сукупність орієнтацій і мотивів, локалізованих у свідомості молоді, які виявляються в сукупності усвідомлених дій, пов'язаних із пошуком і відбором вакансій для подальшого працевлаштування), відмінні від інших вікових груп безробітних. Виявлені стратегії поведінки безробітної молоді було запропоновано класифікувати за критеріями: активність–пасивність, соціальний статус і канал пошуку роботи, які стали основою класифікації. Так, активні та пасивні стратегії поведінки безробітної молоді на ринку праці (за критерієм активності–пасивності) характеризуються тим, що:

- активні стратегії реалізує безробітна молодь, для якої притаманний конструктивно-інноваційний пошук роботи,
- пасивні стратегії демонструють ті, хто займає позицію очікування роботи.

За наступним критерієм (каналом пошуку роботи) стратегії поведінки безробітної молоді визначено такі: самостійний пошук роботи (засоби масової інформації, Інтернет, відділи кадрів організацій тощо); пошук роботи за допомогою (власні зв'язки, центри зайнятості населення, приватні кадрові агенції тощо).

Оскільки безробіття спричинює вимушену деформацію стиля життя людини, то, як зазначали І.К. Заславський [23], А.К. Осницький [38], М.В. Удальцова [46], Т.С. Чуйкова [38] та інші, з економічної точки зору це вимагає збільшення витрат держави на відновлення повної або часткової втрати кваліфікації, що була зумовлена тривалою професійною бездіяльністю, а також збільшення дотацій на виплату субсидій по безробіттю, компенсацій тощо. Отже, констатує І.К. Заславський [23], державі дешевше здійснювати прогноз щодо можливого безробіття і вживати

своєчасно відповідні заходи, які унеможливлювали б його появу, ніж займатися утриманням безробіття.

Схожі міркування і в О.С. Голосової, яка соціальний портрет безробітної жінки з дитиною на регіональному ринку праці демонструє на основі соціально-трудоових характеристик: високий рівень освіти і кваліфікації; низький рівень матеріального забезпечення (головним джерелом матеріального забезпечення є заробітна плата чоловіка або пенсія батьків); слабка мотивація до навчання і до перенавчання; здійснює пошук роботи переважно через родичів, знайомих або друзів. Дослідниця основні напрямки вирішення проблеми безробіття жінок із дітьми і покращення їх соціального стану вбачає у:

- підвищенні мотивації до навчання і саморозвитку (тематичні семінари, тренінги, програми);
- професійній орієнтації, перенавчанні;
- соціально-психологічній підтримці і соціально-трудоовій адаптації (створення спеціалізованих центрів);
- створенні самозайнятості і розвитку підприємницької ініціативи.

До безпосередніх заходів профілактики жіночого безробіття автор відносить: випереджальне навчання осіб, які знаходяться під загрозою звільнення; систематичний моніторинг і організацію “гарячої лінії” з вивчення стану і проблем жінок у суспільстві та на ринку праці; роз’яснювальну і просвітницьку соціальну рекламу в ЗМІ.

Однак, зазначає М.В. Удальцова [46], при здійсненні заходів зі сприяння зайнятості населення важливо знати, якою є установка незайнятих на суспільно корисну діяльність (прагнуть працювати; вважають працю джерелом заходів до існування (чим більше платять, тим більше вони згодні працювати); сенс існування), а вже потім їх реалізовувати.

Особливої уваги заслуговує ставлення людини, яка втратила роботу, до появи і проведення свого неорганізованого часу. Все залежить від досягнутих нею результатів (життєвих новоутворень), набутого досвіду вирішення проблем, а тому може бути конструктивним або деструктивним. При конструктивному варіанті безробітний формує напрямки свого виходу із невизначеності, ініціює різні види своєї активності, їх структурує та переструктурує, усвідомлює свої можливості, залучає і використовує внутрішні і зовнішні ресурси для якнайшвидшого пошуку нової роботи. Самоорганізовуючи себе, людина використовує один із психологічних механізмів буття особистості. У зв’язку з тим, що

складовими самоорганізаціє є адаптивні, надситуативні та творчі форми активності, це надає можливість особистості самоперетворюватися та здійснювати перетворення зовнішніх умов життєдіяльності. Як відмічає А.М. Дьомін, “у процесі самоорганізації можна знову знайти роботу або взагалі відмовитися від її пошуку, підтримувати досить високий рівень самоповаги за рахунок певних властивостей характеру, комунікації з близькими людьми” [21, с. 28], зануритися у сім’ю, ведення домашнього господарства, здобути статус приватного підприємця, фермера або впасти у депресію, відчай. Цей процес соціально та економічно структурований, тобто реалізується у межах тих можливостей, які надаються людині сучасним ринком праці, суспільною ідеологією, поточними життєвими, зокрема сімейними, обставинами.

Поєднання зовнішніх соціальних регуляторів і ситуативних дій людини на ринку праці, згідно А.М. Дьоміна відбувається завдяки трудовій свідомості. Остання “як теоретичний інструмент надає можливість фіксувати складно організовані форми психічної активності особистості у сфері зайнятості; дозволяє реалізувати принцип розгляду психіки у зв’язку з типами середовищ; розкрити проблему взаємодії психологічних і соціально-економічних феноменів у мінливому суспільстві, а, відтак, розкрити таку базову характеристику свідомості, як її суб’єкт-об’єктна диференціація” [21, с. 28].

Руйнівний вплив безробіття на особистість в аспекті порушення відчуття часу і втрати сенсу життя розкривали у своїх роботах Ф.С. Ісмагілова [25], Л.Е. Макалкіна [31], Е.Ю. Мандрікова [32], Т.М. Титаренко [45] та ін.

Падіння життєвого рівня, погіршення внутрісімейних взаємин у родинах безробітних досліджували А.А. Гордієнко [18], І.Е. Заславський [23], К. Леана [30], Г.І. Осадча [37], М.В. Удальцова [46] тощо. Автори констатували, що скорочення можливості сімей із неповнолітніми дітьми в ситуації безробіття до адаптації можуть змінити уявлення про конструктивні та неконструктивні способи адаптації та способи вирішення проблем у ситуації безробіття.

Проведене дослідження дозволило А.М. Дьоміну виділити та обґрунтувати способи вирішення проблем, які використовують безробітні у сучасну епоху [21, с. 28-29]:

- захисна поведінка;
- поведінка уникнення (втеча у спогади, уникнення пропозицій, пасивні релативні стосунки із державою);
- хаотичний пошук;
- пошук в умовах недостатньої поінформованості;

- продуктивне утриманство (активні рентні стосунки з країною, делегування відповідальності за свою долю близьким);
- активне і цілеспрямоване використання ресурсів своєї міжособистісної мережі (планова інвентаризація зв'язків, внутрішньосімейна консолідація, створення та/або підтримання референтного кола спілкування, використання оточення як замовника і споживача своїх послуг і продукції, репутаційне працевлаштування);
- дієва конкретизація образу Я, своїх планів і оцінок всього, що відбувається (усвідомлене та активне використання індивідуальних ресурсів, опредмечування, конкретизація своїх бажань, планів, вмінь, накопичення пошукового досвіду, накопичення ресурсів через перенавчання);
- добудовування контексту поточної життєвої ситуації (відношення до складної ситуації як сукупності шансів);
- пошук і підтримка “потрібних” зв'язків, здатність бачити різноманітність сфер застосування своїх сил. Наведені способи вирішення проблем доповнюють один одного і можуть бути одночасно присутніми у поведінці людини.

Саме у періоди глибоких соціальних потрясінь у державі найбільш гостро постають проблеми, пов'язані з порушенням психічного здоров'я. З цього приводу Г.О. Печоркіна [17] у своїх роботах пише, що існує взаємозв'язок показників компонентів психічного здоров'я залежно від наявності або відсутності професійної зайнятості і тривалої відсутності роботи:

- в групі працюючих і тривало безробітних виявлено тісний взаємозв'язок між показниками самооціночного й емоційного компонентів; в групі тимчасово безробітних – між показниками самооціночного і потребового компонентів;
- найвища щільність взаємозв'язків виявлена між показниками компонентів психічного здоров'я у групі тривало безробітних громадян.

Встановлені особливості прояву психічного здоров'я відносно професійної зайнятості. Травмуючий вплив безробіття на психіку людини розкрито в працях Ф.С. Ісмагілової [25], Л.Е. Пельцман [39] та ін. Автори з'ясували, що безробіття спричинює у людини різні негативні емоційні стани (депресія, апатія, неспокій, пригніченість, фрустрація, агресія тощо).

На основі чималого практичного досвіду з консультування осіб, які вимушено втратили роботу, Ф.С. Ісмагілова схарактеризовує їх психологічні риси у такий спосіб. Незадоволеність потреб, порушення їх звичної ієрархії викликає у безробітного неспокій,

незадоволення, страждання та інші негативні емоції, зокрема відкрити агресію. Втрата роботи неминуче супроводжується змінами у поведінці людини: відсутній розпорядок дня; з'являється багато вільного часу; режим дня втрачає для людини свою актуальність (може спізнитися на зустріч, невиправдано довго вести ділову бесіду). Все це є наслідком втрати безробітним самоорганізованості, зниження актуальності орієнтування у часі. Відтак, негативні зміни у поведінці та емоційних реакціях осіб, які вимушено втратили роботу, становлять: “переживання стану депресії; зниження відчуття задоволеності життям; посилення відчуття самотності та соціальної ізоляції; втрата відчуття часу, відсутність розпорядку дня; зростання апатії, пасивності та покірності; перевага настрою песимізму і фаталізму відносно до життя в цілому; втрата бажання до впорядкованості в своєму житті; підвищення збудливості, агресії” [25, с. 135].

У зв'язку з тим, що емоційні переживання впливають на поведінку безробітного, французький психолог Лавьє пропонує надання психологічної підтримки здійснювати через визначення психічного стану безробітного. Для цього ним була розроблена типологія переживань безробітних. Згідно цієї типології переживань кожен безробітний проходить через такі стадії:

1) шок, емоційне потрясіння. У більшості випадків це короткочасний стан, який супроводжується відчуттям полегшення (подія сталася, а, отже, завершилася тривала невизначеність);

2) неприйняття дійсності. Безробітний не хоче вірити в те, що це відбулося з ним. Він відмовляється вірити у своє звільнення;

3) гнів, обурення з приводу того, що відбулося. Відкрите обурення безробітний може виявляти на адресу будь-кого: родичів, колишніх колег, всіх, хто його оточує або міг би бути посереднім винуватцем того, що з ним сталося;

4) депресія, пригніченість, туга, стан, близький до повного відчаю. На цій стадії у безробітного спостерігається різке зниження вольової регуляції та пошукової активності. Людина занурюється в себе, зникає до думки про відсутність перспектив, марність спроб щодо зміни свого життя і власної непотрібності;

5) переоцінка цінностей. Безробітний переглядає ставлення до себе і до ситуації, в якій він опинився. На цій стадії виникає намір діяти, посилюється бажання змінити ситуацію будь-якими засобами, вирватися з неї. Якщо переоцінки не відбувається, то ситуація принципово не змінюється. Зберігається відчуття безперспективності та власної непотрібності.

Після визначення стадії переживання безробітного, наступним

кроком є підбір способу чи прийому, який буде найбільш ефективно впливати саме на цю людину.

Подібні до стадій переживань безробітного, які були виділені Лавбе, описує фази стресових станів у зв'язку із втратою роботи австрійський фахівець Л.Е. Пельцман [39]:

1) стан невизначеності і шоку. У цій фазі страх і емоції виступають як фактори ризику, внаслідок чого людина легко піддається іншим прикростям: хворобам, нещасним випадкам. Саме тривала загроза того, що це може статися з людиною, є патогенним фактором;

2) суб'єктивне полегшення і конструктивне пристосування до ситуації. Ця фаза триває 3-4 місяці після втрати роботи. Спочатку людина відчуває певну ейфорію від наявності вільного часу, спостерігається навіть покращення здоров'я;

3) надто важкий стан. Дана фаза настає після 6 місяців відсутності роботи. Стан стає важким, особливо щодо протистояння неприємностям;

4) безпорадність і примирення з ситуацією, що склалася. На цій фазі з'являється страх щодо знаходження роботи.

За умови відсутності оптимальної відповідності психічної діяльності людини, її поведінки вимогам навколишнього середовища стає ускладненим або неможливим задоволення актуальних для людини потреб і реалізації пов'язаних із ними значущих цілей. Все це вказує на появу психічної дезадаптації. Прояви психічної дезадаптації (преневеротичні порушення, невротичні реакції і стани, різні форми пограничних нервово-психічних розладів) вивчали (Л.П. Вассерман [14], В.Б. Зайцева [22] тощо). Явища психічної дезадаптації виникають як наслідок хронічної психоемоційної напруги і дистресів, – пише Б.Д. Карвасарський [26], але через поліморфність і слабкий прояв симптоматики клінічна діагностика цих станів ускладнена.

Оскільки в ситуації безробіття людина також зазнає психічної перенапруги та психотравмуючих відчуттів, то можна говорити про наявність психічної дезадаптації у безробітних. З цього приводу В.Б. Зайцева [22] зазначає, що психологічні особливості безробітних, які сприяють розвитку в них психічної дезадаптації, полягають у наступному. В структурі психічної сфери безробітних домінує вплив конфлікту цінностей, який визначається неузгодженістю між наявною потребою в досягненні значущої цінності і можливістю реалізації цієї цінності в дійсності. Тенденція до актуалізації інтрапсихічного конфлікту зростає і посилюється у новій, незвичній ситуації – при безробітті.

Дослідниця експериментально виявила психологічні характеристики безробітних, які є факторами ризику розвитку в них

психічної дезадаптації [22, с. 175]: агресивність, емоційна лабільність, підвищена збудливість і чуттєвість, нестійкість настрою, високий рівень тривожності, екстернальний локус контролю. При цьому з'ясувалося, що як безробітні, так і пацієнти із невротичними розладами, мають однакові особистісні особливості, які виражаються у зниженні інтересу до життя, недооцінці прожитої частини життя, недоліку або відсутності цілей на майбутнє, низькій здатності управління та контролю своїм життям, в агресивних реакціях, нестійкості емоційного фону, нехтуванні до загальноприйнятих норм і цінностей, конфліктності з оточуючими. Зазначені риси є свідченням наявності у безробітних ризику психічної дезадаптації за невротичним типом і свідчать про наявні складності в знаходженні сенсу життя.

Зв'язок між безробіттям і загостренням порушень фізичного здоров'я вивчали С.Л. Дановський [20], Е. Лахельма [33], К. Леана [30], С. Маніла [33], Д. Фельдман [30] тощо. Науковці зазначали, що хворі по-різному ставляться до свого стану здоров'я. Одні демонструють активність у подоланні хвороби, переробці психотравмуючих ситуацій (безробіття як один із видів), прагнуть якомога швидше одужати, а інші – пасивність. Відтак, психологічний аналіз даного питання має враховувати мотиваційно-поведінковий аспект внутрішньої картини проблем із здоров'ям, який знаходить відображення в особливостях емоційно-негативної ситуації, механізмах психологічного захисту і копінг-поведінці.

Щодо механізмів психологічного захисту, які спрямовані на подолання фруструючого впливу безробіття і складного комплексу тривожних переживань, зауважимо наступне. Захисні механізми психіки забезпечують регуляцію, спрямованість поведінки, редукують тривогу та емоційну поведінку. У зв'язку з тим, що механізми психологічного захисту здатні посилити, пом'якшити або нейтралізувати особистісні реакції на емоційно значущі стимули, до яких відноситься, зокрема безробіття, це актуалізує потребу навичок їх використання.

Сильні негативні емоції і фізичні реакції на втрату роботи виснажують психіку людей і стають гальмом їх активності, що негативно позначається на пошуках нової роботи. Тому в сучасних дослідженнях зріс інтерес до проблеми саморегуляції при пошуку роботи (А.Н. Дьомін [21] тощо).

Варто зазначити, що активність пошуку нового місця роботи, поведінка безробітного багато в чому залежать від структури його мотиваційної сфери, зокрема від його розуміння сенсу життя. Мотивація повернення втраченого разом із роботою статусу в

суспільстві дуже сильна, тому людина прагне якомога швидше знайти роботу. Втім, непоодинокі випадки, коли звернення до центру зайнятості розглядається як крок відчаю і як остання можливість знайти роботу. Людину переполює гама відчуттів – сором, недотепність, упевненість, що тут її обов'язково працевлаштують тощо. Інформація про реальні функції і можливості центрів зайнятості, а також про необхідність попередньої підготовки деяких документів досить часто викликає стан розгубленості, психологічного дисонансу, протесту і незадоволеності діями працівників центру.

Вивчаючи проблему безробіття, науковці спрямовували свої зусилля ще на один аспект цієї проблеми – аналіз соціально-психологічних причин, що спонукають різні соціальні групи дорослих до повторного вибору професії, умов мотивації повторного вибору професії (Г.А. Букіна, Н.А. Дунайцева та ін.). Автори виявили, що провідними мотивами повторного вибору професії у працюючих фахівців є незадоволеність заробітною платою і можливістю професійного росту, а у безробітних – неможливість працевлаштуватися за фахом на “добре оплачувану роботу” і поширення професійних можливостей. При повторному виборі професії, як відмічає Н.А. Дунайцева, певну роль відіграє емпатія, яка, наприклад, у психологів, пов'язана з типом особистості, а у студентів юристів – із комунікативними особливостями. Дорослі люди, які повторно обирають різні професії, відрізняються за переважаючим стилем спілкування (психологи – партнерський, юристи і економісти – авторитарний).

Пріоритетні напрямки психологічної підтримки безробітних у роботі центрів зайнятості вивчали Р.І. Атаманова [3], І.А. Волошина [16], О.І. Дьоміна [21], О.В. Корчевна [29], Л.Е. Макалкіна [31], Е.А. Молоткова [35], Д. Фельдман [30] тощо. Автори відмічали, що поряд із комунікативними та емоційно-регулятивними тренінгами, запозиченням практичних технологій і психодіагностичного арсеналу зарубіжних служб зайнятості, що здебільшого використовуються в центрах зайнятості, доцільно проводити групову та профорієнтаційну роботу, психологічне консультування. Зокрема, О.В. Корчевна [29] наголошувала на тому, що ефективність психологічної підтримки людини у ситуації безробіття можна забезпечити за рахунок відрефлексованості змісту компонентів суб'єктного потенціалу активності психологічними тренінговими засобами, оскільки у такий спосіб стає можливим стимуляція в людині активності як для успішного подолання ситуації безробіття, так і для долання важких ситуацій у майбутньому.

Демонструє схильність до цих міркувань також Г.О. Печоркіна [17]. Вона пропонує конструювати програми психологічного супроводу безробітних громадян, спрямовані на відновлення самооцінчного та емоційного компонентів психічного здоров'я у процесі професіоналізації і формування стійкої високої потреби у праці. Технологія супроводу повинна спиратися на специфічну реконструкцію особистісного досвіду саморегуляції і самозбереження.

На думку А.М. Дьоміна [21], психологічну підтримку безробітних можна здійснювати завдяки навчання відповідним способам вирішення проблем, їх презентації, обговорення тощо. Все це може становити зміст практичної допомоги людям, які переживають ситуацію безробіття. Одним із ефективних практико-орієнтованих способів опису та пояснення особистісно-середовищної взаємодії, при якому визначаються психологічні фактори успішного або неуспішного вирішення індивідуальних і соціальних проблем, будуються відповідні профільні моделі і типології є психологічне профілювання.

Психологічне профілювання слід розглядати як важливий аспект професійної орієнтації, яка у сучасних умовах покликана вирішувати дещо інші завдання:

- здійснювати підготовку молоді не лише до вибору професії, а й до ефективної поведінки на свobodному ринку праці після отримання професії;
- навчання прийомам самоорганізації в індивідуальних кризах зайнятості;
- вибір адекватних своїм індивідуальним особливостям стратегій поведінки у сфері зайнятості;
- психологічний супровід кар'єри на різних її етапах, в різних типах кризи тощо.

Як видно з наведеного, вчені вивчали вплив безробіття на психологічне самопочуття особистості, її свідомість, поведінку, взаємини у родині, стиль життя, мотиваційну сферу, а також суб'єктивні відчуття і переживання людини, що пов'язані з безробіттям, психічне здоров'я, напрямки психологічної підтримки тощо. Наголошували на необхідності переходу від технологій, що орієнтують особистість у світі професій, до технологій, які орієнтують людину в світі зайнятості.

Трансформація мотиваційної сфери безробітного відбувається досить швидко, а зміни носять радикальний характер.

Однак, незважаючи на чималу кількість напрямків досліджень із проблеми безробіття, дотепер залишаються маловивченими психологічні детермінанти безробіття і способи реінтеграції

безробітних у трудову діяльність, зокрема мотиви вибору роботи клієнтами центрів зайнятості, актуальність і недостатня розробленість яких визначили напрямок нашого дослідження.

Список використаних джерел

1. Августин А. Исповедь / А. Августин. – М.: “Канон+”, 2003. – 464 с.
2. Адамчук В.В. Экономика и социология труда: Учебник для вузов / В.В.Адамчук, О.В.Ромашов, М.Е.Сорокина. – М.: ЮНИТИ, 2001. – 407 с.
3. Атаманова Р. И. Поиск работы (домашний психолог XXI века) / Р.И.Атаманова. – М.: ЗАО “Бизнес-школа “Интел-синтез”, 2001. – 192 с.
4. Базарсадаева А.Д. Молодежная безработица: основные направления государственного регулирования : Автореф. дис... канд. социол. наук : 22.00.08 – социология управления (социологические науки) / Аягма Доржиевна Базарсадаева. – Чита, 2009. – 24 с.
5. Башук Л.П. Мотиваційні чинники працевлаштування особистості юнацького та дорослого віку : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Людмила Петрівна Башук. – К., 2010. – 19 с.
6. Беккер Г.С. Экономический анализ и человеческое поведение / Г.С.Беккер// Тезис. – 1993. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 24-40.
7. Беляева И. Ф. Трудовая мотивация: механизмы формирования и функционирования / И. Ф. Беляева // Изменения в мотивации труда в новых условиях. – М.: Изд-во НИИ труда, 1992. – С. 68-82.
8. Боровик В. С. Занятость населения : Учеб. пос. / В. С. Боровик, Е. Е. Ермакова, В. А. Похвощев. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 320 с.
9. Брайер К. Х. Безработица и неполная занятость / К. Х. Брайер // Социологические исследования. – 1993. – № 10. – С. 101-108.
10. Буланов В.С. Современные проблемы занятости и безработицы / В.С.Буланов. – М.: Изд-во РАГС, 1996. – 41 с.
11. Булгаков С.Н. Философия хозяйства / С.Н.Булгаков. – М.: Наука, 1990. – 412 с.
12. Варьянов А.И. Рынок труда, безработица и регулирование занятости (статистика, цифры, факты): научное издание / А.И.Варьянов. – Чита: ЧитГУ, 2007. – 361 с.
13. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е.Василюк. – М., 1984. – 373 с.

14. Вассерман Л.И. Внутренняя картина болезни в структуре качества жизни у больных с соматической патологией / Л.И.Вассерман, Е.А.Трифоновна, В.Л.Федотова// Сибирский психологический журнал. – 2008. – №27. – С.67-70.
15. Вебер М. Избранное. Образ общества / Макс Вебер. – М.: Наука, 1994. – 702 с.
16. Волошина И.А. Психологическое исследование изменения личностных характеристик безработных / Ирина Александровна Волошина, В.А. Гребенников // Вести. Росс. гуманит. науч. фонда. – 2009. – № 5.
17. Глуханюк Н.С. Психология безработицы: введение в тему / Н.С.Глуханюк, А.И.Колобкова, А.А.Печеркина.– М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 325 с.
18. Гордиенко А. А. Структура поведения безработного / А. А. Гордиенко, Г. С. Поршнева, Ю. М. Плюсин // Социологические исследования. – 1996. – №11. – С. 99-109.
19. Городецкая И. М. Ценностно-мотивационные проявления личности безработных в процессе их вторичной профессионализации : Дис ... канд. психол. наук : 19.00.05 – социальная психология / Инна Михайловна Городецкая. – Казань, 1999. – 260 с.
20. Дановский С.Л. Социальная и психологическая характеристика безработных /С.Л.Дановский// Социологические исследования. – 2007. – № 5. – С. 82-89.
21. Демин А.Н. Личность в кризисе занятости: стратегия и механизмы преодоления кризиса : Автореф. дис... д-ра психол. наук / 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии / Андрей Николаевич Демин. – Краснодар, 2005. – 56 с.
22. Зайцева В.Б. Психологические факторы риска дезадаптации безработных: Дис ... канд. психол. н.: 19.00.04 – медицинская психология; Виктория Борисовна Зайцева. – СПб., 2010. – 217 с.
23. Заславский И.Е. Труд. Занятость. Безработица / И.Е.Заславский. – М.: Департамент труда и занятости правительства, 1992. – 192 с.
24. Иванова В.Н. Управление занятостью населения на местном уровне: Учеб. пос. / В.Н.Иванова, Т.И.Безденежных.– М.: Финансы и статистика, 2002. – 192 с.
25. Исмагилова Ф. С. Профессиональный опыт специалистов и управление им в условиях рыночной экономики : Дис... д-ра психол. наук : 19.00.03/ Файруза Салихджановна Исмагилова. – М., 2000. – 382 с.

26. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология: Учебник / Б.Д.Карвасарский. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
27. Кейнс Дж. М. Общая теория занятости, процента и денег. – Петрозаводск: Петроком, 1993. – 546 с.
28. Корнилова С. В. Социальные проблемы занятости и безработицы: Автореф. дис... канд. социол. наук / С.В.Корнилова. – М.: РАГС, 1998. – 22 с.
29. Корчевна О.В. Психологічні чинники формування активності безробітних на ринку праці: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ольга Володимирівна Корчевна; Ін-т підготовки кадрів Державної служби зайнятості України. – К., 2006. – 233 с.
30. Леана К. Как справиться с потерей работы: реакции индивидуумов, организаций и общественности на увольнения / К.Леана, Д.Фельдман. – М.: Ось-89, 2001. – 211с.
31. Макалкина Л.Е. Влияние групповой работы на изменение установок безработных граждан /Л.Е.Макалкина// Профориентация и психологическая поддержка безработных граждан и незанятого населения. – М., 2000. – С. 161-166.
32. Мандрикова Е.Ю. Особенности психологического времени безработных / Е.Ю.Мандрикова// Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 54-62.
33. Манила С. Безработица и больные: некоторые проблемы и результаты финского исследования по безработице / С.Манила, Э.Лахельма //Труд и общество: Материалы сов.-фин. семинара по социологии труда. – М., 1988. – С.74-94.
34. Михайлова Н.Б. Опыт психологического исследования ситуации безработицы /Н.Б.Михайлова// Психологический журнал. – 1998. – № 6. – Т.19. – С.91-103.
35. Молоткова Е. А. Жизненные планы личности при смене профессии: Дис... канд. психол. наук. / Е. А.Молоткова. – Ростов-на-Дону, 1997.
36. Никифорова А. А. Рынок труда: занятость и безработица. – М.: Междунар. отношения, 2008. – 180 с.
37. Осадчая Г.И. Семьи безработных и семейная политика // Социс. – 1997. – № 7. – С. 79-82.
38. Осницкий А.К. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы / Алексей Константинович Осницкий, Т.С. Чуйкова // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 92-105.
39. Пельцман Л. Е. Стрессовые состояния у людей, потерявших работу / Л. Е. Пельцман // Психологический журнал. – 1992. – Т13. – №1. – С. 126–130.

40. Плакся В.И. Безработица: теория и современная российская практика (социально-экономический аспект) / В.И. Плакся. – М.: Изд-во РАГС, 2005. – 384 с.
41. Селезнева А.В. Психологические особенности личности молодого безработного и возможности их коррекции в процессе тренингового обучения: Автореф. дис... канд. психол. н. / 19.00.07 – педагогическая психология / Алена Владимировна Селезнева. – Иркутск, 2008. – 19 с.
42. Сорокин П.А. Социальная мобильность: [Пер. с англ. М. В. Соколовой] / Питирим Александрович Сорокин. – М.: Academia : LVS, 2005. – 588 с.
43. Старовойтова Л.И. Занятость населения и ее регулирование: Учеб. пос. / Л.И. Старовойтова, Т.Ф. Золотарева. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
44. Степанова С.С. Личностные факторы успешности трудоустройства безработных : Дис ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Светлана Сергеевна Степанова [Место защиты : Дальневост. гос. ун-т путей сообщ.] – Комсомольск-на-Амуре, 2008. – 219 с.
45. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами бідності : наукове видання / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
46. Удальцова М.В. Четыре среза занятости: ценности, мотивации, доходы, мобильность / М. В. Удальцова, Н. М. Волковская, Л. К. Плюшина // Социологические исследования. – 2005. – № 7. – С. 43-52.

An overview and analysis of the problem motivating the choice of profession unemployed. In studying the psychological literature material concretize theoretical and practical contribution of scientists from The formulated problem, solved cumulative portrait of the unemployed through general psychological qualities. It is noted that the situation of unemployment is accompanied by transformation of the leading job search motives and attitude to work as conservation status of the unemployed (at the level of the individual) and the evolution of type unemployed as changes occurring in the consciousness of society (mentality) in respect of professional and prestige of various professions (on a social level).

Keywords: motives of choice of profession, unemployed, personal characteristics bezrobitnoho.

Отримано: 15.07.2011

Теоретичний аналіз проблеми впливу особистісних характеристик студентів-психологів на розвиток професійної придатності

У статті розкрито мету визначення особистісної придатності майбутніх практичних психологів до професійної діяльності. Проведено теоретичний аналіз щодо виявлення ступеня придатності людини до певного виду діяльності. Розглянуто проблему впливу особистісних характеристик студентів-психологів на розвиток професійної придатності. Виділені параметри професійної придатності і непридатності студентів-психологів.

Ключові слова: професійно важливі якості, професійна придатність.

В статье раскрыта цель определения личностной пригодности будущих практических психологов к профессиональной деятельности. Проведен теоретический анализ определения уровня профессиональной пригодности человека к разным видам деятельности. Рассмотрена проблема влияния личностных характеристик студентов-психологов на развитие профессиональной пригодности. Выделены параметры профессиональной пригодности и непригодности студентов-психологов.

Ключевые слова: профессионально важные качества, профессиональная пригодность.

Сучасна ситуація соціального розвитку характеризується значними змінами в суспільно-політичному, економічному та духовному житті суспільства. Наслідком таких змін є тенденції як позитивного, так і негативного характеру, які зумовлюють наявність широкого кола особистісних та міжособистісних проблем і вимагають кваліфікованої фахової психологічної допомоги. Тому постійно підвищується попит на психологічні послуги в різних сферах суспільної діяльності, а, отже, зростають потреби та вимоги до системи професійної підготовки психологічних кадрів. Одним із аспектів цієї проблеми є завдання підвищення ефективності процесу підготовки фахівців-психологів у вищих навчальних закладах на загальних принципах гуманізації особистісно-орієнтованої освіти, що зумовлює врахування особистісного потенціалу студентів відповідно до вимог обраної професії, до особистості самого практичного психолога як суб'єкта психологічної взаємодії.

Таке підвищення вимог означає і зростання ролі відповідності особистості фахівця вимогам його професійної діяльності. Враховуючи, що спектр особистісних рис і провідних тенденцій майбутніх практичних психологів надзвичайно широкий, постає проблема визначення тих мінімально необхідних якостей особистості, відсутність яких унеможливило б успішну роботу за фахом практичного психолога.

Дослідження зарубіжних авторів вказують на те, що лише приблизно одна третина фахівців, котрі здобули психологічну освіту, можуть працювати в галузі практичної психології, тобто стати практикуючими психологами і дійсно надавати допомогу клієнтам. Проблема наявності власних психологічних проблем у майбутнього психолога стає суттєвим гальмом його професійної самореалізації, а для людини з психологічними травмами діяльність у цій сфері може стати формою компенсаторної поведінки [8, с. 286].

Актуальність питання стосовно наявності особистісних проблем у фахівця-психолога зумовлюється ще й тим, що саме практикуючий психолог у своїй професійній діяльності стикається з такими явищами, ситуаціями, психічними та іншими проявами суспільного та особистого життя, від яких залежить людська доля та саме людське життя. Враховуючи таку високу міру відповідальності, можна стверджувати, що високопрофесійне вирішення проблем клієнта багато в чому залежить від особистості самого психолога, від рівня його професійної та особистісної підготовки у системі вищої школи, від рівня вимог, які повинні висуватися з самого початку при відборі майбутніх фахівців у галузі практичної психології. Неврахування особистісних якостей як основного фактора професійної придатності студентів під час навчання у ВНЗ призводить до того, що дипломовані психологи демонструють на практиці відсутність емпатії, терпіння, доброзичливості, толерантності, а іноді переносять власні особистісні проблеми на процес взаємодії з клієнтами. Як наслідок, професійна кар'єра такого "спеціаліста" не складається, що часто призводить до виникнення кризи особистісного розвитку, а результати діяльності такого професійно неспроможного психолога, як правило, дискредитують психологічну науку та можуть нанести непоправної шкоди життю та діяльності людини [6, с. 5-7].

Вивчення аспектів проблеми відповідності особистості до вимог професії простежується у працях Б.Г. Ананьєва, В.С. Мерліна, К.К. Платонова, О.Ф. Бондаренка, С.Д. Максименка, Н.В. Чепелевої, Б.О. Федоришина, В.В. Рибалки, М.В. Савчина та інших, спрямованих на визначення тих якостей особистості, які сприяють

успішній роботі фахівця. Але, водночас, не достатньо досліджений та визначений той мінімально-необхідний обсяг професійно значущих якостей особистості, відсутність якого призводить до негативних наслідків у професійній роботі практичного психолога або унеможлиблює її взагалі.

Сучасний науковий підхід до аналізу досліджень особистості практичного психолога окреслює певне коло професійно важливих якостей фахівця. Значна частина з них може бути сформована, розвинена або вдосконалена в процесі навчання у ВНЗ та подальшої професійної діяльності за допомогою різноманітних психолого-педагогічних засобів розвитку та саморозвитку [1, с. 150].

Очевидним є той факт, що рівень професіоналізму залежить не тільки від знань, умінь, навичок та стажу роботи, але й від особистості психолога – практика, наявності окремих рис особистості та особливостей інтелекту.

Мета статті полягає у визначенні особистісної придатності майбутніх практичних психологів до професійної діяльності.

Професійна придатність особистості розглядається у науковій літературі як сукупність особистісних якостей людини, які впливають на успішність засвоєння професійних знань та ефективність виконання трудової діяльності.

Професійну придатність розглядали такі вчені, як В.О. Бодров, О.М. Іванова, Є.О. Клімов, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, Б.О. Федоришин, В.В. Рибалка, П.С. Перепелиця, Н.В. Самоукіна. При цьому сучасний підхід до розуміння професійної придатності фахівця полягає у визначенні професійно важливих якостей особистості спеціаліста, виявленні реального рівня їх вираженості, що є необхідною умовою прогнозування успішності професійної діяльності. В працях вчених також наголошується, що одна частина професійно важливих якостей може розвиватися і вдосконалюватися у процесі професійної освіти та діяльності, а друга частина, внаслідок обмеженості можливостей свого розвитку, може зумовлювати низьку ефективність професійної успішності, виступати чинником особистісної непридатності до оволодіння даним фахом.

Виявлення ступеня придатності людини до певного виду діяльності розглядається як основне завдання професійного відбору (В.О. Бодров, В.П. Зінченко, Є.О. Клімов, Б.В. Кулагін, Н.В. Макаренко, Є.О. Мілерян, Б.О. Пухов, П.С. Перепелиця та ін.), що передбачає розробку й обґрунтування адекватних методів і процедур для отримання випереджувальної інформації щодо успішності майбутньої професійної діяльності.

Необхідність психологічного професійного відбору особливо актуальна для професії психолога, зважаючи на те, що її об'єктом є людська особистість. На думку науковців А.К. Дмитренко, М.В. Молоканова, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Н.В. Пророк, Е.О. Помиткіна, Л.М. Собчик, Н.В. Чепелевої, визначення рівня профпридатності майбутнього практичного психолога доцільно проводити напередодні вступу до вищого навчального закладу.

На сучасному етапі становлення наукової психології методики професійного відбору за фахом практичного психолога тільки створюються, не визначений повний перелік професійно важливих якостей та діапазон їх індивідуальних відмінностей, не існує чітко означених показників і критеріїв професійної придатності (В.Г. Панок, О.П. Саннікова, О.П. Сергєєнкова, С.М. Симоненко, Н.В. Чепелева та ін.).

Завдання визначення рівня професійної придатності має два шляхи розв'язання, що базуються на основі різних підходів: “за максимумом” та “за мінімумом” (О.О. Бодальов, К.М. Гуревич, А.О. Деркач, А.А. Крилов, Н.В. Макаренко, В.А. Пухов та ін.). Для реалізації першого підходу необхідним є виявлення осіб з високим рівнем розвитку професійно важливих якостей особистості, тобто відбір за найбільш відповідними якостями, що не враховує потенціал розвитку, який існує в осіб із зниженими (але в межах фахових вимог) показниками. Другий підхід, “за мінімумом”, полягає у визначенні ознак професійної непридатності та у виявленні кола осіб, що є неперспективними у плані професійної успішності. Це дає можливість вчасно переорієнтувати їх на інший фах, що більше відповідає їх особистісним якостям. Такий підхід дає можливість більш чітко означити перспективних абітурієнтів та запропонувати напрями розвитку професійно значущих якостей для осіб із зниженими показниками професійної придатності до професії психолога.

Підхід “за мінімумом” є не менш ефективним, оскільки виявлення осіб з низькими показниками рівня професійно важливих якостей дає можливість прогнозувати їх малоєфективну професійну діяльність, пов'язану з великою кількістю професійних помилок (особливо, коли ціна помилки – доля людини), та знижену успішність під час навчання, а також своєчасно рекомендувати їм напрям саморозвитку або переорієнтації на інші професії. Проведена таким чином диференціація кандидатів на навчання з метою визначення мінімальної кількості особистісних якостей, відсутність яких робить людину непридатною для оволодіння професією практичного психолога (Н.В. Чепелева), дозволяє підвищити після

відбору ефективність підготовки фахівців, бо дає можливість зосередити зусилля професійної підготовки саме на тих особах, які прогностично спроможні успішно засвоїти та кваліфіковано застосовувати весь комплекс професійних знань і вмінь при дотриманні фахових вимог до особистості практичного психолога.

Як показав аналіз вивчення досліджуваної проблеми, визначенню професійно важливих якостей особистості практичного психолога та особливостей його фахової діяльності, у сучасній науковій літературі приділяється значна увага. Аналізуючи вимоги професії до особистості фахівця, дослідники висловлюють різні точки зору стосовно важливості тих чи інших індивідуально-психологічних особливостей. Дослідники дійшли висновку, що переважна частина професійно важливих рис та якостей особистості практичного психолога може бути сформована або вдосконалена протягом навчання у вищих навчальних закладах та у подальшій професійній діяльності. Поряд з цим існує певне коло несприятливих для професійної діяльності якостей, можливості формування і розвитку яких під час навчання обмежені. Наявність цих якостей у подальшому визначає низьку ефективність професійної діяльності, надмірне перевантаження і перенапруження особистості, велику кількість професійних помилок у подальшій діяльності в сфері взаємодії “людина-людина”. Внаслідок цього наявність таких особистісних якостей робить малоімовірним або ж унеможлиблює взагалі оволодіння професією практичного психолога на фахово необхідному рівні [9, с.40-42].

В зв'язку з цим підготовка спеціалістів-психологів повинна орієнтуватись на поетапне оволодіння професійно значущими якостями з урахуванням поступового ускладнення психологічної інформації росту можливостей її творчого самоосмислення і подальшого використання у практичній діяльності.

Узагальнюючи результати всебічного аналізу діяльності психолога-практика, а також наукових досліджень стосовно визначення рівня його професійної придатності, нами були виділені наступні професійно важливі риси та якості практичного психолога:

– *у сфері сформованості інтересів, етичних і світоглядних позицій*: гуманістичну спрямованість на людину; альтруїзм, наявність стійкої системи цінностей, особистісний сенс, життєві і світоглядні позиції, орієнтовані на духовність і альтруїзм; безоцінне відношення до клієнта і розвинуту емпатію, щирість, чутливість, сенситивність, домінування соціальної енергійності і соціальної пластичності; порядність (в розумінні моральності та людяності), соціальна зрілість, стресостійкість, терпимість та послідовність у

своїх діях і думках, наполегливість, соціальна чутливість, гнучкість;

– у сфері міжособистісної взаємодії: дипломатичність, толерантність, достатній рівень комунікативних здібностей і уміння слухати; відповідальність, рішучість, впевненість у своїх силах, активність, енергійність і доброзичливість, стриманість і емоційна стійкість, адаптивність, здатність до рефлексії, дружелюбність, ввічливість, тактовність, коректність, життєрадісність, відкритість до чужих ідей, думок, точок зору, здатність до лідерства, помірне домінування;

– в інтелектуальній сфері: високі загальні розумові здібності, достатньо високий рівень інтелекту, достатній рівень логічного мислення; гнучкість, пластичність та динамічність мислення, вміння виділяти суттєве та узагальнювати, прогнозувати, здатність мислити вільно, самостійно, аналітично; високі показники уваги (обсяг, розподіл, інтенсивність, переключення), спостережливість, достатньо виражена соціальна складова інтелекту та фасилітативність, багатий лексичний запас, почуття гумору, достатньо високі показники пам'яті;

– стосовно особистості психолога-практика: збалансованість, гармонійність рис особистості, оптимізм, енергійність, висока працездатність, велика внутрішня дисципліна, емоційна витривалість, самоконтроль та саморегуляція, психічна стабільність, врівноваженість, конгруентність, внутрішня згода та впорядкованість, фрустраційна толерантність, відсутність хронічних внутрішніх конфліктів, ентузіазм, старанність, відповідальність у роботі, ретельність, вміння і бажання піклуватися іншими людьми, чесність, інтелігентність, мобільність;

– по відношенню до себе: сталість і адекватність самооцінки і самосприйняття, здатність до самовдосконалення, самокритичність, високий рівень самопізнання та здатність до компенсації недоліків і слабких сторін, значна сила "Я", розвинене почуття власної гідності та віра в свої можливості [2; 3].

Значна частина перерахованих вище професійно важливих рис та якостей практичного психолога формується і розвивається в процесі навчання у вищих навчальних закладах та подальшій професійній діяльності. Але існують такі особистісні якості, можливості розвитку і формування яких обмежені. Саме ці якості і є предметом вивчення й аналізу в плані професійної придатності.

На основі вищевказаних фактів, можна виділити комплекс параметрів та критеріїв, що дозволять вивчити особистісну придатність та непридатність до професійної діяльності за

спеціальністю практичний психолог. Так, Л.М. Собчик у своєму дослідженні з багатостороннього вивчення особистості робить висновок про те, що стиль діяльності зумовлюється провідними тенденціями особистості. До критеріїв професійної придатності дослідник відносить спектр таких структурних компонентів особистості, як мотиваційна спрямованість, самооцінка, стиль міжособистісної поведінки, риси характеру, тип реагування на стрес, захисні механізми, когнітивний стиль, провідні тенденції, фон настрою, ступінь адаптованості або можливий тип дезадаптації [4, с.39].

Р. Кочюнас виділяє наступні параметри особистісної придатності до професійної діяльності психолога-практика: автентичність, відвертість власному досвіду, розвинене самопізнання, сила особистості й ідентичність, толерантність до невизначеності, ухвалення особистої відповідальності, прагнення до глибини міжособистісних відносин, постановка реалістичних цілей [5, с.25].

Л. Wolberg акцентує такі особливості: чуйність, об'єктивність (неотожнення себе з клієнтами), гнучкість, відсутність власних серйозних проблем. До особливо шкідливих для консультанта рис він відносить авторитарність, пасивність і залежність, замкнутість, схильність використовувати клієнтів для задоволення своїх потреб, невміння бути терпимим до різних спонук клієнтів, наявність невротичної установки відносно грошей [11, с.20].

К. Schneider виділяє такі важливі постулати для професійної діяльності психолога:

1. Особиста зрілість консультанта. Мається на увазі, що консультант успішно вирішує свої життєві проблеми, відвертий, терпимий і щирий по відношенню до себе.

2. Соціальна зрілість консультанта. Мається на увазі, що консультант здатний допомогти іншим людям ефективно вирішувати їх проблеми, відвертий, терпимий і щирий по відношенню до клієнтів [10, с.78].

Значущим критерієм професійної придатності багато вчених визначають емпатію як професійно важливу властивість для психолога, яка необхідна для ефективного спілкування з клієнтом.

В діяльності практичного психолога, суттю якої є індивідуальний процес взаємодії з клієнтом, комунікативні здібності відіграють важливу роль. Успішність цієї діяльності багато в чому залежить від рівня розвитку цих здібностей і можливості формування на їх основі вмінь встановлювати взаємовідносини між людьми та впливати на людей.

Дослідники Р.В. Овчарова, В.Г. Панок та Н.В. Чепелєва, К. Роджерс, розглядаючи питання визначення професійної

придатності практичного психолога, зазначають, що для успішної професійної діяльності йому повинен бути притаманний рівень інтелектуального розвитку не нижчий середнього [6; 7; 8].

Саме інтелект забезпечує ефективний аналіз рис та якостей особистості, дає змогу долати стереотипи (як особистісні, так і професійні), є центральним механізмом розуміння поведінки іншої людини.

На основі проведеного теоретичного аналізу професійної діяльності за фахом практичного психолога до параметрів професійної непридатності відносяться: наявність будь-якої психічної патології, виражених акцентуацій (збудливого, демонстративного, застрягаючого та дистимного типу), високої емоційної нестабільності, агресивності, глибокої інтровертованості, дуже низької емпатійності, комунікативності, низький рівень логічного мислення та уваги. Необхідно також враховувати деякі інші медичні протипоказання: сильні вади мовлення, дефекти зору та слуху, які не піддаються корекції. Низький або занадто високий рівень вираженості окремих професійно важливих якостей є несприятливим фактором щодо успішності навчання та діяльності практичного психолога і визначають його фахову невідповідність.

Ці факти дають можливість висловити рекомендації щодо: шляхів урахування особистісної професійної придатності студентів при розробці єдиної державної системи вимог до підготовки фахівця – практичного психолога в умовах вищого навчального закладу; доцільності запровадження програми психодіагностики та розвитку особистісної придатності абітурієнтів на спеціальність “Психологія” напередодні вступу до вищого навчального закладу з метою їх профвідбору та своєчасної професійної переорієнтації.

Реалізація програми психодіагностики та розвитку особистісної придатності майбутнього практичного психолога сприятиме підвищенню ефективності та якості професійної підготовки в умовах вищої школи з урахуванням потенціалу розвитку перспективних абітурієнтів на основі особистісно-орієнтованого підходу.

З вищевказаного можна зробити висновок, що врахування особистісного потенціалу абітурієнтів і студентів відповідно до вимог обраної професії, починаючи з етапу вступу до ВНЗ та у процесі професійного навчання, є актуальною проблемою.

Сучасні наукові підходи до аналізу особистості практичного психолога визначають перелік професійно важливих якостей, який сприяє успішності його діяльності. Доведено, що переважна частина цих якостей особистості практичного психолога може бути сформована та вдосконалена у процесі професійного навчання. Але

існує певне коло несприятливих для професійної діяльності якостей, можливості розвитку і корекції яких обмежені. Наявність їх унеможлиблює досягнення мінімально необхідного рівня фахової успішності.

Список використаних джерел

1. Борисова Е.М. О применении социально-психологических методик в изучении становления профессионала // Психодиагностика. Ее проблемы и методы: Сб. науч. трудов /Ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М., 1975. – С.142-161.
2. Гарбер Е.И. Методика профессиографии / Е.И.Гарбер, В.В.Козача. – Саратов, 1992. – 137 с.
3. Дьяченко М.И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Минск: Хэлтон, 1998. – 399 с.
4. Зиброва С.В. Профессиональное сознание: репрезентация и образ профессии: Дисс. ...канд. психол. наук. – Красноярск, 1999. – 122 с.
5. Кочюнас Р. Психологическое консультирование. Групповая психотерапия / Р.Кочюнас. – М.: Академический Проект; СПб, 2002. – 467 с.
6. Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога /В.Г.Панок//Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №4. – С.5-7.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Роджерс. – М.: “Прогрес”, “Универс”, 1994. – 480 с.
8. Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності психолога: Наукові записки інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України /За ред. С.Д.Максименка. – К.,1999. – 286 с.
9. Чепелева Н.В. Формування професійної культури майбутніх практичних психологів // Методи підготовки фахівців до професійного спілкування. – Кн. І. – Черкаси, 1997. – С. 34-42.
10. Schneider K. Therapist's personal maturity and therapeutic success: how strong is the link? // The Psychotherapy Patient. 1992. Vol 8. N3-4. P. 71-91.
11. Wolberg L.R. The Technique of Psychotherapy. N. Y.: Grune and Stratton, 1954.

The article deals with the purpose of determining personal suitability of the students to the profession. The problem of the influence of personality characteristics of psychology on the development of professional competence.

Key words: the most important professional quality, professional fitness.

Отримано: 18.08.2011

Аналіз методик дослідження агресії у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком

Стаття розкриває аналіз теоретично-практичної літератури, який направлений на вивчення діагностичних методик для дослідження агресивної поведінки людини на різних стадіях онтогенезу.

Відомо, що питаннями агресії у дорослих займалось багато вчених, але проблема виникнення агресії у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком була вивчена недостатньо.

Ключові слова: діагностика, агресивність, агресія, тести, методики дослідження.

Статья раскрывает анализ теоретико-практической литературы, который направлен на изучение диагностических методик для исследования агрессивности человека на разных стадиях онтогенеза.

Известно, что вопросами агрессии у взрослых занималось много ученых, но проблемы возникновения агрессии у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием были изучены недостаточно.

Ключевые слова: диагностика, агрессивность, агрессия, тесты, методики исследования.

У практичній психології для вивчення агресії використовують різні психодіагностичні методи, які один від одного відрізняються принципами, вербальністю, цілями та формами дослідження. Аналіз практичної спеціальної літератури доводить, що рівень усвідомленості агресії може вивчатись за трьома напрямками дослідження – за методом спостереження (І.А. Фурманов, Д. Скот та ін.) та методом проєкції (Р. Бернс, Б. Брайклін, Е. Вангер, Дж. Бук, М.З. Друзкевич, С. Кауфман, М. Люшер, З. Піотровський, С. Розенцвейнг, Н.Г. Хітрова), які розкривають неусвідомлену агресію особистості та за вербальними тестами-опитувальниками (Г. Айзенк, А. Ассінгер, А. Басс, В.В. Бойко, А. Дарки, Т. Лірі, Л. Морріс, Дж. Олдхем, А.А. Романов), що визначають усвідомленість особистістю своєї агресії (див. таблицю 1).

Кожен з методів дослідження особистості формувався у свій історичний період разом з особливостями розвитку суспільства, постійно зазнаючи змін та доповнень. Досі найпопулярнішим та найактуальнішим є метод спостереження, який застосовували ще

з давніх часів для вивчення емоційної сфери особистості – філософії античної Греції (Сократ, Платон, Аристотель), історики стародавнього Риму (Сенека, Хризипа), вчені Нового часу “Епохи освіти” (Г. Гегель, Р. Декарт, Г. Лейбніц, Дж. Лок, Б. Спиноза, Юм та ін.), а також сучасні науковці біологічних (Д. Боулбі, Ч. Дарвін, К. Лоренц, Г. Харлоу та ін.), нейрофізіологічних (У. Джеймс, К. Ланге, А. Лурія, І. Павлов, І. Сеченов, Скінер, Д. Уотсон та ін.), психоаналітичних (К. Бріджес, З. Фрейд та ін.), педагогічних та психологічних теорій (Л. Виготський, К. Ізард, Р. Плачик, С.Л. Рубінштейн та ін.) [3, 6].

Таблиця 1

Розподіл діагностичних методик за віковими категоріями

Рівень усвідомленості агресії	Види діагностичних напрямків	Підвиди діагностичних напрямків	Методики дослідження агресивності	Розподіл методик за віковою категорією досліджуваних (наявність методики відмічається “+”)				
				дошкільн.	мол. школярі	підлітки	юнаки	дорослі
Усвідомлений	Метод спостереження	Не систематизований	Метод спостереження І.А. Фурманов (С. Розенцвейнг)	+	+	-	-	-
		Систематизований	Метод спостереження І.А. Фурманов (Д. Скот)	+	+	-	-	-
	Метод тестування (опитувальник)	Направленість суб'єктивної оцінки на самого себе	Методика діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Дарки	-	-	+	+	+
			Методика дослідження агресивності А. Ассінгера	-	-	+	+	+
			Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні В.В. Бойко	-	-	+	+	+
			Методика виявлення “Типу особистості” і “Вірогідних розладів” у даного типу Дж. Олджем і Л. Моріса	-	-	+	+	+
			Методика діагностики міжособистісних відношень Т. Лірі	-	-	+	+	+
			Методика діагностики самооцінки психічного стану Г. Айзенк	-	-	+	+	+
		на інших	Дитина очима дорослого А.А. Романов	+	+	+	-	-

Неусвідомлений	Проективний метод	Експресивні	Малюнок методика “Неіснуюча тварина” М.З. Друзкевич	+	+	+	+	+
			Малюнок методика “Будинок дерево людина” Дж. Бука.	+	+	+	+	+
			Малюнок методика “Кінетичний малюнок сім’ї” Р. Бернса и С. Кауфмана	+	+	-	-	-
		Імпресивні	Тест вибору кольорів М. Люшер	+	+	+	+	+
			Тест руки Б. Брайкліна, З. Піотровського, Е. Вангера.	+	+	+	+	+
		Інтерпретаційний	Ситуативний тест С. Розенцвейнга	-	+	+	+	+
	Ситуативний тест “Ділові ситуації” Н.Г. Хитрової		-	-	-	+	+	

Від інших дослідницьких прийомів метод спостереження відрізняється тим, що експериментатору надається можливість, сприймати особистість у діяльності, спілкуванні, поведінці помічаючи її міміку (вираз обличчя, жестикуляцію, позу та ін.), характер мовлення (зміст, культуру та ін.) тощо.

Обравши один з видів спостереження – *виключний* або *невиключний*, спостерігач може визначати свою активну участь у дослідженні, розкрити ціль свого вивчення в одному з напрямків роботи: *систематизованому*, який вимагає у дослідженні складання послідовного плану, і *несистематизованому*, що обмежується лише об’єктом та ситуацією. Емпіричний метод спостереження не є довершеним, тому у різних галузях науки, в залежності від мети дослідження, постійно потребував удосконалень. Так, наприклад, для вивчення дитячої агресії, російським психологом І.А. Фурмановим [4] було запропоновано у *несистематизовану* структуру спостереження включити напрацювання фруструючих ситуацій С. Розенцвейнга, що дозволяло розкрити прояви агресії у дітей в критичних ситуаціях за трьома напрямками та видами агресивних реакцій (див. таблицю 2).

Визначені види та напрямки агресії були поєднані між собою, і за афективно-динамічними реакціями дітей згруповані у дев’ять типів агресивної поведінки (див. табл. 3)

Таблиця 2

**Розподілення агресивних реакцій за її видами та підвидами
(І.А. Фурманов, С. Розенцвейнг)**

Агресія за напрямками та видами реакцій			
напрямки	реакції	види	реакції
Зовнішні (екстрапунітивні)	відкрита агресія до предметів та людей	перешкодо-домінантна	фіксація уваги на стресорі, фрустраторі
Внутрішні (інтропунітивні)	переживання та самозвинувачення себе	самозахисна	самовиправдання, звинувачення інших
Не суб'єктивні (імпунітивні)	відсутність агресії, конфліктності, перекладення негараздів на своєчасне розрішення	вперто-розрахункова	пошук конструктивних рішень у конфліктних ситуаціях

Таблиця 3

Визначення типів агресивної поведінки

№ з/п	Типи агресивної поведінки	Афективно-динамічна реакція
1	Екстрапунітивна, перешкодо-домінантна	ворожість, роздратованість, гнівливість;
2	Інтропунітивна, перешкодо-домінантна	образливість, самозвинуваченість;
3	Імпунітивна перешкодо-домінантна	негативні емоції високої інтенсивності;
4	Екстрапунітивна, самозахисна	гнівливість, роздратованість, ненависть;
5	Інтропунітивна, самозахисна	образливість, сором'язливість;
6	Імпунітивна самозахисна	відсутність агресії, конфліктності;
7	Екстрапунітивна, вперто-розрахункова	гнівливість, роздратованість;
8	Інтропунітивна, вперто-розрахункова	сором'язливість, впертість активність;
9	Імпунітивна вперто-розрахункова	байдужість та ін..

За основу *систематизованого методу* І.А. Фурманов бере карту спостереження Д. Скота, яка складається зі 198 фрагментів різноманітних форм поведінки дитини і оцінюється за результатами довготривалого спостереження. Виділені фрагменти, у діагностичній карті, згруповані у 16 синдромів, це дозволяє експериментатору закреслювати ті цифри, які відповідають формам

поведінки, що найбільш характерні для дитини. Кінцевий результат дослідження за сумою балів визначає симптоматику агресивності, а загальний коефіцієнт, за сумою балів усіх синдромів, характеризує її “дезадаптованість”.

Отже, згідно аналізу літературних джерел позитивність модифікованого методу спостереження за І.А. Фурмановим [4], на відміну від інших методик, полягає у тому, що спостерігач має можливість деталізовано вивчати за типами агресії особливості поведінки дитини. Незручність методу спостереження визначається у тому, що по-перше, для збору достовірної інформації, на довгий час, необхідно ставати невід’ємною частиною того колективу, в якому діагностувалися діти. Адже при спілкуванні з незнайомою людиною учні намагалися показати себе з кращої сторони, приховуючи свої справжні наміри та поведінку. По-друге, отримані результати спостереження визначали у дитини лише наявність агресії, але не розкривали її походження. І по-третє, метод спостереження не надає повної інформації про їх неусвідомлену агресію. Тому відповідно до мети нашої наукової роботи визначена авторами (С. Розенцвейгом, І.А. Фурмановим) поведінкова типізація була модернізована та представлена у трьох видах (та її підвидах) агресії. І у процесі виключного спостереження дозволяла зібрати та розподілити за підвидами агресії показники, які фіксували поведінку учнів за їх афективно-динамічною реакцією.

Усвідомленість своєї агресії найкраще людина передає через вербальні опитувальники. Їх структура вміщає набір запитань або стверджень, за якими досліджувана особистість має за вибором судження обрати з двох або трьох альтернативних відповідей, лише одну. Запитання тестів опитувальників направлені або на судження людини, або на її думку, де безпосередньо проявляються власний досвід або її переживання. Відкритті опитувальники не передбачають стандартизованої відповіді досліджуваного, це відбувається у процесі обробки результатів, де провідні відповіді відносять до стандартних категорій [4].

На основі аналізу практично-наукової літератури були вивчені основні тести-опитувальники, що визначають агресію особистості, зокрема у дорослих за показниками та формами (А. Басс, А. Даркі); станом агресивності (А. Ассінгер); компонентами захисту (В.В. Бойко); розладами особистості (Дж. Олдхем, Л. Морріс); типажем у міжособистісних стосунках (Т. Лірі, Г. Лефоржем, Р. Сазеком); самооцінкою психічного стану (Г. Айзенк); а у дітей за рівнем та типом агресивності (А.А. Романов) (див. таблиці 4, 5.)

Вивчення агресії за тестами-опитувальниками у дорослих

№ з/п	Автор методики	Специфіка вивчень показників агресивної поведінки			
1	А. Басс, А. Даркі	За показниками та формами агресії	Форма агресії	фізична	використання фізичної сили проти іншої особи
				вербальна	вираження негативних почуттів як через форму (сварка, крик, вереск), так і через зміст словесних відповідей (погрози, прокляття)
				непряма	спрямованість неправдивої інформації на іншу особу (плітки, злі жарти), або агресією, яка ні на кого не спрямована (спалах люті, крик, тупотіння ногами)
				схильність до роздратованості	готовність при щонайменшому збудженні до проявів запальності, різкості, грубості
				образливість	заздрість і ненависть до оточуючих, зумовлені відчуттям гіркоти і гніву на весь світ за дійсні або надумані страждання
				підозрілість	недовіра, обережність, злопам'ятність
				негативізм	опозиційну форму поведінки, що спрямовується проти авторитету або керівництва
2	А. Ассінгер	За станом агресивності	Рівень агресивності	I недостатній вид агресивності	невпевненість у собі та в своїх силах, нерішучість у прийнятті рішень
				II помірний вид агресивності	успішністю адекватно реагувати на труднощі та невдачі, стійкістю у виборі правильного рішення у конфліктних ситуаціях
				III сильний вид агресивності	неврівноваженість, конфліктність, через мірна жорстокість, необміркованість у діях та вчинках
3	В.В. Бойко	За компонентами захисної агресії	Рівень захисту	I	миролюбство як компонент інтелектуальної нейтралізації негативних емоцій
				II	миролюбство як компонент інтелектуальної нейтралізації негативних емоцій
				III	агресивність як певний знак інстинктивності, стратегії захисту, суб'єктивної реальності особистості

4	Дж. Олдхем, Л. Морріс	За розладами особистості	<p>За агресивним типом особистості</p> <p><i>керований</i></p> <p><i>ієрархічний</i></p> <p><i>нетерпимий до змін</i></p> <p><i>ціленаправлений</i></p> <p><i>силовольний</i></p> <p><i>буйність та метання</i></p> <p><i>садистський</i></p>	Показники поведінки	<p>зручний засіб відчувати на собі "лавр" влади та привілеїв</p> <p>відчуття сили від верхніх сходинок влади та відповідальності</p> <p>емоційне задоволення від виконання іншими складених ним правил</p> <p>прагматичність у підході до досягнення своїх цілей</p> <p>психологічна установка на успіх</p> <p>отримання насолоди від життєвих дій та пригод, суперництво у змаганнях та ін.</p> <p>задоволення від фізичного або іншого насилля у цілях встановлення пануючої атмосфери у відношеннях між людьми або всього живого</p>
5	Т. Лірі, Г. Лефоржем, Р. Сазеком	За типажем у міжособистісних стосунках	<p>Типи особистості</p> <p><i>авторитарний</i></p> <p><i>егоїстичний</i></p> <p><i>агресивний</i></p> <p><i>підозрілий</i></p> <p><i>підпорядкований</i></p> <p><i>залежний</i></p>	Показники поведінки	<p>1-деспотичність, власність, диктаторське лідерство</p> <p>2-домінантність, енергійність, компетентність, авторитетне лідерство;</p> <p>3-впевненість, напористість, не завжди лідер</p> <p>1-самозакоханість, розрахунковість, незалежність;</p> <p>2-здатність до суперництва</p> <p>1-жорсткість, різкість з перевагою асоціальності у поведінці, ворожість до оточуючих</p> <p>2-вимогливість, прямолінійність, відвертість, строгість, іронічність, роздратованість</p> <p>3-наполегливість, впертість, енергійність</p> <p>1-образливість, злопам'ятність, скарги на оточуючих</p> <p>2-критичність, замкнутість, скептичність, скритність, прояви негативізму у вербальній агресії</p> <p>3-критичність до всього оточуючого</p> <p>1-покірність, слабовольність, пасивність, самозвинуваченість</p> <p>2-утисненість, незахищеність</p> <p>3-скромність, боязливність, уступливість, сором'язливість</p> <p>1-невпевненість, тривожність, залежність від інших</p> <p>2-слухняність, боязливність, безпомічність</p> <p>3-м'якість характеру, довірливість, чемність</p>

6	Г. Айзенк	За самоцінкою психічного стану	Типи особистості	дружелюбний	1-емоціональна лабільність, дружелюбність 2-схильність до співпраці, компромісність, ініціативність
				альтруїстичний	1-гіпервідповідальність 2-делікатність, дбайливість, безкорисність
				адекватний (типи: 1, 2, 3, 7, 8, 19, 26, 27, 31)	терплячість, миролюбивість, оптимістичність, веселість, активність, спокійність, працелюбність, незалежність
				тривожний (типи: 4, 5, 6, 16, 18, 28)	неспокійність, настороженість, невпевненість, замкнутість, замріяність, песимістичність, образливість, мовчазливість
				активний (типи: 9, 10, 11, 12, 17, 21, 23, 24)	життєрадісність, активність у спілкуванні, зацікавленість, змагальність, благородність, ініціативність, врівноваженість енергійність
				агресивний (типи: 13, 14, 15, 20, 22, 25, 29, 30, 32)	енергійність, демонстративність, життєрадісність, власність, вдаваність, роздратованість, заздрісність, злопам'ятність, недовірливість

Таблиця 5

Вивчення агресії за тестами-опитувальниками у дітей

№ з/п	Автор методики	Специфіка вивчень показників агресивної поведінки	
		тип агресивності	рівень агресивності
1	А.А. Романов	гіперактивний	рухливість, розгальмованість, недисциплінованість, неслухняність
		вразливий	уразливість, роздратованість, хворобливість, підвищена чутливість, вихованість
		опозиційно-зухвалий	грубість, роздратованість, не відповідальність, віддаленість від батьків
		боязливий	ворожість, підозрілість, тривожність
		байдужий	черствість, байдужість, емоційність, холодність, підвищена афективність, (емоційна) збудливість, порушення почуттів співчуття до інших

Отже, аналіз наукової літератури показав, що за своїм методом проведення тести-опитувальники мають більшість переваг у

швидкому зібранні результатів великої кількості обстежуваних; складанні індивідуальних характеристик досліджуваних за якісним аналізом типів особистості. Але у вербальних тестах є і свої недоліки, які визначаються по-перше, у фальсифікації та установці особистості на певну відповідь; по-друге, більшість методик сформовано на визначення агресії у підлітків, юнаків та дорослих, а для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, діагностичний матеріал, не підходить із-за певних психологічних особливостей у їх розвитку; по-третє, визначений нами тест-опитувальник А.А. Романова характеризує агресивність дитини зі сторони дорослого, що може вказувати на певну суб'єктивність того, хто оцінює дитину.

Виділена низка недоліків у опитувальниках було проаналізовано і на основі аналізу практично-наукових робіт складено невеликий за розміром тест-опитувальник для дітей молодшого шкільного віку. За виділеними типажми агресивності були виділені три види та шість підвидів агресії, що у момент дослідження накопичуються за відповідями дитини, і за якісним аналізом характеризують усвідомленість дитиною своєї агресії.

Для дослідження неусвідомленого рівня прояву агресії в учнів молодших класів були застосовані проективні техніки дослідження. Аналіз літературних джерел (Е.Т. Соколова, Л. Янковський, Г.Т. Хоментаскас та інші) показує, що агресію людини у цьому напрямку найкраще розкривають експресивні, імпресивні та інтерпретаційні методи дослідження.

Експресивний проективно-малюнковий метод діагностики на основі промальованих на аркуші паперу ознак оцінює та надає якісну характеристику особистості. Автори малюнкових методів діагностики перебували у постійному пошуку ідей для вдосконалень своїх методик. Вони пропонували звертати увагу на графічну якість, пропорції, використання простору, акуратність виконання малюнка, впроваджували серії питань (Р. Корман), інструкцій, схем, інтерпретацій (Р. Бернса і С. Кауфмана), тобто все, що могло би краще розкрити малюнок особистості [1,2].

Експресивні методики досі вважаються зручними для діагностики як дітей, так і дорослих. Вони надають їм можливість самовиразитись, проявити рівень своєї уяви, розкрити специфічні особливості психічної діяльності. Спеціалісти, у свою чергу, розшифровуючи у малюнках досліджуваних проекційні напрямки уяви, на основі виділених різних симптокомплексів, таких як тривожність, невпевненість, незахищеність, ворожість, конфліктність, депресивність, замкнутість, агресивність та ін., можуть скласти всебічний якісний аналіз особистості.

Проведений аналіз літературних джерел доводить, що позитивність використання даного методу полягає в тому, що його легко проводити з дітьми молодшого шкільного віку. У процесі малювання вони невимушено переходять в іншу площину свідомості, розкриваючи особливості свого характеру, психіки, відношення до оточуючого ними світу. Також, для вивчення причин виникнення агресії в учнів молодших класів було обрано напрямок дослідження та методики, що розкривали походження агресивної поведінки дітей: "Неіснуюча тварина", "Малюнок моєї сім'ї" та "Малюнок мого класу".

У процесі апробації проєктивних малюнкових методик у загальноосвітніх школах були визначені певні труднощі, які виникали в учнів молодших класів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. Це проявлялось, по-перше, у тому, що була категорія дітей, які відмовлялись виконувати завдання, мотивуючи це невмінням малювати. По-друге, за методикою "Неіснуюча тварина" молодшим школярам важко було визначитись з образом героя, тому вони змальовували банальні зображення відомих їм тварин, або персонажів з казок і мультфільмів. По-третє, експресивні малюнкові методики не визначали усвідомленість дитиною її ж агресії, оскільки за своїм технічним складом являлись тільки орієнтувальними, тому вимагали додаткового об'єднання їх з іншими методами як основними інструментами дослідження.

Наступними проєктивними методами дослідження, що найкраще розкривають агресію особистості, є імпресивні діагностичні методики, зокрема кольоровий тест М. Люшера та "Тест руки" Б. Брайкліна, З. Піотровського та Е. Вангера. Дані типи методик ґрунтуються на вивченні результатів вибору особистості з переліку запропонованих стимулів. Зокрема, за тестом М. Люшера, дитині пропонуються кольорові квадрати, з яких вона має обрати найбільш прийнятний для неї колір. Психологічна інтерпретація за визначеним вибором виходила з символічного значення кольору.

У свою чергу, за методикою "Тест руки" дитина має розкрити дію дев'яти зображених кистей рук, і самостійно вигадати положення кисті руки у дії на пустій десятій карточці. Даний вид тестування у своїй інтерпретації розкриває агресію особистості, яка характеризується домінацією, керуванням та пануванням її над іншими людьми [4].

Отже, згідно практичних наукових джерел, імпресивні методи дослідження є спеціалізованими методиками для вивчення агресії як дітей, так і дорослих. Деякі їх ідеї були використані у модернізовану малюнкову методику. За тестом М.Люшера,

оцінювався переважаючий вибір кольорів у малюнку дитини, що характеризував ознаки агресії. Недоліками ж імпресивних методів є те, що, по-перше, за ними неможливо дослідити причини виникнення дитячої агресії. По-друге, їх інтерпретації не включають якісну характеристику, яка нам необхідна для створення видів та підвидів агресії. І, по-третє, їх структура не здатна показати рівень усвідомленості дитиною своєї агресії, тому авторами методик для уточнення мотивів агресивності пропонується здійснювати, за допомогою інших методів досліджень, додатковий аналіз отриманого профілю.

Третій, виділений нами проєктивний метод діагностики, це – метод інтерпретації [5], що складається з уже готових малюнків, у яких відображений певний зміст ситуацій. За ними досліджувана особистість має надати власну характеристику промальованим подіям. Такий метод діагностики використаний і для вивчення агресії у працях С. Розенцвейнга та Н.Г. Хітрової. Він складається (як для дітей, так і для дорослих) з 24-х малюнків, на яких зображені персонажі з незавершеними розмовами. Завдання досліджуваного – розкрити власну думку з приводу тої чи іншої ілюстрованої ситуації, знайти оптимальні способи виходу із зазначеного у малюнку конфлікту. Отримані результати дослідження оцінюються за двома критеріями (напрямку та виду) агресивної реакції, поєднуються між собою за афективно-динамічними реакціями у дев'ять типів агресивної поведінки особистості, їх характеристика описана нами вище у модифікованому методі спостереження І.А. Фурманова.

Отже, у процесі апробації методики С. Розенцвейнга при дослідженні агресії у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком, ми наштовхнулись на ряд труднощів, які полягали у тому, що, по-перше, учні 3-х і 4-х класів надавали фальсифіковані відповіді – намагаючись "прикрасити" себе в очах дослідника, а у дітей 1-х та 2-х класів розкриття ситуацій не завжди відповідало змісту малюнків. По-друге, інтерпретаційна методика, як і всі проєктивні методи дослідження, не розкриває усвідомленості дитиною своєї агресії. Виділені недоліки у нашій роботі наштовхнули нас на створення нової "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої" модифікованої методики, за основу якої взяті ідея малюнкових ситуацій С. Розенцвейнга та якісний опис афективно-динамічних реакцій за типами агресії. У процесі роботи нами були сформовані у основні види та підвиди дитячої агресії. Малюнковий матеріал був розроблений таким чином, що старшим учням молодших класів важко було в очах експериментатора видавати

свою "ідеальність". Враховуючи вік дітей у перших класах, наша методика відрізнялась яскравою наочністю та простою технікою виконання, що дозволило без ускладнень зібрати результати досліджень.

Отже, аналіз літературних джерел доводить, що соціально-психологічна проблема агресії дорослих, юнаків та підлітків у суспільстві була достатньо вивчена, оскільки вимагала від вчених, більше нових діагностично-методичних розробок, які б дозволили своєчасно виявити у них різні форми агресії та застосувати певні корекційні заходи для її подолання. Адже їхні злочинні та аморальні вчинки, не відповідали прийнятим у суспільстві правовим і моральним нормам, тоді як агресія дітей дошкільного та шкільного віку вважалась такою, яка б могла зашкодити суспільству, і тому обмежувалась лише попередженнями та покараннями їх батьків.

Список використаних джерел

1. Графические методы в психологии / Е.С.Романова, О.Ф.Потемкина. – М.: Дидакт, 1991. – 256 с.
2. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация / Д.Дилео. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 272 с.
3. Ланфренье Питер. Эмоциональное развитие детей и подростков / Питер Ланфренье. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 256 с.; С.17-32.
4. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А.Фурманов. – Минск.: Ильин В.П., 1996. – 199 с.
5. Янковский Л. Общая психодиагностика / Л.Янковский . – СПб.: Иад-во "Речь", 2004. – 440 с.
6. Solomon R.C. The philosophy of emotions. In M. Lewic & Haviland, The Handbook of emotions (p. 3-15) New York: Guilford.

The article cleats with the analysis of theoretical and practicality literatures, which direction on the study diagnostic methods for research aggressiveness the people on different stage ontogenesis.

It is known that the questions of people's aggression were investigated by many scientists, a problem of origin of aggression children with normal and broken vocal development had studied not enough.

Key words: aggression, aggressiveness, diagnostic, tests, methods, study, high level of aggressiveness, middle level of aggressiveness, low level of aggressiveness.

Отримано: 22.08.2011

Вплив сімейних конфліктів на формування феномена “Емоційне вигорання” у підлітків

У статті висвітлено результати експериментального дослідження впливу сімейних конфліктів на емоційний стан підлітків (ступінь і динаміку суб’єктивних переживань підлітків, яких він зазнає внаслідок сімейних конфліктів). Виявлено, що тривалі сімейні конфлікти ведуть до сильної психічної травматизації та є сприятливим джерелом для формування у підлітка особистісних рис. Емоційне вигорання у підлітків є відбитком пережитого ним стану фізичного, емоційного або психічного виснаження, зумовленого тривалою включеністю в ситуацію, яка містить високі емоційні вимоги, передусім, внаслідок тривалих сімейних конфліктів середньої інтенсивності.

Ключові слова: сімейні конфлікти, тривожність, конфліктність, емоційне вигорання, агресивність.

В статье отражены результаты экспериментального исследования влияния семейных конфликтов на эмоциональное состояние подростков (степень и динамику субъективных переживаний подростков, понесенные вследствие семейных конфликтов). Выявлено, что длительные семейные конфликты ведут к сильной психической травматизации и являются благоприятным источником для формирования у подростка личностных черт. Эмоциональное выгорание у подростков является отражением пережитого им состояния физического, эмоционального или психического истощения, вызванного длительной включенностью в ситуацию, которая содержит высокие эмоциональные требования, прежде всего, вследствие длительных конфликтов средней интенсивности.

Ключевые слова: семейные конфликты, тревожность, конфликтность, эмоциональное выгорание, агрессивность.

Сім’я як особлива система організації взаємин людей передбачає їх надто тісні взаємини один із одним впродовж багатьох років. Однак дуже рідко двоє людей ідеально підходять одне одному. Життя не робить нам таких подарунків і приходиться адаптуватися, прилаштовуватися, вчитися цінувати, поважати думку іншого, пробачати його вчинки. Напевно тому чимало досліджень психологів було спрямовано на дослідження проблем сім’ї (І.В. Гребеніков, Е.І. Ейдемільер, А.Т. Харчев, М.С. Мацьковський, В.В. Юстіцькіс тощо). Функції сім’ї розкрито в працях

І.В. Гребенікова, Е.І. Ейдемільера, В.В. Юстіцкіса та ін. Вплив рівня конфліктності в сім'ях на вибір конфліктантами способу вирішення сімейного конфлікту та залежності рівня конфліктності сім'ї від частоти, глибини і гостроти сімейних конфліктів відображено в роботах І.В. Ващенко, О.Є. Зуськової, Л.В. Кондрацької, С. Кратховіла, В.П. Левковича, В. Торохтій та ін. У наукових доробках А.І. Антонова, О.І. Бондарчук, С.М. Ємельянова, С.В. Ковальова, В.Н. Меднікова, В.А. Сисоєнка та ін. висвітлено типологію сімейних конфліктів. Психотравмуючі наслідки сімейних конфліктів досліджено А.Я. Андрос, А. Бандура, М.Р. Бітяною, І.В. Ващенко, Е.Г. Ейдемільером, Л.В. Кондрацькою, В. Юстіцкісом та ін. З'ясовано, що психотравмуюча обстановка, яка виникає в сім'ї внаслідок досить частих і тривалих сімейних конфліктів, негативно впливає на кожного члена сім'ї (подружжя, дітей, батьків). У конфліктній сім'ї закріплюється негативний досвід спілкування, губиться віра в можливість існування дружніх і ніжних взаємин між її членами, накопичуються негативні емоції, з'являються психотравми (стан повної сімейної незадоволеності, сімейна тривога, нервово-психічна напруга, стан провини), розвивається негативна самооцінка, втрата розуміння й співчуття [1; 3; 5-6; 8; 10].

Неспокійна, емоційно напружена атмосфера у сім'ї вимагає постійної уваги й контролю за взаємодією її членів. Коли вимоги постійно переважають над ресурсами, у людини порушується стан рівноваги. Некероване, безперервне та прогресуюче порушення рівноваги неминуче призводить до емоційного вигорання (І.П. Куц, Г.В. Ложкін, В.Є. Семенихіна, Ф.Дж. Сторлі, Л.М. Юр'єва та ін.). У зв'язку з цим постає питання про необхідність поглибленого науково-психологічного обґрунтування попередження та розв'язання сімейних конфліктів, розробки надійних критеріїв запобігання синдрому емоційного вигорання у дітей – майбутнього нашої країни. Зазначена проблема набуває особливої актуальності саме сьогодні, оскільки сімейні конфлікти – досить розповсюджене та повсякденне явище.

З огляду на зазначену обставину, метою даної статті є дослідження впливу сімейних конфліктів на емоційний стан підлітків (ступінь і динаміку суб'єктивних переживань підлітків, яких він зазнає внаслідок сімейних конфліктів).

Експериментально визначено, що в сім'ях, де часто виникають конфлікти, підлітки мають високий рівень тривоги (коєф. кореляції 0,281; $p \leq 0,01$), вони весь час перебувають в очікуванні несприятливого розвитку подій (див. табл. 1). І, навпаки, сім'ї, в яких конфлікти бувають нечасто, підлітки мають середній та низький

рівні тривоги (коэф. кореляції $-0,311$; $p \leq 0,01$), що вказує на суб'єктивний прояв сприятливого стану підлітка [6; 8].

Таблиця 1

Кореляція між показниками високої тривожності та конфліктністю в сім'ї

Фактори	Коеф. кореляції за Пірсоном	Рівень значущості
Сімейна конфліктність	0,281	0,01
Конфліктність батька	0,208	0,05
Конфліктність матері	0,340	0,05
Частота конфліктів	0,312	0,01
Глибина конфліктів	0,207	0,05
Примирення з батьками	0,344	0,01

Неважко помітити, що тривожність підлітків має прямий зв'язок із рівнем сімейного конфлікту (коефіцієнт кореляції $0,281$, $p \leq 0,01$), а також корелює із конфліктністю батька (коэф. кореляції $0,208$, $p \leq 0,05$), конфліктністю матері (коэф. кореляції $0,340$, $p \leq 0,05$), глибиною конфлікту (коэф. кореляції $0,207$; $p \leq 0,05$) та примиренням із батьками (коэф. кореляції $0,344$; $p \leq 0,01$). Визначено зв'язки між тривожністю підлітків і тим, з якою частотою відбуваються конфлікти в родині (коэф. кореляції $0,312$; $p \leq 0,01$). При цьому переважна більшість учнів із тих сімей, де відбуваються конфлікти кожен день і раз на тиждень, а це дає можливість зробити припущення про негативний вплив сімейних конфліктів на емоційний стан дитини (див. табл. 1).

І хоча тривожність як риса особистості проявляється в очікуванні несприятливого розвитку подій, вона є суб'єктивним проявом неблагополучного стану особистості. Високий рівень тривоги можуть мати люди з підвищеним рівнем домагань або із надто низькою самооцінкою, що, в свою чергу, тісно пов'язано з конфліктністю особистості [6; 8].

Водночас важливо підкреслити, що підлітки найбільш тривожні у відносинах із однокласниками й батьками і найменш – зі сторонніми дорослими та вчителями. Старші підлітки виявили найвищий, порівняно з іншими віковими групами, рівень тривожності у всіх сферах спілкування, але особливо різко зростає в них тривожність у спілкуванні з батьками й тими дорослими, від яких вони якоюсь мірою залежать.

Нааявність частих конфліктів у сім'ї приводить до втрати підлітком відчуття надійності й захищеності, його опановує почуття тривоги, а тривалі сімейні конфлікти ведуть до ще більш сильної

психічної травматизації. У свідомості підлітка закріплюється хибний сценарій конфліктної поведінки як єдино можливого способу в розв'язанні конфліктів, який в подальшому переноситься на власні взаємини із іншими людьми, що спричиняє труднощі в його майбутньому соціальному житті. І, як наслідок, підліток, який відчув на собі наслідки сімейних конфліктів, сам того не бажаючи, можливо, стане джерелом самовідтворення подібних стосунків у своїй майбутній сім'ї [7].

При цьому у підлітка знижується інтерес до навчання, з'являється квапливість під час виконання домашніх завдань або взагалі небажання їх виконувати, зникають елементи творчості в роботі, виникає нетерплячість, які спричиняють появу відчуття безпорадності, безнадійності, підозрливості, хронічної втоми, що врешті-решт й приводить до емоційного виснаження.

Наявність значної інтенсифікації негативного спілкування в родині, де досить часто виникають конфлікти, призводить до того, що підліток не встигає адекватно й швидко реагувати на всю біологічно значиму інформацію [8]. Через це у нього збільшується накопичення тих впливів, на які підліток не відреагував, а, відповідно, й збільшення нереалізованих емоцій, нерозв'язаних завдань різного характеру. Поява та посилення у підлітка почуття, що нічого не можна змінити, від нього нічого не залежить, його думка нічого не варта; рольова невизначеність у змісті незрозумілого формулювання прав, обов'язків і можливостей можуть привести підлітка до поведінкових змін і ригідності у мисленні. Зазвичай балакучий та нестриманий підліток може стати тихим і відчуженим, або, навпаки, зазвичай тихий та стриманий підліток раптом стає говірким, вступає в бесіду з будь-ким. Як бачимо, проявів емоційного виснаження підлітків чимало.

Виходячи з отриманих даних, цілком логічно припустити, що ймовірність формування емоційного вигорання у підлітків виникає внаслідок тривалих сімейних конфліктів середньої інтенсивності.

Експериментально виявлено симптом переживання психотравмуючих обставин у тих підлітків, в родинях яких взаємовідносини і міжособистісні стосунки сприймаються, як психотравмуючі. Так, цей симптом знаходиться на стадії формування у 51,00% підлітків, а сформувався у 11,80%. Симптом незадоволеності собою і власними відносинами з батьками сформований тільки у 5,90% підлітків, а на стадії формування спостерігається у 33,30%. Симптом загнаності у кут, що проявляється відчуттям безвихідності ситуації, бажанням змінити сім'ю, сформований лише у 7,80% підлітків і у 33,30% знаходиться на стадії формування. Симптом тривожності у взаємовідносинах із

батьками, підвищення нервовості повністю сформований лише 6,90%, а на стадії формування – у 28,40% підлітків.

Також нами виявлено, що на стадії формування у 13,20% підлітків контрольної групи і у 12,20% експериментальної групи знаходяться такі симптоми: неадекватне вибіркоче емоційне реагування, яке проявляється у неконтрольованому впливу настрою на родинні стосунки; емоційно-моральна дезорієнтація (розвиток байдужості у стосунках із батьками); емоційна замкненість, відчуження, бажання припинити будь-які комунікації (див. табл. 2).

Таблиця 2

Показники сформованості фаз емоційного вигорання у підлітків (контрольна група)

Фази	Ступінь сформованості		
	Не сформований	На стадії формування	Сформований
Напруження	47,20%	45,30%	7,50%
Резистенції	84,90%	13,20%	1,90%
Виснаження	100,00%	–	–
Синдром ЕВ	99,00%	1,00%	–

Щодо сформованих симптомів емоційного вигорання у підлітків контрольної групи у фазі виснаження, яка характеризується психофізичною перевтомою людини, спустошеністю, нівелюванням власних досягнень, порушенням комунікацій, розвитком цинічного ставлення до батьків, розвитком психосоматичних порушень, то їх не виявлено. А от у 2,00% підлітків експериментальної групи у фазі виснаження знаходиться на стадії формування симптом емоційного дефіциту, що проявляється у розвитку емоційної нечуттєвості на тлі перевиснаження, мінімізації емоційного внеску у взаємовідносинах із батьками, автоматизм (див. табл. 3).

Таблиця 3

Показники сформованості фаз емоційного вигорання у підлітків (експериментальна група)

Фази	Ступінь сформованості		
	Не сформований	На стадії формування	Сформований
Напруження	48,90%	42,90%	8,20%
Резистенція	83,70%	12,20%	4,10%
Виснаження	98,00%	2,00%	–
Синдром ЕВ	98,00%	2,00%	–

Постійне перебування дитини у стресових ситуаціях, які врешті-решт стають для неї звичним нормальним явищем, призво-

дить не лише до погіршення навчання, проблем у спілкуванні, а й до появи нічного енурезу, страхів, розладів уваги тощо. Втрата своїх сил на переживання сімейного конфлікту, неспроможність пояснити причини появи конфлікту, змушують підлітка на прийняття провини на себе. Не вмючи виразити свій стан та поділитися своїми переживаннями, він страждає.

Здійснюючи аналіз отриманих даних, ми звернули увагу на те, що загалом на підлітка негативно впливають не тільки явні сімейні конфлікти, а й латентні сімейні конфлікти. Проявами останніх є два види поведінки батьків: 1) фальшива ввічливість, емоційна відчуженість або навіть ворожість, гробове мовчання подружжя, що, в свою чергу, відбивається на хибному сприйнятті батьками поведінки підлітка та оцінюванні його індивідуальних особливостей. Батьки починають бачити у всьому лише порушення з боку дитини: недотримання заборон, навмисну поведінку, виклик. Саме цим, на нашу думку, можна пояснити нетерпимість, недовіру, негативні емоції, пряму агресію батьків до своєї дитини;

2) посилення турботи, залучення підлітка на свою сторону, обмеження спілкування з іншим членом подружжя. Ми пояснюємо таку поведінку дітей страхом самотності, тривогою за власне майбутнє, прагненням підвищити свою роль і значення в сім'ї.

На нашу думку, перенесення вирішення власних проблем на дітей саме й створює психотравмуючу ситуацію для підлітка. Негативні емоції стосовно дитини, нерозмірні вимоги до її поведінки, непослідовність дій і вираження емоцій або, навпроти, повне прийняття всіх її проявів не дозволяють підлітку реально оцінити свою поведінку та стосунки між оточуючими.

Сила та глибина реакції на сімейний конфлікт залежить від досвіду, отриманого підлітком у сім'ї, від його характеру, темпераменту, вихованості, чутливості. Підлітки із сімей з високим рівнем конфліктності зазначили, що постійне очікування сімейного конфлікту та перебування у ньому відбивається на їх емоційному стані, що виявляється через такі відчуття, як жах, страждання, страх.

Дослідження зв'язків між особистісними особливостями батьків та симптомами в першій фазі ЕВ у підлітків контрольної групи показано у таблиці 4.

У підлітків, схильних до розвитку емоційного вигорання (високий рівень конфліктності в сім'ї), виявлено наступне: відчуття жахів, появу нічних кошмарів, замкненість, нерішучість, невміння оцінити свої здібності, втрату почуття безпеки та впевненості в тому, що впорається із труднощами, страх, агресивність, схильність до доносів, мстивість, нахабність, цинізм, недовірливість. У деяких

підлітків виникає передчасний сексуальний інтерес і перебільшена самовпевненість. Нами виявлено, що реакції дітей на сімейні конфлікти залежить від їх віку.

Отже, емоційне вигорання у підлітків є відбитком пережитого стану фізичного, емоційного або психічного виснаження, зумовленого тривалою включеністю в ситуацію, яка містить високі емоційні вимоги. Симптомами емоційного вигорання у досліджуваних підлітків ми вважаємо зміни у: 1) поведінці; 2) мисленні; 3) почуттях; 4) стані здоров'я.

Таблиця 4

Кореляція між особистісними особливостями батьків та симптомами ЕВ у підлітків (контрольна група)

Особистісні особливості батьків	Симптоми ЕВ у фазі напруження у підлітків				
	Фаза "Напруження"	Переживання психотравмуючих обставин	Незадоволеність собою	Загнаність у кул	Тривога та депресія
Конфліктність батька	0,337	0,282	0,296	–	–
Конфліктність матері	0,296	–	–	–	–
Агресивність батька	0,222 p=0,03	0,309	–	–	0,239 p=0,02
Конфліктність сім'ї	0,279	–	–	–	0,281
Рівень вимог-заборон батька	0,264 p=0,01	–	–	0,198 p=0,05	–
Рівень вимог-заборон матері	0,265 p=0,01	0,217 p=0,03	–	0,257 p=0,01	–

Виникнення нервової перенапруги у підлітка може бути зумовлено як наявністю особистісних особливостей, притаманних цьому віку, як-от: посилення значення суб'єктивного фактора в оцінці будь-яких життєвих ситуацій, агресивності, нейротизму, так і внаслідок наявності хронічної тривожності членів сім'ї, частих сімейних конфліктів, розлучення батьків [7].

Отже, тривалі сімейні конфлікти є сприятливим джерелом для формування у підлітка таких особистісних рис: емоційної нестабільності, непевності у собі, тривожності, замкнутості, відчуженості. У підлітка закріплюється хибний сценарій конфліктної поведінки як єдино можливого способу у розв'язанні подібних ситуацій, яка в подальшому переноситься на власні відносини та стосунки з іншими людьми, що спричиняє труднощі в її майбутньому соціальному житті.

Водночас, нами не виявлено значних розбіжностей між контрольною та експериментальною групою підлітків при дослідженні “перешкод” у встановленні емоційних контактів. При цьому показники сформованості у підлітків експериментальної групи симптому “небажання зближатися з людьми на емоційній основі” майже на 10% більше, ніж в контрольній групі.

Слід зазначити, що за цими даними у досліджуваних підлітків нами отримано переважно високий показник (42,90 %) сформованості невміння управляти емоціями, дозувати їх та негнучкості, нерозвиненості, невиразності емоцій (34,70 %), що характерно для підліткового віку. Порівняно з цими показниками, значно меншим виявився відсоток домінування негативних емоцій (22,50 %).

Таблиця 5

Показники формування “перешкод” у встановленні емоційних контактів у підлітків (%)

Показники емоційних “перешкод”	Рівні			
	Несформований		Сформований	
	контрольна	експериментальна	контрольна	експериментальна
Невміння управляти емоціями, дозувати їх	60,40	57,10	39,60	42,90
Неадекватний прояв емоцій	75,50	77,60	24,50	22,40
Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	66,00	65,30	34,00	34,70
Домінування негативних емоцій	77,40	73,50	22,60	26,50
Небажання зближатися з людьми на емоційній основі	73,60	63,30	26,40	36,70

На формування емоційних “перешкод” значний вплив має деструктивність сімейного виховання, тобто розбіжності членів родини з питань виховання; суперечливість, непослідовність, неадекватність; опіка і заборони в багатьох сферах життя дітей; підвищені вимоги до дітей, часте застосування погроз, осудів. Більшість підлітків скаржаться на те, що батьки не слухають їх, не цікавляться їхніми думками, не хочуть знати про їхні почуття, демонструють цілковиту байдужість до переживань і настрою своїх дітей. Так, 38,50 % дівчат на питання: “Чи змогли б Ви довірити свої таємниці батькам?” відповіли – “ні”, а 30,50 % відповіли – “іноді”. У хлопців відповідь – “ні” – у 51,50 %, а відповідь “іноді” – у 13,50 %. Можна сказати, що більшість підлітків не довіряє своїм батькам і між ними нема тісного емоційного зв’язку. Якщо син або дочка розстроєні, то батьки широ здивовані: що відбувається? Один

із можливих наслідків подібної емоційної глухоти полягає в тому, що й діти в такій родині можуть рости настільки ж байдужими до переживань інших. Вони просто не знають, що співпереживання – це необхідна частина нормальних людських взаємин.

Якщо батьки неправильно виховують дитину, це призводить до порушення процесу розвитку особистості, згадані особливості формування самосвідомості супроводжуються негативними емоційними переживаннями.

Природно, що ускладнення в процесі соціальної адаптації підлітка викликають засудження з боку оточуючих. Постійні зауваження, загрози і покарання, негативні відгуки про поведінку та результати діяльності такого підлітка викликають у нього думки про свою неповноцінність, непотрібність. Це глибоко ранить його психіку. Потреба в усвідомленні себе та побудові свого “Я-образу” зустрічає перешкоду у вигляді негативних емоційних переживань, які блокують її реалізацію.

В процесі соціалізації група однолітків у значній мірі заміщає батьків. Таке “знецінювання” останніх – проблема, самостійно розв’язувана кожною зі сторін. Результати анкетування показали, що 54,30 % дівчат свій вільний час проводять з друзями, а 45,70 % – з сім’єю. Але у хлопців зовсім інший результат: 67,80% хлопців свій вільний час проводять з друзями, а 32,20 % – з сім’єю. Результати тестування батьків теж показали, що ступінь, у якій вся сім’я бере участь в різних видах активного відпочинку рівняється 46,40 % нижче норми. І тому перенос центра соціалізації з родини в групу ровесників приводить до ослаблення емоційних зв’язків з батьками й заміни їхніми взаєминами з багатьма людьми (групами), які менше впливають на особистість як ціле, але формують певні форми її поведінки.

Не дивлячись на зменшення впливу родини в період дорослішання вона залишається важливою референтною групою. І на запитання анкети: “З ким із батьків спіпадають ваші погляди?” 45,50 % дівчат відповіли, що з матір’ю, 12,50 % – з татом, 38,50 % – з усіма і тільки 3,50 % – ні з ким. У хлопців є відмінності у відповідях на це запитання: – 27,50 % хлопців відповіли, що з матір’ю, 44,10 % – з татом, 23,50 % – з усіма і тільки 4,90 % – ні з ким. Хоча процес відриву від родини – обов’язкова умова досягнення самостійності, відокремлення від батьків у більшості випадків тимчасове й неповне, що припиняється після досягнення молодими людьми незалежності.

Якщо дорослі намагаються жорстко регламентувати поведінку підлітка, продовжуючи вимагати колишнього послуху, якщо стиль звертання вихователя авторитарний, то конфлікти будуть

неминучими. За результатами тестування батьків ступінь, у якій відкрите вираження гніву, агресії та конфліктних взаємин в цілому характерно для родини, дорівнює 67,90 %, що вище норми. Не отримуючи конструктивного вирішення, вони призводять до відчуження підлітка, до його впевненості в тому, що дорослий не може й не хоче його зрозуміти. На основі цього виникає вже свідоме неприйняття вимог, оцінок, суджень вихователя, який може взагалі втратити можливість впливати на підлітка. Реакції протесту, негативізму закріплюються, нагромаджується досвід негативної поведінки. Тому підліткові так важливо, щоб дорослі допомогли знайти йому самостійність і незалежність, інакше йому доведеться завойовувати їх самому, і в цьому випадку конфлікти неминучі.

Взагалі, всі спроби дорослого взяти під контроль поведінку підлітка, нав'язати йому свої погляди, смаки, інтереси, дрібна опіка, звичайно викликають опір. На знак протесту проти диктату батьків син або донька можуть все робити, “навпаки”: пропускати уроки, палити, товаришувати з тим, з ким забороняють батьки. В більш гострих ситуаціях підлітки тікають з дому, починають вживати спиртні напої, наркотики, токсичні речовини. Слід зазначити, що не всі підлітки в конфліктних ситуаціях виявляють опір дорослому. Значна частина учнів протидіє впливові вихователя в формі пасивного опору (аж до цілковитої загальмованості), або ж за типом реакцій смислового бар'єра (ігнорування зауважень), або іншими захисними реакціями (пустотливість, роль “клоуна”).

Зауважимо, що конфлікт між підлітком і дорослим триватиме доти, доки старший не змінить своєї поведінки та ставлення до молодшого. Спроба зламати опір підлітка, підкорити його авторитарному впливові може мати тільки негативні наслідки. В результаті анкетування на питання: “Які засоби впливу застосовують Ваші батьки з метою виховання?” виявилось, що 44,40 % батьків кричать на дівчат, а 9,00 % їх б'ють. На хлопців кричать 37,50 % батьків, а 15,80 % їх б'ють. При аналізі анкет був виявлений такий взаємозв'язок: підлітки, яких б'ють батьки, на запитання: “Чи є Ваші батьки прикладом для наслідування?”, “Чи задоволені Ви своїм становищем у сім'ї?” та “З чим із перерахованого Ви можете порівняти свій емоційний стан вдома (сонце, хмара)?” відповіли “ні” 91,20 % досліджуваних і вибрали “хмару”.

В поведженні з підлітками неприпустимі грубий тон, безапеляційні розпорядження, принизливі зауваження, в'їдливі глузування. Тільки любляче й мудре ставлення батьків і педагогів до підлітка, вміле керування його поведінкою, яке узгоджує надання свободи і забезпечення співробітництва, повагу до думки зростаючої

людини, дозволять пом'якшити цей кризовий період і навіть знеболити його.

Наприклад, досліджувана Ганна, 13 років, учениця 8 класу, контрольної групи. Звернулася із скаргою на постійний страх у взаємовідносинах батьками (часті конфлікти подружжя між собою, а також з дитиною). Встигла сказати декілька слів і на очах з'явилися сльози. Спроби домовитися з батьками про примирення закінчилися невдачею. Зі слів дівчинки їй заважає агресивність батьків, замість підтримки від них вона отримує багато залякувань, докорів і неприємних почуттів у спілкуванні з ними. А їй хотілося б бачити в батьках друзів і радників. При всьому прагненні до самостійності, вона гостро відчуває потребу в життєвому досвіді та допомозі батьків. Багато хвилюючих проблем вона взагалі не може обговорювати з однолітками, тому що заважає самолюбство.

Дещо схожа картина спостерігалася у Наталі, 13 років, учениці 8 класу, експериментальної групи. Звернулася за допомогою у подоланні важких переживань, пов'язаних із відносинами з матір'ю. Батьки дівчинки проживають окремо (вони розлучені), а останнім часом Н. уникає довірливого спілкування із матір'ю. Батькові про взаємини з новими друзями повідомила одразу ("Він мене завжди розумів"), а матір до цих пір не знає. Дівчинка почала перебирати пальцями, кусати губи, коли сказала про це. Вона також повідомила, що коли згадує про матір, починає нервуватися, відчувати напругу. Н. розповіла, що мати часто втручається у її справи, наполягає на своєму, засуджує і знецінює думки та вчинки доньки. Не в змозі стримати сліз, Н. дала їм волю: "Я ображена і хочу, щоб мама приголубила, зрозуміла. Я хочу спокою, довіри, тепла".

З такими проблемами, переживаннями підлітки звертаються досить часто, що є свідченням актуалізації проблеми впливу сімейних конфліктів на емоційний стан дитини. Ми вважаємо, що сім'я залишається тим місцем, де дитина повинна почувати себе найбільш спокійно й впевнено.

Поведінкова емансипація підлітка найбільшою мірою лякає й хвилює батьків і часто стає причиною конфліктів у родині. В результаті наших спостережень були виявлені наступні сфери життя підлітків, які є найбільш "конфліктогенними":

- соціальна сфера життя: вибір друзів і партнерів, проведення вільного часу, планування майбутнього, інфантильна поведінка;
- зовнішній вигляд і манера поведіння: шкідливі звички – паління, наркотики, алкоголь, вживання нецензурних слів, облудність, сексуальне життя;

- школа: успішність, відвідування, загальне відношення до навчання й вчителів, поведінка в школі;
- поведінка в родині: виконання господарчих робіт, витрата грошей, відношення до особистих речей, одягу, до сімейної власності – житла, меблів, побутових приладів, демонстративна поведінка стосовно батьків, сварки з братами й сестрами, взаємини зі старшим поколінням тощо.

Отже, ми вважаємо, що батькам слід навчитись так пред'являти свої вимоги, щоб підліток був упевнений, що це він сам себе примусив переборювати труднощі; надавати дитині більше самостійності; довіряти дитині, визнати її дорослість. Оскільки кожна сім'я, незалежно від свого складу і кількості дітей, має виховний потенціал, то саме сім'ї відводиться провідне місце в процесі становлення особистості дитини, її соціалізації.

За результатами нашого дослідження ми дійшли висновку про те, що тривалі сімейні конфлікти ведуть до сильної психічної травматизації та є сприятливим джерелом для формування у підлітка таких особистісних рис, як тривожність, емоційна нестабільність, невпевненість у собі, безтактність, байдужість до оточення, замкнутість, відчуженість, неспроможність до самопізнання, злість, роздратованість.

Загалом на підлітка негативно впливають не тільки суто сімейні конфлікти, а й латентні сімейні конфлікти: 1) фальшива ввічливість, емоційна відчуженість або навіть ворожість, гробове мовчання подружжя, що, в свою чергу, відбивається на хибному сприйнятті батьками поведінки підлітка та оцінюванні його індивідуальних особливостей; 2) посилення турботи, залучення підлітка на свою сторону, обмеження спілкування з іншим членом подружжя. На нашу думку, перенесення вирішення власних проблем на дітей саме й створює психотравмуючу ситуацію для підлітка.

Сила та глибина реакції на сімейний конфлікт залежить від досвіду, отриманого підлітком у сім'ї, від його характеру, темпераменту, вихованості, чутливості. У підлітків із сімей з високим рівнем конфліктності, які постійно очікують появу сімейного конфлікту та перебувають при ньому, відбуваються зміни в емоційному стані (з'являються такі відчуття: жах, страждання, страх).

Емоційне вигорання у підлітків є відбитком пережитого ним стану фізичного, емоційного або психічного виснаження, зумовленого тривалою включеністю в ситуацію, яка містить високі емоційні вимоги, передусім, внаслідок тривалих сімейних конфліктів середньої інтенсивності.

Список використаних джерел

1. Андрос А.Я. Самостоятельный выбор стиля как фактор развития интегральной индивидуальности: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01; Пермский гос. ун-т. – Пермь, 1994. – 27 с.
2. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А.Я.Анцупов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 208 с.
3. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р.Битянова. – М.: Генезис, 2000.
4. Бандура А. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений / А.Бандура; Пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, 2000. – 508 с.
5. Ващенко І.В. Особливості сімейних взаємин у сучасних подружніх парах / І.В.Ващенко, Л.В.Кондрацька// Наука і освіта: наук.-практ. ж-л. – Одеса, 2005. – №3-4. – С. 13-17.
6. Ващенко І.В. Психологічні аспекти дослідження сімейних конфліктів /І.В.Ващенко//Вісник ХДПУ ім. Г.С.Сковороди. – Серія: Психологія. – Харків: ХДПУ, 2004. – Вип. 13. – Ч.1. – С. 51-57.
7. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка /А.И.Захаров. – СПб., 1997.
8. Кондрацька Л.В. Вплив сімейних конфліктів на психічне здоров'я дитини /Л.В.Кондрацька// Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – №5-6. – 2006. – 173 с.
9. Шуман С.Г. Семейные конфликты /С.Г.Шуман, В.П.Шуман. – Брест, 1992. – 196 с.
10. Эйдемиллер Э.Г. Психология й психотерапія родини /Э.Г.Эйдемиллер, В.Юстицкис. – СПб., 1999. – 190 с.

In article results of an experimental research of influence of family conflicts on an emotional condition of teenagers (degree and dynamics of subjective experiences of the teenagers, suffered owing to family conflicts) are reflected. It is revealed that long family conflicts conduct to strong mental traumas and are a favorable source for formation at the teenager of such personal lines. Emotional burning out at teenagers is reflection of the condition of the physical, emotional or mental exhaustion caused long inclusiveness in a situation endured by it which contains high emotional requirements, first of all, owing to long conflicts of average intensity.

Keywords: family conflicts, uneasiness, a conflictness, emotional burning out, aggression.

Отримано: 24.07.2011

Особливості смислової сфери студентської молоді

Студентство – це “особлива віха, що культивується і зберігається пам’яттю людини впродовж всього життя” [48, с.209]. Дійсно – це унікальний період, коли найбільш активного розвиваються моральні і естетичні відчуття, відбувається інтенсивне становлення і стабілізація характеру й інтелекту, активно проходить оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: цивільних, професійно-трудова [32]. В цей період спостерігається перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтації, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв’язку з професіоналізацією – з другого. Це час спортивних рекордів, початок художніх, технічних і наукових досягнень.

Ключові слова: сприйняття, особистість, розвиток, самосвідомість особистості, студентська молодь.

Студенчество – это “особая вежа, что культивируется и сохраняется памятью человека на протяжении всей жизни” [48, с.209]. Действительно – это уникальный период, когда наиболее активно развиваются нравственные и эстетические чувства, происходит интенсивное становление и стабилизация характера и интеллекта, активно проходит овладение полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудова и др [32]. В этот период наблюдается преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией – с другой. Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений.

Ключевые слова: восприятие, личность, развитие, самосознание личности, студенческая молодежь.

Постановка проблеми. Сьогодні психологи, соціологи, політологи, педагоги все частіше привертають увагу громадськості до вивчення феномена студентства, його місця в соціальній структурі українського суспільства, указують на значну роль цієї соціальної групи в соціальному, економічному, культурному, політичному житті держави.

Вітчизняні традиції дослідження проблем студентства почали складатися на початку ХХ ст. і були безпосередньо пов’язані з широкою розбудовою системи вищої освіти й відповідно значним кількісним збільшенням студентів. Цей період дав нам імена

І. Васильєва, М. Рубінштейна, М. Семенова та ін. Починаючи з 1960-х років проводилися комплексні колективні дослідження проблем студентства. У цей час з'являються роботи Б. Рубіна, Ю. Колесникова, В. Житенева та ін. У 1970 – 80-х роках загальновідомими стають дослідження Б. Ананьєва, С. Іконнікової, О. Дмитрієва, В. Лісовського, В. Дунаєва, І. Писаренка та ін. У наступному десятилітті студентську проблематику розробляють Л. Аза, В. Селіванов, Є. Димов, М. Степашов, Н. Рейнвальд, О. Крупнов, Г. Горченко, Н. Крилова, Є. Головаха.

Незважаючи на високий рівень інтересу до проблеми студентства, у науковій літературі й сьогодні не існує єдиного загальноприйнятого визначення цього поняття.

Звернемося до академічних довідкових видань. “Великий енциклопедичний словник” (1991) [3], “Тлумачний словник російської мови” (1994) [13] відносить до кола студентів лише молодь вищих навчальних закладів (університетів, інститутів, консерваторій), а інші словники, наприклад, “Словник української мови” (1978) [14], вводять до кола студентства й молодь, яка навчається в професійно-технічних закладах освіти. Відповідно до законодавства України про вищу освіту, яке базується на Конституції України й складається із законів України “Про освіту”, “Про наукову і науково-технічну діяльність”, “Про вищу освіту” та інших нормативно-правових актів, прийнятих відповідно до них, ця молодь також набуває статусу студентства.

У науковій літературі студентська молодь поділяється, зазвичай, на п'ять основних категорій: 1) студентство як специфічна соціальна група в єдиній структурі суспільства; 2) соціально-професійні групи студентів; 3) студентство як частина молоді; 4) малі соціальні групи; 5) особистість студента.

Студентська аудиторія – це головним чином юнаки та дівчата 17 – 25 років, проте можливості сучасних інформаційних технологій та інтенсивний розвиток дистанційної освіти, популяризація ідей безперервної освіти, а також зростання кола охочих отримати другу вищу освіту (необхідність перекваліфікації) сьогодні значною мірою розширюють вікові межі студентської родини. Однак, усе ж таки правомірно казати, що основне ядро студентства, як і раніше, складають випускники загальних середніх освітніх закладів або середньоспеціальних професійних закладів, тобто молодь до 30 років.

У різних психолого-соціальних дослідженнях студентський вік називають “юнацьким”, “ранньою зрілістю”, “пізньою юністю”, “періодом дорослішання” тощо. Звернемося до деяких з них.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у дослідження проблеми студентства, а саме, студентського віку зробив Б. Ананьєв. Він зазначив стосовно студентського віку, що “в загальному процесі становлення особистості цей період життя має найважливіше значення як завершальний етап освіти й основна стадія соціалізації, момент “старту” діяльності, освоєння соціальних ролей і функцій” [2, 34 – 35].

Як період “найбільш інтенсивного дозрівання особистості” характеризує студентський вік Н. Рейнвальд, зазначаючи, що “саме на цей період припадає досягнення стабільності більшості психологічних функцій” [16].

Л. Виготський, називаючи віковий відрізок від 18 до 25 років юністю, писав: “Юність ми не відносимо до схеми вікових періодів дитинства з тієї причини, що теоретичні та емпіричні дослідження однаковою мірою примушують протидіяти надмірному розтягненню дитячого розвитку й включенню до нього перших 25 років життя людини. Відповідно до загального змісту та головних закономірностей вік від 18 до 25 років складає, скоріше, початкову ланку в ланцюзі зрілих років, ніж останню ланку в ланцюзі періодів дитячого розвитку. Важко уявити собі, щоб розвиток людини на початку зрілості (з 18 до 25 років) міг бути підпорядкованим закономірностям дитячого розвитку” [4].

За віковою класифікацією Г. Абрамової, студентські роки припадають, головним чином, на віковий період юності (від 17 до 22 років). Віковий відрізок 23 – 30 років психолог називає “періодом дорослішання”. Головною проблемою юності вона визначає проблему “незалежного існування власного Я”. В юнацькому віці актуальними для психологічного розвитку стають завдання незалежного існування. У юнаків складається концепція життя і Я-концепція. Цей вік – вік росту сили Я, його здатності проявляти й зберігати власну індивідуальність” [1, 506 – 543].

Як перехід від дитинства до зрілості розглядає життєвий відрізок від 11 – 12 до 23 – 25 років І. Кон. Цей період він поділяє на три етапи: підлітковий вік або отрочтво (від 11 – 12 до 14 – 15 років), юнацький вік (від 14 – 15 до 18 років) та пізня юність або початок дорослішання (від 18 до 23 – 25 років) [9, 44 – 45]. Саме на останній етап припадають студентські роки.

Визначаючи психологічні особливості цього періоду, І. Кон указував, що “на відміну від підлітка, який, головним чином, належить світу дитинства, і юнака, який займає проміжне положення між дитиною й дорослим, людина 18 – 23 років є дорослою й у біологічному, і в соціальному плані. Суспільство вбачає

в ній не стільки об'єкт соціалізації, хоча, звісно, продовжує її виховувати, скільки відповідального суб'єкта суспільно-виробничої діяльності, оцінюючи її результати за "дорослими" стандартами. Головною сферою діяльності стає тепер праця, яка передбачає диференціацію професійних ролей. Про цю вікову групу вже не можна казати "взагалі": її соціально-психологічні якості залежать не стільки від віку, скільки від соціально-професійного становища. Освіта, яка продовжується й на цьому етапі розвитку, стає не загальною, а спеціальною, професійною, причому саме навчання у вищому навчальному закладі може розглядатися як вид трудової діяльності. Молоді люди набувають більшого або меншого рівня матеріальної незалежності від батьків, створюють власні сім'ї" [9, 45 – 46].

А. Петровський, В. Ковальова, О. Крашенінников, також зазначають, що "на студентській вік припадає процес активного формування соціальної зрілості. Зрілими рисами цього процесу є отримання освіти, трудова активність, суспільна робота, відповідальність перед законом, можливість створити сім'ю й виховувати дітей. Соціальна зрілість означає здатність молодої людини оволодіти необхідною для суспільства сукупністю соціальних ролей".

Мета написання статті. Студентські роки – це період протиріч, коли формується особистість. Молода людина вже має певні ціннісні орієнтири, життєві ідеали, але активно сприймає, реагує на нові для неї норми, розширює свій кругозір, визначається з власним місцем у суспільстві.

На думку В. Лісовського та О. Дмитрієва, студентському віку притаманні такі протиріччя:

1. Соціально-психологічне. Це протиріччя між розквітом інтелектуальних і фізичних сил студента і жорстким лімітом часу, економічних можливостей для задоволення зростаючих потреб.

2. Між прагненням до самостійності у відборі знань і досить жорсткими формами й методами підготовки спеціаліста певного профілю. Це протиріччя дидактичного характеру воно може вести до незадоволення студентів і викладачів результатами навчального процесу.

3. Велика кількість інформації, що надходить через різні канали, розширює знання студентів і разом з тим засилля цієї інформації за умов недостатності часу, а часом і бажання її осмислювати, може привести до поверховості у знаннях і мисленні й потребує спеціальної роботи викладачів, спрямованої на поглиблення знань і навичок та інтересів студентів у цілому" [6].

Основною функцією студентства є навчання з елементами наукової творчої роботи з метою підготовки себе до виконання особливих професійних, суспільно-політичних, культурних завдань.

Виділяються такі ролі і значення студентства в суспільстві: 1) студентство як велика соціально-демографічна група є головним джерелом поповнення трудових ресурсів, крім того, сьогодні студентство бере безпосередню участь у виробництвах матеріального й духовного характеру; 2) студентство – це основний резерв інтелектуального потенціалу суспільства, йому притаманні великі творчі здібності, широка соціальна й професійна перспектива; 3) студентство як специфічна соціальна група бере на себе особливу роль, що полягає в підготовці до виконання функцій інтелігенції; 4) студентство – активний діяч у суспільно-політичному житті країни.

Розвиток особистості є безмежним процесом, що відбувається впродовж усього життя людини. Психічний розвиток є основним способом існування особистості, особливо молоді людини. У період студентства він відбувається за своєрідного поєднання зі стабільністю. Якщо в пізнавальній сфері людини на момент переходу до дорослого життя основні структури вже сформовані, то в структурі її особистості настає період глибоких змін [15].

Із фізіологічної точки зору, зовні молоді люди ще ростуть. З погляду їхніх природних властивостей вони можуть вважатися ще маленькими й навіть не підозрювати про це [12]. Структура психофізіологічного розвитку молодих людей студентського віку має періоди підйомів, стабілізації й спадів. Стаціонарні стани зустрічаються нечасто. Розвиток психофізіологічних функцій має суперечливий характер, він відображає онтогенетичні закономірності, вплив трудової діяльності, практичного досвіду людини [11].

Пізнавальний розвиток у цей період не відбувається прямолінійно, а лише як накопичення та розширення раніше засвоєних життєвих принципів, поглядів, потреб і соціальних настанів.

На всіх стадіях цього періоду розвитку є нерівномірним: трансформації в мотиваційно-смісловій сфері особистості зумовлюють нове розуміння сутності й сенсу життя. На відміну від криз дитинства, кризи в цьому віці відбуваються більш приховано, не так гостро й бурхливо, жорстко не прив'язані до певних хронологічних меж [10].

Формування емоційної сфери є важливою умовою розвитку особистості. У ранньому дорослому віці емоційне життя людини

стабілізується, а загальна емоційність, яка не стосується значущих видів діяльності та ситуацій, знижується.

На цьому етапі особистість здатна контролювати свої емоційні переживання, зокрема не допускати виникнення афектів, легко переживати їх, приховувати свої актуальні емоційні стани в значущих ситуаціях соціальної взаємодії, збагачувати емоційний досвід. Ідеали, обов'язки, моральні норми стають предметом її стійких емоційних ставлень. Вищим рівнем розвитку емоційної сфери людини цього віку є почуття, які виникають як результат узагальнення ситуативних емоцій. Сформовані почуття стають головними детермінантами її емоційного життя, від яких залежать и виникнення й зміст ситуативних емоцій і афектів.

Триває інтелектуальний розвиток, проявляється здатність до засвоєння нового.

У психології існує дві точки зору на розвиток інтелектуальних здібностей у період молодості. Одні вчені вважають, що інтелектуальні здібності досягають найвищої точки в кінці юнацького або на початку віку ранньої дорослості [7]. Інші вчені стверджують, що інтелектуальні здібності людей, які займаються інтелектуальною працею, зберігаються тривалий час [6].

Рання дорослість має характерні тільки для неї стадії розвитку інтелекту. На першій стадії молоді люди інтерпретують події та явища авторитарними висловлюваннями на зразок “істина-брехня” і поділяють світ на біле й чорне.

Наступна, друга стадія когнітивного розвитку, виявляє терпимість молодих людей до інших точок зору, яких може бути багато й потрібно навчитися їх приймати та визнавати, а потім схвалювати думки інших людей.

Третя стадія дає можливість людині самостійно обирати позицію й нести відповідальність за свою точку зору. Когнітивна зрілість молодого людини виникає як потреба мати особисту думку, знайти відповіді на поставлені питання, самостійно приймати рішення [13].

Однією з основних характеристик мислення в період молодості є комплексність мислительних операцій за високого рівня інтеграції різних видів мислення. Наприклад, результати теоретичного мислення, спрямованого на відкриття законів, властивостей предметів, перевіряються практикою, внаслідок чого відбувається його збагачення, а пов'язане з формуванням цілей, складанням планів, проектів практичне мислення в багатьох ситуаціях ґрунтується на поняттях теоретичного мислення [6].

Діалектичне мислення має особливо важливий аспект – це інтеграція ідеального й реального – бо реальний світ є корекцією

штучного, абстрактного, ідеального мислення. Вміння вносити корекцію є сильною стороною мислення молодшої людини [7].

Особливості розвитку мислення в ранньому дорослому віці залежать від діяльності індивіда. Наприклад, мислительна діяльність студентів долає такі стадії:

1. Дуалістичне інтерпретування світу й свого освітнього досвіду. Свідченням його є прагнення до знань, шукання істини, сприймання світу тільки як доброго чи поганого, правильного чи неправильного. Викладач є особливо авторитетною особою для них, а свою роль змолоду вбачають у старанному навчанні. Домінує таке мислення на початку навчання.

2. Відкриття для собі й усвідомлення існування різних, навіть протилежних, поглядів. Студенти поступово починають визнавати, схвалювати розмаїття думок, усвідомлюючи право людей на різні погляди.

3. Потреба у формуванні власної думки. На цій стадії, що настає під кінець навчання, студенти самостійно обирають цінності, формують власні точки зору й спосіб життя.

Перехід мислення від початкового дуалізму до терпимості щодо різних суперечливих поглядів, а далі – до формування власної позиції є типовим прикладом інтелектуального розвитку протягом періоду молодості [13].

Когнітивний розвиток молодих людей можна розглядати як функціональні зміни, що відбуваються з ними. Ранній дорослості відповідає стадія досягнень. Інтелект використовується для вирішення реальних проблем, які визначають подальшу частку людини, це вибір професії або супутника життя [13].

Особливо прогресують вербальні функції інтелекту, що виявляється в оперуванні словами, розумінні їх значень. Ймовірно, з розвитком вербальних функцій інтелекту розвивається й словесно-логічне мислення. У період з 20 до 30 років триває розвиток мовлення, яке збагачується лексично, складними синтаксичними структурами, стає граматично унормованішим. Це свідчить про зростаючі можливості мовленнєво-мислительної діяльності особистості [11].

Мовленнєві функції протистоять процесу старіння, інволюційні зрушення в них відбуваються значно пізніше, ніж в інших психофізіологічних функціях.

Функціонування, розвиток та інволюція окремих інтелектуальних функцій у ранньому дорослому віці мають різну динаміку й залежать від інтелектуальної активності особистості, інтелектуальних здібностей і характеру її професійної діяльності [16].

В молодості виявляється прагнення до самовираження (у виборі професії, у кар'єрі); виробляється індивідуальний життєвий стиль, знаходження й реалізація індивідуальних сенсів життя; відбувається окреслення системи особистих моральних, культурних, духовних цінностей [15].

Психосоціальний розвиток дорослої людини можна розглядати в трьох аспектах: Я – як індивідум, Я – як член сім'ї, Я – як працівник.

Згідно з Е. Еріксоном, важливим завданням у період ранньої дорослості (20-30 років) є встановлення своєї ідентичності в близьких стосунках з іншими людьми і у трудовій діяльності. Формування ідентичності – процес, який ніколи не припиняється. У міру того, як змінюється внутрішній і зовнішній світ молодої людини, відбувається переструктурування особистісної, професійної і сімейної ідентичності [11].

Співвіднесеність себе зі світом у минулому, сьогодні і майбутньому – найбільш перспективна позиція для буття й розвитку людини як особистості. Саме в цій позиції вона знаходить можливість усвідомити цінність людського буття у всій перспективі історії, у сьогодні і майбутньому. Тимчасова рефлексія на шлях людства й на своє індивідуальне місце в індивідуальній перспективі життя дає людині можливість перейнятися розумінням цінності життя, прагнути до буття через моральне відношення й любов до людей [11].

Висновки. Соціальна ситуація розвитку особистості в період студентства припускає активне включення людини у сферу суспільного виробництва, у сферу трудової діяльності, а також у створення власної родини й виховання дітей. Із внутрішньої сторони соціальна ситуація розвитку в період молодості визначається прагненням до самостійності, незалежності й, головне, відношенням до відповідальності. Усвідомлення особистої відповідальності за своє життя й життя близьких і готовність прийняти цю відповідальність – ключове переживання соціальної ситуації розвитку зрілості [13].

Саме доросла, соціально зріла людина несе в собі сталість думок, ціннісних орієнтацій, що органічно поєднують в собі не тільки незалежність, але й розуміння необхідності залежності – адже особистість несе в собі сутність суспільних відносин.

В період молодості людина прагне до самовизначення як особистість і як людина, яка включена в суспільне виробництво, у трудову діяльність. Пошук професії, оволодіння професійними знаннями та навичками, певна позиція в житті – найважливіша проблема молодості [6].

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Г.С.Абрамова. – М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2000. – 624 с.
2. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Под ред. Б.Г. Ананьева. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1969. – Вып. 2. – С. 34-45.
3. Большой энциклопедический словарь: В 2 т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энцикл., 1991. – Т. 1. – 863 с.; Т. 2. – 768 с.
4. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 244-268.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Высш шк., 1979. – 388 с.
6. Волков Б.С. Психология юности и молодости: Учебное пособие. – М.: Академический проект: Триста, 2006. – 25 бс.
7. Дарвиш О.Б. Возрастная психология : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Под ред. В.С. Ключко. – М.: Издательство ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003г. – 264 с.
8. Кон И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности): Учеб. пособие для студентов пед. интов /И.С.Кон.– М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
9. Крайг Г. Психология развития /Г.Крайг. – СПб.: Издательство “Питер”, 2000. – 992 с.
10. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл человека: Учеб. пособие для студ. учеб. заведений / И.Ю.Кулагина, В.Н.Калюцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 464 с.
11. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С.Мухина. – М.: Педагогика, 2003. – 456с.
12. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеол. выражений /С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова/ Рос. фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1994. – 928 с.
13. Словник української мови: В 11 т.– Т. 9. – К.: Наук. думка, 1978. – 920 с.
14. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Просвещение, 2001. – 442 с.
15. Першина Л.А. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов – 2-е изд. / Л.А.Першина– М.: Академический проект: Альма-Матер, 2005. – 256 с.
16. Студент на пороге XXI века: Моногр. / Отв. ред. Н.И. Рейнвальд. – М.: УДН, 1990. – 152 с.

Students – a “special milestone that is cultivated and preserved the memory of man throughout life” [48, p.209]. Indeed – a unique period when the most active developing moral and aesthetic sense, there is an intensive formation and stabilization of character and intellect, is actively mastering the full range of social roles of adult civic, professional, labor, etc [32]. During this period there is the transformation of motivation, the whole system of values, on the one hand, the intensive formation of special abilities in relation to professionalisation. This time sports records, the beginning of artistic, technical and scientific achievements.

Key words: perception, persona, evolution, consciousness of personality, student young people.

Отримано: 15.07.2011

УДК 159.922

О.В. Волкова

Психологічні особливості жінок різного віку із загрозою невиношування вагітності

Стаття присвячена аналізу літератури та досліджень психологічних особливостей жінок різного віку із загрозою невиношування вагітності.

Автор розкриває різні погляди та підходи до питання психології вагітних жінок і можливі порушення у цьому періоді, які впливають на здатність жінки виносити та народити здорову дитину.

Стаття буде корисною для студентів, молодих спеціалістів психологів, наукових працівників у сфері перинатальної психології та психології материнства.

Ключові слова: вагітність, загроза невиношування вагітності, перинатальна психологія.

Статья посвящена анализу литературы и исследований психологических особенностей женщин разного возраста с угрозой невынашивания беременности.

Автор раскрывает разные взгляды и подходы к вопросу психологии беременности и предполагаемые нарушения в этом периоде, которые влияют на возможность женщины выносить и родить здорового ребенка.

Статья будет полезной для студентов психологических факультетов, молодых специалистов-психологов, научных работников в сфере перинатальной психологии и психологии материнства.

Ключевые слова: беремённость, угроза невынашивания беременности, перинатальная психология.

Стаття присвячена аналізу літератури та досліджень психологічних особливостей жінок із невиношуванням вагітності.

Під невиношуванням вагітності необхідно розуміти самовільне переривання вагітності в різні терміни, від моменту запліднення до 37 тижнів вагітності, рахуючи з першого дня останньої менструації. Залежно від терміну вагітності, коли відбулося переривання вагітності, розрізняють:

- ранні викидні (до 12 тижнів вагітності);
- пізні викидні (від 13 до 27 тижнів вагітності);
- передчасні пологи (від 28 до 37 тижнів вагітності).

Питання невиношування вагітності стоїть сьогодні досить гостро. Сучасний рівень репродуктивної активності населення найнижчий за весь період післявоєнної історії України (Н.Жилка, Т.Іркина, Ст.Стешенко, 2001). За даними аналізу останніх трьох років, невиношуванням завершується кожна десята вагітність в Україні. Прямі репродуктивні втрати від цієї проблеми щороку становлять 35-40 тисяч ненароджених бажаних малюків. Понад 30-40 % випадків захворювань новонароджених зумовлені передчасними пологомаи. З кожним роком зростає кількість дітей, які з'являються на світ із надзвичайно малою вагою – менше 1000 грамів. А саме в цій категорії смертність у 33 рази вища, ніж серед доношених малят, і сьогодні Україна знаходиться в стані глибокої демографічної кризи.

Динамічні зміни суспільно-економічних стосунків і соціально-політичних настроїв, що відбуваються в суспільстві унаслідок переорієнтації соціальних цінностей, висвітлили ряд складних і неоднозначних проблем. Невизначеність демографічного майбутнього України є, на мій погляд, найбільш актуальною з них і тісно пов'язана з неясністю соціально-політичних і економічних перспектив.

При цьому небезпека полягає не в тому, що зараз високий рівень смертності привів до скорочення природного приросту населення, тривогу викликає те, що Україна не має можливості контролю над народженням психічно і фізично повноцінних дітей. Це означає, що серйозно підриваються основи відтворення майбутніх поколінь, а в сукупності – безпека нації.

Невизначеність соціальних і економічних перспектив, незахищеність особи, зниження життєвого рівня і страх за своїх близьких приводить до модифікації демографічної поведінки. В той же час, особливу тривогу у зв'язку з погіршенням екологічної ситуації в Україні викликає катастрофічне погіршення здоров'я

українців, включаючи і проблеми, пов'язані із зміною генофонду нації. Це безпосередньо пов'язано і зі здоров'ям жінок. А також забруднення довкілля через організм матері передаються дитині.

Комітет експертів Всесвітньої організації охорони здоров'я подає дані, відповідно до яких частота невиношування має тенденцію до збільшення. У таких умовах значення репродуктивного здоров'я значно зростає [3].

Одним з ускладнень вагітності, який підвищує ризик невиношування, є токсикоз, або гестоз вагітних. На сучасному етапі в рамках медицини ще немає пояснення механізмів його виникнення. Загроза переривання вагітності, яка виникає унаслідок гестозу або без зрозумілих причин, багато авторів пояснюють стресовими чинниками різного походження. Практично всі вони приходять до висновку, що існують певні психологічні особливості, які стають передумовою невиношування вагітності (Абрамченко В.В., 2001; Гинзбург В.Г., 2003; Егоров А.А., 2003; Seng SJ, Oakley JD et al, 2001). В рамках психології материнства виділяються чинники ризику репродуктивної патології, одним з яких є психологічні особливості жінки (Журавльов А.Л., 2004; Русалов В.М., Рудіна Л.М., 2003; Філіппова Г.Г., 2003). Ці психологічні особливості можуть перешкодити адекватній адаптації до вагітності, виконання вагітною певних особових завдань, що стоять під час вагітності, й істотно вплинути на якість подальшого розвитку материнської сфери.

Академік А.А. Батуєв, керівник Центру психофізіології матері і дитини при ГУ (м. Санкт-Петербург), розглядає гестоз як наслідок соціально-економічної проблеми, а також своїми дослідженнями підтверджує, що госпіталізація вагітних жінок в пологовий будинок породжує додаткову тривожність і штучну установку на поведінку пацієнтки, а не матері, що, у свою чергу, підвищує емоційну збудливість і вразливість жінки. Жінки, які знаходилися в пологових будинках з приводу гестозу, мали підвищену нервово-психічну напругу, ширший набір психосоматичної симптоматики. Вони більшою мірою, ніж інші жінки схильні до стресу[1].

Г.Г. Філіппова приділяє велику увагу порівняльним дослідженням гормонального фону і проявів материнської поведінки, динаміки емоційних станів у вагітності (тривожність, стресостійкість, дратівливість, депресивність, їх загострення в першому і третьому триместрах, стабілізація емоційного стану в другому триместрі, динаміка сексуальності), фізіологічного стану при сепарації в різних видів тварин і у людини. Розвиток материнства і динаміка стану під час вагітності розглядається з точки зору

формування фізіологічної “домінанти материнства”, порушень в перебігу вагітності, успішність пологів і післяродового періоду зв’язуються з ліво-правопівкульним домінуванням, психофізіологічними особливостями емоційної сфери жінки і її особливими характеристиками. Істотне значення мають фізіологія і психофізіологія різних фаз репродуктивного циклу (статеве дозрівання, менструальний цикл, вагітність, післяпологовий період, материнсько-дитяча сепарація, материнсько-дитяча прихильність, лактація, менопауза)[7].

Актуальність проблеми невиношування вагітності зумовлена не лише медичними, а й психологічними факторами, оскільки воно призводить до зниження народжуваності та впливає на фізичне й психічне здоров’я жінок, стан їхнього сімейного благополуччя, працездатність.

Звичайно, проблеми репродуктивного здоров’я в цілому і невиношування вагітності, зокрема, вирішуються на державному рівні. Задля цього в Україні було прийнято відповідні законодавчі акти, державні, національні, галузеві та регіональні програми, наприклад, Національну програму “Репродуктивне здоров’я нації на 2006-2015 рр”.

Проте ситуація не кращає. Оскільки відсутня одна основна тенденція боротьби з цим явищем. Немає остаточних висновків через які саме причини виникає цей процес – невиношування. Медичні погляди на цю проблему неоднозначні і мають багато непояснених випадків, а психологічні дослідження дуже різноманітні і не мають однієї спрямованості.

Вже давно велика увага приділяється вивченню психології материнства, яке ведеться в різних аспектах у плані соціологічних досліджень пізнього материнства і материнства неповнолітніх (О.А.Копил, Л.Л.Бас, О.В.Баженова, 1993); при дослідженні чинників ризиків психічної патології дитини у зв’язку із соціальними і психічними аномаліями матерів (Ст. І.Брутман, А.А.Північний, С.Н.Еніколопов, 1993); в аспекті філогенезу (Г.Г.Філіппова, 1995). Були проведені дослідження значущих особових характеристик майбутньої матері, розроблені опитувальники, що виявляють стосунки батьків до ненародженої дитини (J. Condon, 1995), вивчені чинники, що впливають на адаптивну материнську поведінку (М.І.Лісіна, 1991), були спроби організації пренатального виховання в руслі ідеології психоаналізу і трансперсональної психології (Ю.І.Шмурак, Ф.1995, Дольто, 1997); був узагальнений досвід роботи у вивченні питань еволюції нервової системи і “психіки” ненародженої дитини і новонародженого, а

також виділений феномен трансперсональної психології у породіль і породіль (Е.Д.Айламазян, Л.І.Співак, Д.Л.Співак, І.Ю.Щеглова, 1996).

Окрему увагу Г.Г.Філіппова приділяє онтогенетичному аспекту цього питання. Інститут материнства розглядається як історично обумовлений, змінюючий свій зміст від епохи до епохи (ці дослідження проаналізовані в роботах І.С. Кона, М. Мід, Е. Еріксона, М.С. Радіонової, Г. Каплан та інших). Кроскультурні дослідження показали, що в тих випадках, коли народження дитини не відповідає соціальним очікуванням (позашлюбність, перешкода соціальному або статевому статусу жінки), жінки можуть йти на все, щоб не народжувати дітей або позбавлятися від них різними способами. Дослідження різних культурних варіантів материнства в сучасному суспільстві також свідчать про вплив наявних моделей сім'ї, дитинства і цінностей, прийнятих в даній культурі, на материнську поведінку і переживання жінки [7].

У ході вагітності істотно змінюються свідомість жінки і її взаємини зі світом. Необхідною є зміна способу життя, вживання в роль "матері".

Як зазначає Філіппова Г.Г., вагітність розуміється як гострий перехідний період, який нерідко супроводжується кризовими переживаннями. У динаміці особистісних змін відзначається інфантилізація, загострення внутрішньоособистісних конфліктів, підвищення залежності, рівня триворжності [8].

Здатність пристосовуватися до будь-якої ролі у зв'язку із змінами обставин добре ілюструється багатьма жінками в ході послідовних фаз в їх житті, починаючи від вагітності, через народження дитини і потім до материнства.

Для багатьох жінок результат вагітності і пологів може бути величезним зрушенням до справжньої зрілості і зростання самоповаги, для інших, навпаки, це може бути патологічним рішенням потенційно навантаженим почуттям провини ранніх материнсько-дитячих стосунків.

Особливо стресовою є перша вагітність, оскільки вона означає закінчення незалежного первинно цілісного існування і початок "безповоротних" материнсько-дитячих стосунків, оскільки віднині психічна рівновага матері стає пов'язаною із запитамі безпорадної і залежної істоти. Її можна вважати критичною крапкою в розвитку жіночої ідентичності.

Дослідники різних напрямів, в основному, виділяють три етапи в розвитку вагітності. Перший припадає на початок вагітності, другий, зазвичай, збігається з початком ворущинь, третій є

завершальною фазою підготовки до пологів і охоплює найближчий післяпологовий період.

У рамках трансперсонального підходу розглядається актуалізація у вагітності свого пренатального досвіду емоційної взаємодії з матір'ю, в першу чергу – емоційній конфронтації, проблеми ідентифікації з ключовою особою, перенесення на дитину функцій об'єкта потягу, об'єкта прихильності і тому подібне, виділяється типологія відношення до вагітності по критерію свідомого – несвідомого прийняття – відкидання.

У різному віці жінки по-різному реагують на вагітність. Треба зазначити, що психічний стан жінок із загрозою зриву вагітності дуже важкий. А якщо у жінки спостерігається загроза зриву першої вагітності, то можна лише уявити, до якого психічного стану це може призвести. Попри застереження та рекомендації лікарів, багато жінок вирішують усіма силами боротися за дитину.

Г.І. Брехман підкреслив, що психоемоційний стрес став хронічним для населення, звідси швидко поширилися захворювання психосоматичного генезу, в тому числі у вагітних жінок [2].

Інформаційний потік, який вимушена сприймати вагітна жінка, часто є по відношенню до неї агресивним. Різні некоректні дії і впливи співробітників жіночих консультацій, а також суперечлива інформація про альтернативні шляхи пологів (домашні і водні пологи), зрештою приводять до стимуляції і закріплення страху перед пологами. Допомога жінкам у такому стані обов'язково потрібна і не тільки психологічна, але й коректна медична.

Дослідження причин різкого падіння народжуваності з позиції акушерства не знайшло вирішення багатьох соціальних і соціально-психологічних проблем невиношування бажаної вагітності. При цьому в ході встановлення причинної обумовленості цього факту виявилася значима роль соціально-психологічних детермінант (Н.А.Жаркий, 2001). Отже, процес вагітності і пологів став розглядатися як біопсихосоціальне явище. Виникла необхідність досліджувати процес дітонародження не лише з позиції медико-біологічною, а звернутися до аналізу психологічної готовності жінки до пологів як початкового етапу соціально-психологічної зрілості, що формується, до материнства.

Але, кажучи саме про особливості психічного стану жінок різного віку із загрозою зриву першої вагітності, досліджень немає.

При підході до вагітності як до критичної перехідної фази доречно згадка про внутрішні і соціальні завдання, які жінці треба вирішити, щоб вона змогла досягти в результаті зрілої особової

позиції. Мій досвід роботи з жінками із загрозою зриву вагітності показує, що велика частина жінок переживають невдалі стосунки з близькими людьми. Г.Г.Філіппова також розглядає цю важливу задачу вагітності – побудова нових збалансованих і стабільних стосунків з близькими вагітної. Іншим завданням, яке жінка повинна вирішити під час вагітності і при вихованні дітей, є інтеграція реальності і підсвідомих фантазій, надій і мріань, що відносяться до дитини. У дослідженні G.Ph.D. Louis and E. Margohes аналізуються вислови матерів з точки зору задоволеності материнською роллю, відповідності чекань до і після пологів. Вислови з приводу образу дитини, уявлення про себе як матері і тому подібне аналізуються з точки зору їх емоційної насиченості, когнітивної диференційованості і пов'язуються з готовністю до материнства. Вагітність стає точкою випробування материнсько-дочірніх стосунків, оскільки вагітна жінка спочатку несвідомо повторює роль своєї матері по відношенню до своєї дитини, поки не зможе поводитися як самостійна мати. Висновок, який можна зробити, порушення у соціальних і психологічних завданнях вагітності можуть призвести до порушень у самій вагітності, таким чином спричинити невиношування у жінок [6].

Наукова розробленість даної теми представляє собою низку досліджень з окремих психологічних чинників, що грають роль у невиношуванні. Серед них найчастіше вказуються: особистісні особливості жінок (Г.Н.Вараксина, 2002; В.В.Васильєва з соавт., 2001; Т.А.Міронова, 1996), порушення материнсько-дитячих стосунків (Г.Г.Філіппова, 2003; Д.Пайнз, 1998), неадекватні механізми реакції на стресс (D.V.Nelson et al., 2003; Г.Г.Філіппова, 2003; В.В.Абрамченко, Н.П.Коваленко, 2001).

Наукові розробки з приводу психології невиношування вагітності мають місце у сучасному науковому просторі, проте усі вони виявляються вузько направленими і намагаються зрозуміти причини цього явища. Завдання мого дослідження полягає у виокремленні особливостей психічного стану жінок різного віку із загрозою зриву першої вагітності та розробка корекційної програми для вагітних жінок.

Всі дослідження свідчать, що вагітність можна назвати критичним перехідним періодом в житті жінки, в ході якого істотно перебудовується її свідомість і взаємини зі світом. Особливо стресовою стає перша вагітність, яка є випробуванням статеворольової ідентичності, материнсько-дочірніх стосунків, здатності встановлювати адекватний контакт з партнером – батьком дитини. В результаті успішного завершення цього переходу жінка досягає

внутрішньої і зовнішньої інтегрованості і знаходить новий соціальний статус.

Веннер (1966) вказує, що жінка, здатна успішно справлятися з такими змінами, добре здатна висловлювати під час своєї вагітності і в післяпологовий період свої бажання в підтримці і допомозі, і подавати таку підтримку і допомогу прямим і ефективним чином відповідній фігурі. Її взаємини зі своїм чоловіком є близькими, і вона жадає і згодна спиратися на його підтримку. У свою чергу, вона здатна спонтанно надавати допомогу і підтримку іншим людям, включаючи свою дитину. Веннер повідомляє, що, навпаки, жінка, яка відчуває серйозну емоційну скруту під час вагітності і в післяпологовий період, знаходиться у величезній скруті у зв'язку з опорою на інших людей. Вона або нездібна висловлювати своє бажання в підтримці, або ж виражає його вимогливим, агресивним чином, що і в тому і в іншому випадку відображає відсутність її впевненості в здобутті такої підтримки. Зазвичай вона одночасно невдоволена тим, що може отримувати від інших, і сама нездібна спонтанно надавати допомогу іншим людям. Тоді як збереження таких взаємин сприймається як джерело безпеки, загроза втрати породжує тривогу і часто гнів, а дійсна втрата – сум'яття відчуттів, тобто печаль[9].

З позицій аналізу вагітності як умови розвитку дитини зокрема К.В.Солоєд досліджував особливості психічного стану жінки у вагітності, що впливає на розвиток дитини. В першу чергу, це наявність стресів, депресивних станів, психопатологічних особливостей, їх виникнення і загострення в різні періоди вагітності. Зазначено, що найбільш небезпечні для розвитку дитини стреси, депресивні епізоди і тому подібне в другому і третьому триместрах вагітності, посилення до кінця вагітності депресивних станів прогностичне для виникнення як післяродових депресій у матері, так і психічних порушень у дитини (в основному у сфері спілкування), а також пов'язано з наявністю психологічних проблем в підлітковому віці.

У комплексних дослідженнях стану жінки під час вагітності, пов'язаних з вивченням успішності її адаптації і забезпеченням адекватних умов для розвитку дитини враховується багато чинників (А.С.Батуєв, С.Ю.Мещерякова, К.В.Солоєд): індивідуальні особливості; історія життя; адаптація до шлюбу; особливості адаптивності як властивості особистості; задоволеність емоційними взаєминами зі своєю матір'ю; модель материнства своєї матері; культурні, соціальні, родинні особливості; фізичне, психічне здоров'я[1, 4].

У медично орієнтованих дослідженнях обговорюється зв'язок психологічного стану жінки під час вагітності з успішністю виношування дитини та патологією вагітності і пологів, особливостями післяпологового періоду як для матері, так і для дитини. Обґрунтовується використання різних психотерапевтичних методів, у тому числі гіпнозу, для зняття тривоги, навчання релаксації і тому подібне, корекція емоційних порушень.

Одним із найважливіших етапів в становленні материнства вважається період вагітності який за характером переважаючого переживання багато дослідників ділять цей період на три етапи:

- 1) прийняття жінкою рішення про збереження або штучне переривання вагітності,
- 2) початок руху дитини в утробі,
- 3) підготовка до пологів і появи дитини в домі.

До динаміки змісту материнських уявлень і переживань під час вагітності відносять аналіз снів, страхів, фантазій і тому подібне. Відмічено, що у третьому триместрі вагітності посилюється страх перед пологами, а також конкретизуються аспекти невпевненості, некомпетентності. На початку вагітності цей зміст пов'язаний з пізнішими періодами розвитку дитини, до кінця вагітності – в основному з пологовим і післяпологовим періодами [6].

Отже, наша стаття висвітлила розробленість особливостей психічного стану жінок під час вагітності і дає нам змогу припускати можливі порушення у психічному стані жінок, що призводять до загрози невиношування вагітності. Окремо хотілося б зазначити, що у психотерапевтично орієнтованих дослідженнях прийнятий підхід до вагітності як періоду життя, сензитивному – до загострення психологічних проблем, що вимагає втручання і психологічної підтримки, здійснюється розробка психотерапевтичних методів корекції психологічних проблем у вагітності. Від цього залежить здатність жінок зберегти дитину і забезпечити українське суспільство позитивним постійним приростом населення.

Список використаних джерел

1. Батуев А.С. Физиология плода и детей /А.С.Батуев. – М.: Просвещение, 1998. [Електронний ресурс] www.bio.spbu.ru/
2. Брехман Г.И. Доклад на конференции по проблемам перинатальной психологии и медицины, Иваново, 21.05.98. – [Електронний ресурс] www.psymama.ru/articles/brexman1.html
3. Всесвітня організація охорони здоров'я. – [Електронний ресурс] www.who.int/countries/ukr/ru/

4. Мещерякова С.Ю. Путь к материнству начинается с младенчества. – [Электронный ресурс] / Мещерякова С.Ю. // www.psyinst.ru
5. Солоед К.В. Психическое развитие младенцев в условиях материнской депривации: дисс. канд. психол. наук. – М., 1998 [Электронный ресурс] www.lib.ua-ru.net/diss/cont/123863.html
6. Филиппова Г.Г. Отношение беременной к шевелению ребенка: прогностические возможности: Материалы конференции по психотерапии, 1998. – [Электронный ресурс] www.nazauseva.ru/content/articles/334/
7. Филиппова Г.Г. Материнство: сравнительно-психологический подход/ Психол. журн., 1999. [Электронный ресурс] www.ipages.ru/index.php?ref_item_id=2049&ref_dl=1
8. Филиппова Г.Г. Психология материнства и ранний онтогенез. – М., 2002. – [Электронный ресурс] www.i-u.ru/biblio/archive/filippova_psihologija/
9. Bowlby J. Attachment and Loss. V. I. Attachment – Нью-Йорк, 1969. [Электронный ресурс] www.psychology.sunysb.edu/attachment/
10. Verry T. edds. Pre-and Perinatal Psychology: an Introduction. N.J., Hum. Scien. Press., 1987. – [Электронный ресурс] www.trvernymd.com/publications.html

The article is about research devoted to the literature and research analysis of women in different ages with threat of miscarriage.

The author reveals the different views and approaches to the psychology of pregnancy and alleged violations in this period that affect the women ability to bear and give birth to a healthy child.

This article will be useful for psychology faculties students, young professional psychologists and researchers in the field of perinatal psychology and psychology of motherhood.

Keywords: pregnancy, threat of miscarriage, perinatal psychology.

Отримано: 3.09.2011

Дослідження оціночно-почуттєвого компонента психологічної культури здорового способу життя учнів ЗОНЗ

Стаття присвячена аналізу результатів психодіагностичного дослідження оціночно-почуттєвого компонента психологічної культури здорового способу життя в навчально-виховному процесі, проаналізовано ставлення, відношення до збереження і зміцнення здоров'я, дотримання норм здорового способу життя на основі різних типів здоров'я – духовного, соціального, психологічного і фізичного.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, здоров'я.

Статья посвящена анализу результатов психодиагностического исследования оценочно-эмоционального компонента психологической культуры здорового способа жизни в учебном процессе, проанализировано отношение к сохранению и укреплению здоровья, к соблюдению норм здорового способа жизни на основе разных типов здоровья (духовного, социального, психологического и физического).

Ключевые слова: здоровый образ жизни, здоровье.

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження визначається необхідністю пошуку шляхів виходу з кризи фізичного, морального і психічного здоров'я населення України, що охопила багато сторін життя нашого суспільства та виражається у зниженні рівня тривалості життя, зменшенні чисельності здорового населення, погіршенні фізичного, духовного і нервово-психічного здоров'я населення України, що викликає занепокоєння багатьох вчених і фахівців. Згідно з науковими статистичними даними, здоров'я людини більш ніж на 50 % залежить від її способу життя, на 17 – 20 % – від спадковості, на 20 % – від стану навколишнього середовища, на 8 – 10 % – від системи охорони здоров'я.

Метою статті є аналіз результатів психодіагностичного дослідження оціночно-почуттєвого компонента психологічної культури здорового способу життя (ЗСЖ) в навчально-виховній діяльності.

Результати дослідження. *Здоровий спосіб життя* (ЗСЖ) – це вид, спосіб життєдіяльності, спрямований на збереження і зміцнення здоров'я (духовного, соціального, психологічного і фізичного).

Респондентами психодіагностичного дослідження були учні старших класів (9 – 11-х класів) ЗОНЗ м. Києва № 76 (директор – Л.Є.Наумчак), № 83 (директор – І.М.Чуб), № 198 (директор – О.Б.Недбайло), № 253 (директор – І.С.Пізняхівська), № 35 (директор – Т.М.Ружинська) і ВПУ м. Києва № 33 (директор – П.С.Наконечний, психолог – В.М.Федан) та учні і педагоги Новомосковського колегіуму № 11, Дніпропетровської області (директор – Т.М.Третьякова). Загальна кількість досліджуваних учнів – 1042 особи. Серед учнів – досліджуваних жіночої статі – 57 %; чоловічої – 43 %.

Для дослідження оціночно-почуттєвого компонента психологічної культури ЗСЖ в навчальному процесі було використано відповідні методики з *авторського комплексу психодіагностичних методик “Психологія становлення ЗСЖ в навчально-виховному процесі”* (методики Н.І. Волошко, В.В. Рибалка) для вивчення спонукального (потреби, бажання, прагнення, мотиви), знаннєвого (інформація, уявлення), програмуючого (уявлення про етапи досягнення певного аспекту ЗСЖ, наявність плану, програми), діяльно-результативного (реальна діяльність по збереженню і зміцненню здоров’я) та оціночно-почуттєвого (ставлення, відношення до дотримання норм ЗСЖ, зміцнення здоров’я) компонентів ЗСЖ учасників навчального процесу, а також дослідження індивідуально- і соціально-психологічних чинників (детермінант) здоров’я і ЗСЖ. Крім того, комплекс психодіагностичних методик *“Психологія становлення ЗСЖ в навчальному процесі”* охоплює аспекти ЗСЖ, спрямовані на збереження і зміцнення *різних типів здоров’я* – духовного, соціального, психологічного і фізичного здоров’я. Тобто, авторський комплекс методик дозволяє досліджувати рівень розвитку психологічної культури ЗСЖ за основними компонентами діяльнісного підходу, а, також, за основними типами здоров’я, що сприяє ЗСЖ.

Результати психодіагностичного дослідження за анкетой *“Оціночно-почуттєвий компонент ЗСЖ”* (методика Н.І. Волошко, В.В. Рибалка), де пропонувалося оцінити **рівень ставлення, позитивних емоцій і почуттів** (задоволення, нахнення і ін.) від виконання, досягнення Вами результату щодо вдосконалення і дотримання норм певного аспекту ЗСЖ за шкалою:

- 5, -4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4, 5 (де -5 – мінімальний бал (ні, абсолютно не згоден), 5 – максимальний бал (так, абсолютно згоден); тобто бал в діапазоні -5, -4 – свідчить про низький рівень оціночно-почуттєвого компонента ЗСЖ; діапазон -3, -2 – свідчить про середньонизький рівень; діапазон -1, 0, 1 – свідчить про середній

рівень; діапазон 2, 3 – свідчить про середньовисокий; а діапазон 4, 5 – свідчить про високий рівень).

Отже, запитання опитувальника учні оцінили і дали наступні відповіді:

Духовний аспект ЗСЖ

1.1. Оцініть Ваше (емоції, почуття) ставлення до виконання норм духовного здоров'я, духовного аспекту здорового способу життя?

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
	-5 -4	-3 -2	-1 0 1	2 3	4 5
2,03	6,4	7,3	25,5	27,6	33,2

1.2. Оцініть Ваше ставлення до:

1) організації власного ЗСЖ та взаємовідносин на основі духовних чеснот (Віри в Бога, Надії на краще майбутнє, Любові до всього створеного, Смиренності, Терпіння, Милосердя, Лагідності)

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,60	4,3	4,7	38,9	24,2	27,9

2) дотримання релігійних заповідей в житті (1. Шануй Бога свого; 2. Не роби собі кумирів, крім Бога; 3. Не промовляй імені Бога даремно; 4. Шість днів працюй, а сьомий – Богу присвячуй; 5. Шануй батька і матір своїх; 6. Не вбивай; 7. Не чини перелюбу; 8. Не кради; 9. Не бреш; 10. Не бажай майна, що належить ближньому)

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,65	9,5	7,8	22,5	34,4	25,8

3) організації власного ЗСЖ та взаємовідносин на основі викорінення (боротьби) смертних пристрастей (1. Розпуста (розбещеність, перелюб); 2. Ненажерливість; 3. Користолюбство; 4. Гнів; 5. Сум (журба); 6. Зневіра (відчай); 7. Пихатість (марнославство); 8. Гордовитість; 9. Заздрість)

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,44	6,6	7,6	37,3	25,1	23,4

4) дотримання суспільних моральних принципів (законів)

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
2,63	2,2	13,	22,4	36,2	37,9

5) цілеспрямована праця, сумлінна реалізація сенсу свого життя з надією на краще майбутнє (наявність сенсу, плану життя і оптимізм)

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,86	5,2	2,1	34,5	14,8	43,4

6) організації власного ЗСЖ на основі традицій (дотримання посту, відвідування богослужінь, молитва і ін.)

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,48	7,4	13,8	31,1	27,5	20,2

7) читання (самонавчання) духовної (чи релігійної) літератури

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
0,59	13,5	13,9	30,7	24,1	17,8

8) активне пропагування і формування духовності в суспільстві

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
0,83	10,1	10,4	31,3	31,1	17,1

9) організації власного ЗСЖ на основі Краси (естетичного оформлення життєдіяльності, умов життя)

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
2,31	5,8	7,9	20,7	24,2	41,4

10) організації власного ЗСЖ на основі Істини (знання про об'єктивну реальність)

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,41	9,6	4,2	28,3	40,4	17,5

– виконання інших норм здорової духовної життєдіяльності (дайте можливі варіанти) – немає.

Соціальний аспект ЗСЖ

2.1. Оцініть Ваше (емоції, почуття) ставлення до виконання норм “здорового” соціального життя як аспекту здорового способу життя?

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
2,17	0	5,9	33,7	28,8	31,6

2.2. Оцініть Ваше ставлення до :

1) дотримання норм “здорового” соціально-психологічного клімату в колективі (родині), “здорового” спілкування, саногенних взаємин, успішного вирішення спорів, конфліктів

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
2,32	0	2,6	31,5	35,7	30,2

2) активна соціальна самореалізація в різних сферах життя (професійні (навчальні), особистісні успіхи, досягнення, захоплення, хобі)

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,93	0	3,7	33,3	37,1	25,9

3) дотримання норм “здорової” соціальної життєдіяльності, нормальна адаптація, а саме:

3).1 – відсутність шкідливих звичок, а саме:

3).1.1. – алкоголю

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,83	6,7	10,2	24,1	20,6	38,4

3).1.2. – паління

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
2,17	6,9	7,3	29,6	6,8	49,4

3).1.3. – наркотики

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
2,41	3,6	6,8	24,1	7,2	58,3

3).1.4. – азартних ігор

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,55	4,0	7,7	32,9	14,6	40,8

3).1.5. – інтернет-залежність

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,08	12,2	6,5	31,1	13,8	36,4

3).2 – відсутність правопорушень

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
2,41	3,9	3,1	27,5	17,2	48,3

3).3 – відсутність соціально ризикованої поведінки (ВІЛ-СНІД)

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
2,31	3,2	3,7	30,4	14,3	48,4

4) читання (самонавчання) літератури з проблем соціального здоров'я

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,69	0	3,3	55,2	10,4	31,1

- виконання інших норм здорової соціальної життєдіяльності (дайте можливі варіанти) – немає.

Психологічний аспект ЗСЖ

3.1. Оцініть Ваше (емоції, почуття) ставлення до виконання норм “здорової” психологічної життєдіяльності як аспекту ЗСЖ?

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,76	2,6	6,8	37,0	33,5	20,1

3.2. Оцініть Ваше ставлення до :

1) реалізація методів психологічної саморегуляції, само-допомоги

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,99	2,0	3,2	35,2	33,3	26,3

2) реалізації творчого інтелектуального розвитку, пізнання, навчання

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,88	1,8	1,3	44,0	29,6	23,3

3) дотримання “здорової” психологічної життєдіяльності:

3).1 – гігієна розумової праці

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,78	3,5	4,1	37,3	29,0	26,1

3).2 – раціональний режим праці (навчання) і відпочинку

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,66	3,9	3,4	40,0	30,6	22,1

3).3 – організація індивідуального здоров’язберігального стилю праці (навчання) з урахуванням знань про індивідуально-психологічні (психофізіологічні) властивості особистості

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,59	4,7	3,4	38,6	29,0	24,3

4) читання (самонавчання) літератури з психології здоров'я, ЗСЖ

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,29	1,5	2,6	50,4	29,7	15,8

- виконання інших норм здорової психологічної життєдіяльності (додайте можливі варіанти) – немає.

Фізичний аспект ЗСЖ

4.1. Оцініть Ваше (емоції, почуття) ставлення до виконання норм “здорової” фізичної життєдіяльності як аспекту ЗСЖ?

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
2,23	3,3	4,2	25,8	22,5	44,2

4.2. Оцініть Ваше ставлення до :

1) дотримання раціонального режиму дня:

1).1 – режиму сну

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,88	6,5	8,3	26,3	23,2	35,7

1).2 – режиму праці і відпочинку

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
2,04	3,7	3,9	33,1	29,8	29,5

2) дотримання раціонального харчування:

2).1 – режиму харчування

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
2,21	6,8	4,5	25,6	22,5	40,6

2).2 – якості харчування – повноцінне “здорове” збалансоване

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
2,05	4,2	3,2	30,0	33,5	29,1

3) дотримання оптимальної здоров'язберігальної рухової активності:

3).1 – фіззарядка

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
2,19	1,7	2,5	40,2	29,6	26,0

3).2 – прогулянки

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
2,72	0	3,4	29,6	22,6	44,4

3).3 – фізичні вправи, спорт

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
2,12	3,5	4,2	32,8	26,4	33,1

4) дотримання особистої гігієни:

4).1 – миття рук перед прийманням їжі

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
2,80	0	7,8	26,3	15,5	50,4

4).2 – чищення зубів

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
2,72	2,7	4,6	29,8	11,3	51,6

5) чистота тіла, одягу, взуття, предметів особистої гігієни

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
2,24	3,5	4,0	33,3	18,5	40,7

б) читання (самонавчання) літератури з психофізіології, валеології

Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
	низький	середньонизький	середній	середньовисокий	високий
1,40	1,1	3,0	54,5	30,0	11,4

– виконання інших норм здорової фізичної життєдіяльності (додайте можливі варіанти) – немає.

Узагальнимо результати (середнє і відсоток учнів) за кожною окремою шкалою – фізичного, психологічного, соціального і духовного аспекту ЗСЖ і загальне за анкетною оціночно-почуттєвого компонента ЗСЖ.

Шкали оціночно- почуттєвого компоненту ЗСЖ	Середнє (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
		Рівні оціночно-почуттєвого компоненту ЗСЖ				
		низький	середньо- низький	середній	середньо- високий	високий
Духовне здоров'я	1,62	7,3	7,4	29,4	28,1	27,8
Соціальне здоров'я	1,99	3,7	5,5	32,1	18,8	39,9
Психологічне здоров'я	1,70	2,9	3,5	40,4	30,6	22,6
Фізичне здоров'я	2,22	3,1	4,4	32,3	23,8	36,4
Загальне за анкетною	1,88	4,3	5,2	33,5	25,3	31,7

Враховуючи ключ до підрахунку результатів (а саме – якщо середнє емпіричне (X) знаходиться в діапазоні -5, -4 – це свідчить про низький рівень оціночно-почуттєвого компонента ЗСЖ; діапазон -3, -2 – середньонизький рівень; діапазон -1, 0, 1 – середній рівень; діапазон 2, 3 – середньовисокий; а діапазон 4, 5 – свідчить про високий рівень), зазначимо, що переважній більшості респондентів (учнів 9-11-х класів ЗОНЗ) властивий **середньовисокий** рівень оціночно-почуттєвого компонента ЗСЖ (**ставлення, позитивних емоцій і почуттів** (задоволення, натхнення і ін.) від виконання, досягнення результату щодо вдосконалення ЗСЖ, від реальної діяльності по збереженню і зміцненню здоров'я, дотримання норм ЗСЖ).

Висновки. Отже, за результатами дослідження виявлено, що переважній більшості учнів ЗОНЗ властиві середньовисокі (середні та високі) рівні розвитку оціночно-почуттєвого (ставлення, відношення до дотримання норм ЗСЖ, зміцнення здоров'я) компонента психологічної культури ЗСЖ особистості (на відміну від програмуючого і діяльно-результативного компонентів – середні і середньовисокі рівні розвитку).

Крім того, узагальнення результатів за основними типами здоров'я (духовного, соціального, психологічного і фізичного)

свідчить, що у переважній більшості учнів ЗОНЗ відносно найменше (середні і середньовисокі рівні) розвинуті психологічний і духовний аспекти ЗСЖ (в аспекті позитивного відношення, ставлення до дотримання норм психологічного і духовного здоров'я), а відносно найкраще розвинуті соціальний і фізичний (високі, середні та середньовисокі рівні розвитку позитивного ставлення до дотримання норм соціального і фізичного здоров'я) аспекти ЗСЖ.

Список використаних джерел

1. Волошко Н.І. Психологічна культура здоров'я: навч.-метод. посіб. / Н.І. Волошко. – К.: Наук. світ, 2008. – 163 с.
2. Волошко Н. І. Діагностика і формування психопрофілактичної культури практичних психологів професійно-технічних навчальних закладів: навч.-метод. посіб. / Н.І. Волошко. – К.: Наук, світ, 2007. – 76 с.
3. Волошко Н.І. Побудова психодіагностичних анкет “Психологія становлення здорового способу життя в навчально-виховному процесі” ЗОНЗ / Н.І. Волошко // Науковий часопис імені М.П. Драгоманова. – Серія № 12. Психологічні науки: зб. наук. пр. – К., 2011. – № 34 (58). – С. 99 – 115.
4. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – К.: ППОД АПН України, 2008. – 550 с.
5. Максименко С.Д. Психологічні засади пропагування психогігієнічного виховання і здорового способу життя молоді / С.Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 6 (111). – С. 72 – 76.
6. Медична психологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. С.Д. Максименко. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 520 с.
7. Психологія здоров'я: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.
8. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навч. посіб. / В.В. Рибалка. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
9. Taylor S.E. Health Psychology. – 3rd edition). – N.-Y.: McGraw-Hill, Inc., 1995. – 781 p.

The article is devoted to the analysis of results of psychological research of evaluation-emotional component of psychological culture of healthy lifestyle in educational process; attitude toward maintenance and strengthening of health, to the observance of norms of healthy lifestyle on the basis of different types of health (moral, social, psychological and physical) are analysed.

Keywords: healthy lifestyle, health.

Отримано: 29.08.2011

Формування поняття про розумову відсталість у психолого-педагогічних дослідженнях

У статті розглядається формування поняття про розумову відсталість у дослідженнях науковців різних країн, дається короткий огляд психічним захворюванням від давнини до сьогодення в контексті визначення інтелектуальної неповноцінності, показано формування напрямку, прихильники якого намагаються у визначенні розумової відсталості показати сукупність факторів: етіологічних (причинних), патогенетичних (механізмів порушення мозкової діяльності), клінічних, психологічних, соціокультурних, адаптивних, поведінкових та інших.

Ключові слова: розумова відсталість, фактори, слабоумство, олігофренія, психічні та соматичні розлади.

В статье рассматривается формирование понятия об умственной отсталости в исследованиях учёных различных стран, даётся краткий обзор психических болезней с древних времён до нашего времени в контексте обозначения интеллектуальной неполноценности, показано формирование направления, сторонники которого пробуют в обозначении умственной отсталости показать совокупность факторов: этиологических (причинных), патогенетических (механизмов нарушения мозговой деятельности), клинических, психологических, социокультурных, адаптивных, поведенческих и других.

Ключевые слова: умственная отсталость, факторы, слабоумие, олигофрения, психические и соматические расстройства.

Серед багатьох проблем, які перебувають на межі клінічних дисциплін, спеціальної психології й педагогіки, проблема розумової відсталості посідає особливе місце. Проблема ця надзвичайно актуальна, оскільки все більшій кількості дітей уже на першому році життя ставиться діагноз “розумова відсталість”. Це загальнолюдська проблема, із якою зустрічаються батьки в усіх країнах. На жаль, такі діти будуть народжуватись і надалі. За даними ВООЗ, число людей з порушеннями інтелектуального розвитку досягає приблизно 1% (при деякій перевазі осіб чоловічої статі) [5].

Якщо раніше розумово відстала дитина могла викликати лише співчуття, то тепер у більшості країн їх рахують рівноправними громадянами. Якщо раніше вона розглядалась як потребуюча допомоги і додаткової системи обслуговування, то тепер – як

незалежна, але потребує супроводу і підтримки. Усі ці зміни ставлення до людей з розумовою відсталістю пов'язані з інтенсивними прогресивними процесами, які відбуваються зараз у США, Західній Європі, а в останні десятиліття – і в Україні. Прогресивні процеси обумовлені інтеграцією дітей з особливостями психофізичного розвитку, в тому числі і з порушеннями інтелектуального розвитку, в суспільство і в освітнє середовище.

У зв'язку з прийнятою Міжнародною Конвенцією про права дитини, Стандартних правил про забезпечення рівних можливостей для інвалідів (ООН), Саламанської Декларації і Рамок дій по освіті осіб з особливостями психофізичного розвитку (ЮНЕСКО) ці діти законодавчо отримали право на інтегроване навчання. Набули особливого значення питання виявлення їх потенційних можливостей, розробки інноваційних освітніх програм з метою пристосування їх до життя та інтеграції у соціум [5].

Для ефективної організації роботи спеціалістів з розумово відсталими дітьми потрібне правильне розуміння феномена розумової відсталості та знання причин її виникнення. Усвідомлене й обережне використання терміна для називання проблеми – не лише показник високого рівня професійної майстерності, але й важливий чинник створення атмосфери довіри у стосунках з дитиною та членами її сім'ї, спосіб протидії стигмі, пов'язаній з діагнозом. Помилкове визначення розумової відсталості може привести до того, що у спеціальні заклади можуть потрапити діти, які за своїми параметрами стоять на значно вищому щаблі інтелектуального розвитку, але мають низькі інтелектуальні показники через порушення мовлення, слуху, фізичну ослабленість. Ця патологія називається “відставання у розумовому розвитку”, носить тимчасовий характер і може бути компенсована шляхом використання корекційної роботи з розвитку тих чи інших ушкоджених функцій або функціональних систем.

Правильне визначення розумової відсталості має також велике теоретичне значення, адже воно сприятиме глибокому розумінню суті аномального психічного розвитку і створенню найбільш сприятливих умов для корекції даного відхилення. Незрозуміле виокремлення самого поняття негативно впливатиме на наукові пошуки у даному напрямку, викликати розмитість і невизначеність даних досліджень. Помилкове трактування даного поняття неправильно орієнтує дослідження у патопсихології, сприяє неправомірному розширенню або звуженню кола дітей, який потрібно вивчати [1].

З глибокої давнини аж до VI ст. до н.е. не існувало наукового пояснення психічної діяльності. Ця діяльність не пов'язувалась з

роботою мозку. Мозок не був місцем локалізації розуму. В цей час усі психічні порушення пояснювались впливом темних сил.

Перші спроби знайти наукове пояснення психічним захворюванням відносяться до VI ст. до н.е. – в період формування древньої греко-римської цивілізації. Вважається, що Піфагор (VI ст. до н.е.) першим висловив думку, що розум розміщений у головному мозку, а душа – в серці. Більшість наступних дослідників уже не відходили від “мозкової” теорії, а продовжували її розвивати.

Перші праці стосовно розумової відсталості належать відомому французькому психіатрові Платтеру. У своїх книжках “Спостереження” (1614) та “Медична практика” (1625) Платтер дає свою першу класифікацію, в якій серед психічно хворих указує на людей, які мають різні порушення інтелекту [6].

В епоху Відродження виникають, а потім розвиваються гуманістичні тенденції у ставленні до розумово відсталих та інших осіб із проблемами розвитку. Вцей час розумово відсталі викликають зацікавлення філософів, лікарів, літераторів і педагогів.

Першим представником педагогіки, який висловив думку про необхідність турботи й виховання розумово відсталих, був знаменитий педагог Ян Амос Коменський. У своїй “Великій дидактиці” він писав: “Хто має сумніви в тому, що виховання необхідно людям тупим, щоб звільнитись від природної тупості. Хто по природі більш за все повільний і злий, той тим більше потребує допомоги, щоб по можливості звільнитись від цього. І не можна знайти такого малодумства, якому не могла б допомогти освіта” [7].

Велика заслуга в організації допомоги розумово відсталим належить відомому французькому психіатру Ф. Пінелю. Він зробив свою класифікацію розумової відсталості, в якій тугодумство та ідіотія почали розглядатись як дві особливі форми психозів. Він був одним із перших психіатрів, які почали розглядати ідіотію як таке психічне захворювання, при якому спостерігається зупинка розвитку інтелектуальних та афективних здібностей. Він визначає цей стан як більш або менш абсолютне порушення функцій розуму й почуттів, характеризує його стійкістю.

Ф. Пінель, перебуваючи на посаді головного лікаря в двох французьких психіатричних лікарнях Бісестр і Сен-Сімом ввів поняття “но-рестрента”, яке знімало спочатку частково, а потім повністю обмежувальні й каральні заходи з розумово відсталих. Він першим провів диференціацію розумово відсталих і психічно хворих, розділив і відокремив одну групу від іншої. Після цього душевний стан розумово відсталих значно покращився. Їхня

поведінка втратила ознаки афективності, збудливості, негативізму, агресивності, які притаманні людям із психічними захворюваннями. На основі цього він визначив одну з притаманних розумово відсталим рис – наслідування.

Система “но-рестрента” швидко набула поширення в країнах Західної Європи через своє гуманістичне спрямування і ефективність у наданні допомоги розумово відсталим.

Одним із перших, хто зробив докладну класифікацію розумової відсталості, був учень Ф. Пінеля Ж.Е.Д. Ескіроль. Він увів термін “імбецилізм”, а для позначення легких форм – “розумова відсталість”. Він дотримувався того погляду, що ідіотія – це вроджене слабоумство, а розумова відсталість – набуте. Імбецилізм може бути і вродженим, і набути. Ж. Ескіроль також зробив спробу встановити взаємозалежність між симптомами слабоумства. Після нього вивчення розумової відсталості стає самостійною психіатричною, а надалі – психолого-педагогічною наукою.

Перші спроби організації роботи з розумово відсталими належать також французькому психіатрові Ж. Ітару. Він провів навчання Віктора (“Авейронський хлопчик”), використовуючи методики першого вчителя глухонімих Я. Перейри, в основі яких лежить розвиток відчуттів як основи всієї психічної діяльності людини. Хоч значних результатів це навчання не принесло, але ті показники, яких він досягнув, сформуливали у суспільства думку розуміння того, що навчання ідіотів можливе. Досвід Ж. Ітара був покладений в основу всіх систем навчання й виховання розумово відсталих, які створювались в першій половині ХІХ століття.

У другій половині ХІХ століття визначились два основні напрямки експериментальних досліджень розумової відсталості.

Представники першого напрямку основні зусилля зосереджували на клінічному вивченні цієї патології, на пошуках причин її виникнення, на розкритті матеріальної основи аномалії. Представники цього напрямку розглядали розумову відсталість як стан атипового розвитку в результаті тих чи інших негативних впливів, які впливали на організм дитини в певних періодах вікового розвитку. Представники цього напрямку – В. Гризінгер, В. Айренд, Б. Морель, Д. Бурневіль, В. Вейгандом, Е. Крепелін, І.П. Мержеєвський, П.І. Ковалевський, С.С. Корсаков, В.П. Сербський, О.М. Берштейн, Г.І. Россолімо, Г.Я. Трошин та іншими.

Другий напрямок досліджень мав психолого-педагогічне спрямування. Прихильники цього напрямку – А. Біне, С. Сімон, Санте де Санктіс – основну увагу приділяли вивченню легких форм розумової відсталості. Сутність розумової відсталості розумілась

ними як кількісне відставання ненормальної дитини від її нормального однолітка. Виходячи з цього, ці дослідники, в основному, займались пошуками шляхів виявлення психічного розвитку дитини і менше уваги приділяли визначенню причин цієї патології.

Значним кроком в уточненні поняття розумової відсталості були дослідження Е. Крепеліна. Він вважав за доцільне об'єднати всі клінічні групи вродженого слабоумства в одну, назвавши їх терміном “олігофренія”. Заздалегідь попередивши, що ця назва має збірний характер, і різниться етіологічною, клінічною картиною і морфологічними проявами – він зазначив їхню спільну патогенну основу – тотальну затримку психічного розвитку. Вказівка на патологічний розвиток як основний фактор, який визначає особливості структури і динаміки розумової відсталості, була продуктивною, оскільки включала вивчення розумової відсталості в загальну проблему дизонтогенії.

Але олігофренія як клінічне поняття вже тоді не мала чітких меж. Е. Блейер (1920) підкреслював труднощі відмежування недорозвитку психіки при олігофренії від психічної норми. Оскільки хворі з великим ступенем розумової відсталості становлять малий контингент психічно хворих, то їхньому вивченню приділялось мало уваги.

Виключення становлять учні Ж. Ескіроля – Васіс і Е. Сеген, праці яких мали значний вплив на розвиток науки про розумово відсталих, їхнє навчання й виконання. Е. Сеген дав визначення і клінічний опис ідіотії та імбецильності, а також склав свою систему лікувальної і педагогічної корекції, розроблену й особисто перевірену ним протягом тривалого часу. Наголошуючи на необхідності лікування й виховання розумово відсталих дітей, Е. Сеген писав “Про невиліковність ідіотії так багато говорилось, що ніхто не хоче торкатись до неї, надаючи все природі”.

У 1952 році А. Трегольд дав визначення розумової відсталості як стану, при якому психіка не може досягти нормального розвитку, і розробив критерії для її діагностики: інтелектуальний, біологічний і соціальний. Скоро від відкинув перший критерій на основі того, що навіть інтелектуально повноцінні діти дуже різняться за успішністю. Головним Трегольд вважав соціальний критерій. Суттєвою метою діагнозу, таким чином, є оцінка здатності людини адаптувати себе до оточення і підтримувати незалежне існування.

Прийняття концепції соціальної компетенції як єдиного критерію розумової відсталості науково не обґрунтоване, оскільки в групу розумово відсталих, таким чином, попадуть хворі з неврозами, психопатіями тощо. Стандарти соціального пристос-

сування спірні і різняться в різних країнах і в різних вікових періодах. Також існують різні підходи до визначення відсталості на основі соціальних оцінок.

У зв'язку з необхідністю вироблення критеріїв психічного недорозвитку А. Біне і С. Сімон в 1905 році запропонували три ступеня відсталості. У 1908 році А. Біне розробив спосіб оцінки психічної неповноцінності дітей відповідного віку. В 1914 році У. Штерн увів поняття інтелектуального коефіцієнта (IQ).

Неможливість в основу розумової відсталості покласти лише один критерій сприяла пошукам нових критеріїв розпізнавання неповноцінності. Одним із таких шляхів був запропонований Е. Доллом. Він розглядав 6 критеріїв розумової відсталості:

- 1) соціальна некомпетентність;
- 2) розумовий недорозвиток;
- 3) відсталість розумового розвитку, що призводить до зупинки психічного розвитку;
- 4) стійкість стану;
- 5) конституціональне походження відсталості;
- 6) інкурабельність стану психічного недорозвитку.

У 1973 році Американська асоціація з психічної неповноцінності в "Керівництві по термінології й класифікації психічного недорозвитку" термін "психічний недорозвиток" називає відповідно "значно зниженому інтелектуальному функціонуванню, що виражається в недостатності адаптивної поведінки і виникає протягом періоду розвитку".

Дане визначення підкреслює три моменти:

- 1) порівняння з нормальним розвитком;
- 2) раннє виникнення інтелектуальної недостатності;
- 3) порушення пристосовуваної поведінки.

Ці моменти досить значимі для розуміння розумової відсталості, але вказівка лише на них недостатньо розкриває це поняття.

В.В. Ковальов (1995) розглядає олігофренію як групу різних за етіологією, патогенезу, клінічних проявів непрогресивних патологічних станів. Загальною ознакою для них є вроджений або набутий в ранньому дитинстві (до 3-х років) психічний недорозвиток із переважною недостатністю інтелектуальних здібностей. Дане визначення буде більш точним, якщо доповнити його ряд загальних ознак спадковим походженням розумової відсталості, оскільки вроджені й набуті форми психічного недорозвитку різні в патогенезі, а часто і в клінічних проявах.

С.Я. Рубінштейн (1970) називає розумово відсталою таку дитину, у якої стійко порушена пізнавальна діяльність внаслідок

органічного ураження головного мозку. Стверджувати факт розумової відсталості можна лише при наявності такого ушкодження.

Г.І. Каплан і Б.Дж. Седок (1994) розглядають термін “розумова відсталість” як синонім ретардації і рахують, що розумова відсталість – це “поведінковий синдром”, який не має єдиної етіології, механізму, динаміки, прогнозу і відображає установку суспільства по відношенню до даної групи.

Сьогодні в багатьох країнах (в США, Німеччині, Англії, Нідерландах, Франції і т.д.) з’являються нові терміни, які замінюють термін “олігофренія” через його недосконалість. Пропонуються наступні назви: “психічна відсталість”, “психічна затримка”, “психічна недостатність”, “психічна субнормальність”, “розумовий дефіцит”, “відстала дитина” тощо. Є спроби відділення важких форм розумової відсталості від легких.

Наслідком хаосу термінологічних формулювань, які позначають “вроджене слабоумство”, а, як наслідок, і труднощів розуміння самої розумової відсталості, стало те, що за пропозицією Всесвітньої організації охорони здоров’я у класифікації хвороб і наявної там “Міжнародної класифікації психічних і поведінкових розладів” різні аспекти вродженого слабоумства розглядаються під єдиною назвою “розумова відсталість”. Цю позицію підтримали більше 30 розвинених країн, в тому числі й Україна. Пояснюється це не лише прагненням подолати термінологічну багатогранність, але й – головним чином – тим, що відбулися значні зміни в трактуванні розумової відсталості, її причин, механізмів виникнення, ступенів і форм, діагностики, варіантів динаміки тощо [4].

Поступово формується напрямок, прихильники якого намагаються у визначенні розумової відсталості показати сукупність факторів: етіологічних (причинних), патогенетичних (механізмів порушення мозкової діяльності), клінічних, психологічних, соціокультурних, адаптивних, поведінкових та інших.

Наведемо відповідно до 10 перегляду міжнародної класифікації хвороб позначенні розумової відсталості, які використовуються спеціалістами психолого-медико-педагогічних консультацій та психіатрам:

- 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.

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

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 фенілкетанурією.

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 без вказівки на порушення поведінки, 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 [3].

Характеризуючи класифікацію ICD-10 потрібно зазначити, що в ній поряд із когнітивними, мовленнєвими, моторними порушеннями може спостерігатись весь діапазон психічних і соматичних розладів. Для діагностики можуть використовуватись 2 з 3-х критеріїв DSV-III-R, які оцінюють розумову відсталість як:

1) інтелектуальне функціонування на більш низькому, аніж середній, рівні;

2) поєднане з ним погіршення адаптації, тобто низька особистісна ефективність у своїй культурній групі через недостатність соціальних умінь і відповідальності, труднощів спілкування, невмілого повсякденного обслуговування, недостатньої особистісної незалежності й самостійності.

На Україні дотримуються традиційного визначення: розумова відсталість – це стійке порушення пізнавальних процесів внаслідок органічного ураження головного мозку, набутого або спадкового. В цьому визначенні підкреслюється наявність: 1) органічної патології саме пізнавальної сфери, тобто мається на увазі розпад в першу чергу процесів мислення, таких як аналіз, синтез, узагальнення тощо, мовлення, пам'яті, уваги, моторики і т.д.; 2) вказується на його стійкість, тобто мається на увазі незворотність процесу ушкодження інтелектуального потенціалу; 3) зазначається час його виникнення, тобто виникнення як в період внутрішньочеревного розвитку, так і в подальші етапи життя суб'єкта.

Також необхідно вказати на поділ розумової відсталості на олігофренію і деменцію. Олігофренія – одна з найпоширеніших форм психічної недорозвиненості, що виникає внаслідок ураження центральної нервової системи у пренатальний, натальний та постнатальний періоди. При Олігофренії недостатність мозку має не прогресуючий характер, тому такі діти здатні до поступального пізнавального розвитку, хоча і зі значними ускладненнями, зумовленими його патологічною основою. Деменція – набуте слабоумство, стійке ослаблення інтелектуальної діяльності в поєднанні з розладами пам'яті та емоційно-вольової сфери [2].

В підсумку можемо зазначити, що формування визначення розумової відсталості як психолого-педагогічної проблеми, яке б включало всі параметри цієї патології, перебуває в стані розвитку і потребує подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі / О.В.Гаврилов. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с.
2. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: МП Леся, 2011. – 528 с.
3. Дробинская О.А. Диагностика нарушений развития у детей: клинические аспекты / О.А.Дробинская. – М.: Школьная пресса, 2006. – 80 с.

4. Краткий дефектологический словарь / Под ред. А.И. Дьячкова. – М.: Просвещение, 1964. – 398 с.
5. Лурье Н.Б. Дети с болезнью Дауна и некоторые особенности их познавательной деятельности / Н.Б.Лурье, С.Д.Забрамная// Дефектология. – 1971. – № 1. – С. 30-37.
6. Маллер А.Р. Основные принципы коррекционно-воспитательной работы с глубоко умственно отсталыми детьми / А.Р.Маллер, Г.В.Цикото// Дефектология. – 1984. – № 1. – С. 34-40.
7. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

Forming of the backwardness concept in the researches of scientists of different countries are overlooked, the short review of mental illnesses since ancient times till today is given in the context of explanation of mental retardness, the forming of move, supporters of which are trying to show aggregate of factors in the explanation of the backwardness concept: etiologic (causal), nosotropic (mechanisms of violation the brain activity), clinical, psychological, sociocultural, adaptive, behavioral and others is shown in the article.

Key words: backwardness, factors, dementia, olihofrenia, psychical and somatic disorders.

Отримано:12.08.2011

УДК 159.9.072: 159.938.363.6

Т.С.Горяча

Психокорекційна програма та основні методи психокорекції для осіб із остеохондрозом хребта

Наше дослідження спрямоване на обґрунтування та реалізацію комплексу психокорекційних заходів, який покращує показники психічного здоров'я осіб з больовим синдромом при остеохондрозі хребта. Основою нашої психокорекції стали дві фундаментальні концепції: концепція “позитивного психічного здоров'я” та концепція цілісності особистості, її психосоматичної єдності. Враховуючи специфіку клієнтів із больовим синдромом вертеброгенного походження, в психокорекції акцент робився на трьох її аспектах, а саме: поведінковому (саморегуляції); емоційному (самовідношенні); когнітивному (саморозумінні).

Ключові слова: психокорекція, остеохондроз, психічне здоров'я, гуманістична психологія.

Мы исследовали, обосновали и реализовали комплекс психокоррекционных мероприятий, направленный на улучшение психического здоровья лиц с остеохондрозом позвоночника. Основой нашей психокоррекции стали две фундаментальные концепции: концепция “позитивного психического здоровья” и концепция целостности личности, её психосоматического единства. Учитывая специфику клиентов с болевым синдромом при остеохондрозе позвоночника, в психокоррекции делался акцент на трёх её аспектах: поведенческом (саморегуляции); эмоциональном (самоотношении); когнитивном (самопонимании).

Ключевые слова: психокоррекция, остеохондроз, психическое здоровье, гуманистическая психология.

Актуальність теми. Суспільство, зорієнтоване на демократично-гуманістичні та національні цінності, розвиток творчого потенціалу особистості, потребує інформації про процес її життєдіяльності, де психічне здоров'я є необхідною умовою успішного перебігу цього процесу.

Незважаючи на свою життєву актуальність, у психологічній літературі зазначена проблема представлена досить неоднозначно. Так, у психоаналізі досліджується проблема психічного здоров'я через вивчення механізмів психічних порушень. Зокрема, порушення психічного здоров'я розглядається як наслідок внутрішньоособистісного конфлікту (З.Фрейд), індивідуальної соціалізації (А. Адлер, К. Хорні, Є. Фром); дезінтегрованості особистості (К.Юнг).

У рамках концепції “позитивного психічного здоров'я” (А. Маслоу, Р. Мей, Г. Оллпорт, К. Роджерс, В. Франкл) – здорове функціонування особистості розглядається як позитивний процес, що має самостійну цінність та описується через поняття “само-реалізація”, “самоактуалізація” (К. Гольдштейн, А. Маслоу, Ш. Блер), “повноцінне людське функціонування” (К. Роджерс), “устремління до смислу” (В. Франкл).

У роботах, які об'єднують основні положення психоаналізу та гуманістичної психології, проблема психічного здоров'я розглядається через аналіз поняття “норми” і “патології” (Л. Балабанова, Б. Братусь, Т. Вісковатова, В. Гавенко, Х. Кохут, А. Кочарян, П. Лушин, С. Максименко, Н. Марута, О. Чабан).

Увага дослідників проблеми психічного здоров'я зосереджувалася також на вивченні його детермінації та механізмів (І. Ральнікова), критеріїв (І. Гурвіч), багаторівневості (Б. Братусь, Ф. Василюк, Б. Михайлов, Є. Калітеєвська, Л. Шестопалова).

Водночас, бракує розробок щодо психокорекційної та психотерапевтичної роботи з людьми, які страждають хронічними соматичними захворюваннями, що супроводжуються хронічними больовими синдромами (В. Кришталь, Б. Михайлов, Н. Марута, Л. Шестопалова, 2006).

За даними ВОЗ, больові синдроми вертеброгенного походження досягають розмірів пандемії в країнах Західної Європи, де ними страждають від 40 до 80% населення. Така сама тенденція спостерігається і в Україні. Дані статистики говорять про те, що понад 1/3 людей, які звертаються за нейрохірургічною допомогою в Обласну клінічну поліклініку м. Одеси після малоефективного медикаментозного і фізіотерапевтичного лікування, продовжують страждати вертеброгенним больовим синдромом.

Неможливість актуалізувати свої потреби, дискомфортність стану, викликаного соматичною хворобою (остеохондрозом хребта), що, в першу чергу, спричиняє тривалий стан болю, який стає бар'єром на шляху до реалізації потреб особистісного і соціального існування.

Оскільки больові синдроми вертеброгенного походження здійснюють негативний вплив на психічне здоров'я людей працездатного віку, стало необхідним вивчення проблеми психічного здоров'я осіб із остеохондрозом хребта.

Соціальна значущість зазначеної проблеми, її недостатнє експериментальне вивчення зумовили вибір напрямлення дослідження.

Тому метою нашого дослідження було: розробити, обґрунтувати та реалізувати комплекс психокорекційних заходів, спрямований на покращання показників психічного здоров'я осіб із остеохондрозом хребта та визначити його ефективність.

У пошуках нових підходів щодо покращання психічного здоров'я осіб із больовим синдромом вертеброгенного походження при остеохондрозі хребта ми розробили і спеціально організували короткотривалу психокорекційну роботу, яка направлена на знаходження можливостей покращання психічного здоров'я людей за допомогою конкретних процедур.

При формуванні готовності до особистісних змін наступним завданням було: ознайомлення клієнтів з гуманістичною психологією, основними її поняттями (самоактуалізація, самореалізація, повноцінне людське функціонування), які конкретизувались у ході подальшої індивідуальної роботи з людьми. Такий підхід допомагав забезпечити особистісне включення клієнта в проблематику гуманістичної психології і готовність до суто особистісних змін.

Психокорекційна робота здійснювалася, враховуючи медичний діагноз і можливості корекції. Зміст спеціально розробленої короткотривалої психокорекційної роботи базувався на екзистенційно-психологічному розумінні переживання болю. Сутність такого підходу полягає у тому, що людське життя повинно супроводжуватися вільною реалізацією здібностей, закладених у людині, самоактуалізацією. Згідно з таким підходом, хвороба – це обмежене у свободі життя, загроза людському буттю.

При розробці концепції діагностики психічного стану ми спиралися на роботу В. Століна (1984). В основу концепції діагностики було покладено таку позицію відносно поняття особистісних характеристик у психології: динамічні функції психічних особливостей значною мірою залежать від міри усвідомлення людиною особливостей власних особистісних характеристик та рівня рефлексії.

Методи релаксації є одними з обов'язкових компонентів, які входять до нашого комплексу психокорекційних заходів. Тому в нашому дослідженні приділялася велика увага роботі з тілом клієнта. Методами релаксації ми знімали м'язові блоки. Згідно з метою та завданнями нашого дослідження, ми трактуємо термін “тіло” як провідник психічного стану.

Психолого-діагностичне дослідження проводилося двічі: на початку психокорекційних заходів та одразу після завершення роботи. Всього проводилося від 15 до 20 сеансів, періодичністю 5–6 разів на тиждень. Тривалість кожного сеансу 45–60 хв. Мета нашої корекційної роботи – покращання психічного здоров'я осіб із вертеброгенним больовим синдромом через застосування активних засобів психологічного впливу та дослідження їх ефективності.

Таким чином, виходячи з того, що базовими умовами психічного здоров'я особистості є її цілісність, психосоматична єдність, яка відновлюється завдяки активізації особистісних властивостей, основою нашої психокорекції стали дві фундаментальні концепції: концепція “позитивного психічного здоров'я” та концепція цілісності особистості, її психосоматичної єдності.

Враховуючи специфіку клієнтів із больовим синдромом вертеброгенного походження при остеохондрозі хребта, в психокорекції акцент робився на трьох її аспектах, а саме: поведінковому (саморегуляції); емоційному (самовідношенні) та когнітивному (саморозумінні).

Люди із вертеброгенним больовим синдромом при остеохондрозі хребта неодноразово проходили курс медикаментозного лікування, але, на жаль, малоефективно. В основу психокорекційної програми

покладено принцип поетапності і поступовості глибшого розуміння кожною людиною себе. Медичні препарати застосовувалися в тому обсязі, що і до проведення психокорекційної програми, під спостереженням лікаря.

Наш психокорекційний комплекс будувався, враховуючи основні принципи та положення гуманістичної психології, мав короткотривалий характер і поєднував 4 основних блоки: діагностичний; встановлення продуктивного контакту з клієнтом; корекційний; блок оцінки ефективності корекційних впливів. Всього проводилося від 15 до 20 сеансів. Тривалість кожного сеансу – 60 хв. Мета нашої корекційної роботи – покращання психічного здоров'я осіб за допомогою застосування активних засобів психологічного впливу та дослідження їх ефективності. На кожному етапі реалізуються певні завдання.

У проведенні нашої психокорекційної роботи були також труднощі. Корекція психологічних особливостей осіб із больовим синдромом вертеброгенного походження при остеохондрозі хребта є дуже специфічним і складним завданням, яке потребує, передусім, довіри до психолога, дотримання принципів комплексності, поєднання різних психотерапевтичних практик.

Психокорекційна програма включає три етапи:

- діагностичний – 1-2 заняття;
- установчий – 1-2 заняття;
- власне корекційний – 10-11 занять;
- оцінки ефективності психокорекції – 1-2 заняття.

Діагностичний

Метою діагностичного етапу було усвідомлення особливостей особистісних характеристик, рівня рефлексії, глибинних причин проблеми.

Завдання цього етапу – комплексна психологічна діагностика особистості, первинне формулювання психологічної проблеми; висунення гіпотез про причини психологічної проблеми.

Характеристики клієнта, які вивчаються та підлягають психокорекції

Особистісні характеристики:

- показники осмислення життя, самосприйняття, самоактуалізації;
- психічні стани: рівень тривожності, агресивності, ригідності;
- загальна картина психічної динаміки суб'єкта;
- особливості механізмів захисту.

Основний напрямок, який використовувався, – гуманістичний

Методи: САТ; СЖО; ФВТ; ІЖС;

визначення самооцінки за Айзенком; самооцінки за Дембо-Рубінштейн;

самооцінки тривожності (Нємчинов); проєктивний тест “шістьох малюнків” за Менегетті.

Установчий етап

Мета – мотивація клієнта на роботу по звільненню його ЕГО від негативних аспектів: від страхів, образ тощо; на усвідомлення прихованих можливостей і резервів.

Завдання – встановлення контакту і робочих стосунків з клієнтом, пробна спільна постановка цілей і визначення термінів; проробка власних утруднень під час роботи з клієнтом.

Характеристики клієнта, які вивчаються та підлягають психокорекції: самосвідомість клієнта, сфера мотивації і потреб, емоційна сфера.

Основні напрямки, які використовувались: екзистенційно-гуманістичний; гештальт.

Методики: метод бесіди (знайомство з концепцією “позитивного психічного здоров’я”); методи релаксації (соматична модель);

Власне корекційний

Мета – актуалізація додаткових психічних сил і здібностей, які можуть забезпечити знаходження нових можливостей покращання психічного здоров’я особистості.

Завдання – формування установок на підвищення рівня самосприйняття та самоактуалізації, зміну показників смисложиттєвих орієнтацій; зменшення тривожності, нормалізація ставлення до оточуючих, забезпечення умов для глибинної особистісної рефлексії і переживання ситуації вільного і відповідального вибору, формування нових мотивів і цілей, нових життєвих цінностей і стратегій.

Характеристики клієнта, які вивчаються та підлягають психокорекції – показники самосприйняття: самоповага, гнучкість поведінки, контактність, спонтанність;

– показники смисложиттєвих орієнтацій: цілі у житті, результативність життя, локус контролю-Я, локус контролю-Ж (життя);

– показники самоактуалізації: розуміння людської природи, сензитивність, синергічність, сприйняття своєї агресивності, ціннісні орієнтації.

Основні напрямки, які використовувались: екзистенційно-гуманістичний; гештальт; раціональна терапія; НЛП; раціонально-емотивна терапія; роджеріанська терапія; психосинтез; сомато-психотерапія, бібліотерапія.

Методики:

– бесіда (продовження); методи релаксації (соматична модель); “експериментальний діалог”; “велика собака і щеня”; “перебільшення”;

– “репетиція”; “обміркування та спростування ірраціональних поглядів”; “когнітивне домашнє завдання”;

– “корисні переконання”; “створення ресурсного стану”; “перенесення ресурсів”; “асоціація і дисоціація”; “управління особистісною силою за допомогою асоціації і дисоціації”; “дисоціація від неприємного досвіду”; “асоціація з позитивним професійним досвідом”; “логічні рівні здоров’я”;

– недирективність; рефлексивність; емпатія;

– “раціонально-емотивна уява”; “рольова гра”; “когнітивне домашнє завдання”; “техніка відтворення в уяві відчуттів”.

Оцінка ефективності психокорекції

Мета – встановлення суб’єктивних змін, які переживаються клієнтом, визначення змін об’єктивних показників особистісних характеристик.

Завдання – комплексна психологічна діагностика особистості.

Характеристики клієнта, які вивчалися: особистісні характеристики:

– показники осмислення життя, самосприйняття, самоактуалізації; психічні стани: рівень тривожності, агресивності, ригідності;

– загальна картина психічної динаміки суб’єкта;

– особливості механізмів захисту.

Основні напрямки, які використовувались: екзистенційно-гуманістичний.

Методики: САТ; СЖО; ФВТ; самооцінка за Айзенком; самооцінка за Дембо-Рубінштейн; самооцінка тривожності (Немчинов); проєктивний тест “шістьох малюнків” за Менегетті.

Особливий емоційний стан наших клієнтів пропонує відмовитися від обов’язкових діагностичних процедур, враховуючи синдром болю, а від цього неприйняття формальних процедур, формального проведення корекції деякими нашими клієнтами. Та стиль нашої роботи, який базувався на емпатії та чутливості, підтримуючому, обережному підбадьоренні, давав нам змогу долати ці труднощі.

Комплекс психокорекційних вправ включає:

Методи релаксації (включаючи “спів” дельфінів, ароматерапію) – для досягнення м’язової релаксації і покращання загального психофізіологічного стану клієнта.

На взаємозв'язок тіла і психіки вказував В. Райх, він вперше ввів поняття “м'язового панцира”, вказуючи на функціональну ідентичність панцира характеру і м'язового панцира. На внутрішнє тіло, як момент власної свідомості, сукупність внутрішніх органічних відчуттів, потреб і бажань, об'єднаних навколо внутрішнього центру, вказують В.Николаєва, П.Тищенко, А.Тхостов.

Тілесно-орієнтований психотерапевт М. Фельденкрайз стверджував, що будь-який емоційний стан відображається на матрицях нервово-м'язової системи, що породжує в них хронічні блоки і впливає на психіку, через що посилюється деформація образу “Я”.

Стан осіб із больовим синдромом вертеброгенного походження при остеохондрозі хребта на поведінковому рівні вказує на обмеження свободи людини, звуження можливості її діяльності; на емоційному рівні провокує агресивні реакції шляхом формування негативного афекту; на когнітивному рівні спричиняє неадекватну оцінку ситуації і неспроможність знайти вихід з неї, тому ми своєю психокорекцією намагались впливати на кожний рівень.

Методи релаксації є одними з обов'язкових компонентів, які входять до нашого комплексу психокорекційних методів. У нашому дослідженні приділялась велика увага роботі з тілом клієнта, методами релаксації ми знімали м'язові блоки.

Наступні методики програми використовувалися вибірково або у комплексі, залежно від ступеня підготовленості клієнта і від його запиту. Це вправи екзистенційно-гуманістичної терапії; гештальт-терапії; раціональної терапії; соматопсихотерапії; психосинтезу; НЛП: метод особистісного редагування; метод переносу ресурсів; метод логічних рівнів мислення тощо.

У своїй роботі ми не обмежувалися стандартизованими методиками, тестами, що апелюють до свідомих аспектів психіки, а почали впровадження нашої психокорекційної програми із застосуванням проєктивного тесту “шістьох малюнків”, розробленого італійським вченим онтопсихологом, психотерапевтом А. Менегетті. Тест “шістьох малюнків” ми використовували як допоміжний. Цей тест розкриває загальну картину психічної динаміки людини, він створюється самим суб'єктом, відображає його психічну графологію. Автор запевнює, що даний тест служить для розуміння глибокої екзистенційної установки суб'єкта, його можна використовувати і для виявлення хвороби суб'єкта. Якщо глибока структура клієнта позитивна, стверджує автор методики, то можна розпочинати будь-яку справу, важливим є зрозуміти його

позицію по відношенню до буття як у патологічному, так і в еволюційному сенсі.

Крім свого діагностичного призначення, тест “шістьох малюнків” є корисним інструментом порівняння, який ми використовували для верифікації особистісних змін, що відбуваються у клієнтів у процесі психокорекції.

У співставленні з даними здорових осіб, люди із больовим синдромом вертеброгенного походження мають специфічні особливості прояву основних показників психічного здоров'я. Показник осмислення життя знаходиться біля нижньої межі встановленої мінімальної норми (ОЖ-76,7 балів), в той час, коли в групі здорових осіб цей показник набирає 114 балів (це верхня межа норми). Більшість осіб (66,7%) із больовим синдромом вертеброгенного походження при остеохондрозі хребта мають у своєму житті цілі, які надають їхньому життю осмислення і направленість, але поряд з цим у цій групі є люди (33,3%), які дискретно сприймають свій життєвий шлях, будують великі плани, не маючи реальної основи і особистісної відповідальності за їх реалізацію. Взагалі, люди цієї групи не задоволені своїм життям у даний час.

Для багатьох осіб цієї групи (48,1%) характерний високий (понад 25 балів) та середній (у 42,6% осіб) рівні тривожності. Наявність фрустрації (8-14 балів) у 53,7% осіб та її високий рівень у 40,7% осіб цієї групи вказує на те, що вони мають низьку самооцінку, уникають труднощів і бояться невдач. Для 51,8% осіб притаманна виражена ригідність (16 балів) та її середній рівень (у 42,6% осіб), що проявляється в тенденції до зберігання своїх установок, стереотипів, засобів мислення, нездатності змінити власну точку зору.

Особи цієї групи вдаються до психологічних механізмів захисту, особливе місце серед яких посідають механізми заперечення (у 64,8% осіб) та проєкції (у 85,2% осіб). Вони відмовляються визнати, що трапилася неприємна подія, схильні приписувати власні почуття, думки, поведінку іншим людям, оточенню.

Вивчення показників самоактуалізації як одних із основних показників психічного здоров'я особистості дозволило стверджувати, що особи із больовим синдромом вертеброгенного походження, порівняно з даними здорових осіб, характеризуються заниженими показниками компетентності у часі на 19,3%; самоповаги – на 25,2%; спонтанності – на 23,0%; сензитивності – на 18,3%; показник ціннісних орієнтацій занижений – на 16,8%; самосприйняття – на 16,6%; підтримки – на 15,1%, синергічності –

на 14,3, гнучкості поведінки – на 13,7% та ін. Зміни на рівні статистично значимих.

Спеціально розроблений, науково обґрунтований та реалізований комплекс психокорекційних заходів дозволяє зробити наступні **висновки**:

Внаслідок психокорекційних заходів зросло уявлення про себе як про сильну особистість, яка прагне керуватись у своєму житті власними цілями, установками і принципами. Показник осмисленості життя знаходиться в межах максимальної установленої норми (ОЖ-111,4 бала).

Після психокорекції спостерігається зростання значущості власного самосприйняття у структурі свого психічного здоров'я. Так, зафіксоване зростання показника сензитивності (на 16,3%) є свідченням того, що зріс ступінь усвідомлення людиною своїх власних потреб і почуттів, а ріст показника самоповаги (на 20,0%) вказує на те, що клієнти стали більше цінувати свою гідність, позитивні характеристики своєї особистості і поважати себе за них. Зміна за показником розуміння людської природи на 13,1% (в бік збільшення) свідчить про те, що внаслідок психокорекційних заходів у наших клієнтів збільшилася схильність сприймати природу людини в цілому як позитивну, а ріст показників самосприйняття на 13,0% вказує на більшу здатність людини сприймати себе такою, якою є, незалежно від оцінки своєї гідності чи недоліків. Ступінь, в якому людина розділяє цінності, притаманні особистості, яка самоактуалізується, теж значно зріс (на 26,0%). Отже, активізується стремління до самоактуалізації. Зміна показника тривожності (з 27 до 10 балів) є свідченням позитивного емоційного фону. Здебільшого клієнти демонструють спокій, оптимізм. Важливим є те, що показник болю значно зменшився, в багатьох випадках біль була відсутньою. Усі відмінності – на рівні статистично значимих.

Таким чином, основою нашої психокорекції стали дві фундаментальні концепції: концепція “позитивного психічного здоров'я” та концепція цілісності особистості, її психосоматичної єдності. Враховуючи специфіку клієнтів із больовим синдромом вертеброгенного походження, в психокорекції акцент робився на трьох її аспектах, а саме: поведінковому (саморегуляції); емоційному (самовідношенні); когнітивному (саморозумінні).

Список використаних джерел

1. Горячая Т.С. Изменение некоторых показателей психического здоровья личности в результате психокоррекционной работы //

- Міжнародна науково-практична конференція “Теоретико-методологічні проблеми дослідження психології особистості”. Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – №6/7. – 2004. – С. 63-65.
2. Горячая Т.С. Психокоррекция некоторых показателей психического здоровья личности // Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. – №653. – Харків 2005. – С.51-54.
 3. Горячая Т.С. Характеристики людей, фрустрованих болем при остеохондрозі хребта // Шевченківська весна. Сучасний стан науки: досягнення, проблеми та перспективи розвитку (IV Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів та молодих вчених): Матеріали секції соціології та психології. 2 – 3 березня. – Київ, 2006. – С.44-52.
 4. Горячая Т.С. Определение психологической сути понятия “соматогенная фрустрация” // Тези доповідей. VIII Міжнародна конференція молодих науковців “Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи досліджень. – 27-28 квітня. Київ, 2006. – С. 84-89.
 5. Горячая Т.С. Авторське свідоцтво №19762. – 01.03.2007. – Науковий твір “Особливості психічного здоров’я в осіб з “соматогенними фрустраціями”.
 7. Горячая Т.С. Авторське свідоцтво № 19763. – 01.03.2007. – Науковий твір “Психокоррекционная программа для людей с болью в спине при остеохондрозе позвоночника и грыжах межпозвонковых дисков”.
 8. Кришталь В.В. Роль и место медицинской психологии в системе медицинской помощи населению / В.В.Кришталь, Б.В.Михайлов, Н.А.Марута, Л.Ф.Шестопалова // Медицинская психология. – 2006. – Том I. – №1. – С.3-6.

We investigated, validated and implemented a complex psycho-correctional measures aimed at improving the mental health of people with back pain with osteochondrosis. The basis of our psycho-correction were two fundamental concepts: the concept of “positive mental health” and the concept of personal integrity, her psychosomatic unity. Given the specifics of customers with a pain syndrome in osteochondrosis of the spine, in the psycho-correction, emphasis on its three dimensions: behavioral (self-regulation), emotional (self-attitude), cognitive (self-awareness).

Keywords: psychocorrection, osteochondrosis, back pain, mental health, humanistic psychology.

Отримано: 23.08.2011

Сутність поняття “стратегія учіння” у структурі навчання іноземній мові та його психологічна характеристика

Стаття присвячена аналізу поняття “стратегія учіння” у світлі сучасних поглядів. Особливо акцентується увага на тому, що саме стратегія дозволяє більш точно простежити за прийомами, якими користуються студенти в процесі оволодіння іноземною мовою. Перш за все це стосується майбутніх філологів.

Ключові слова: стратегія, стратегія учіння, прийоми, іноземна мова, майбутні філологи.

Стаття посвячена аналізу поняття “стратегія обучения” через призму современных взглядов. Особенно акцентируется внимание на том, что именно стратегия позволяет более точно проследить за приемами, которыми пользуются студенты в процессе овладения иностранным языком. Прежде всего это относится к будущим филологам.

Ключевые слова: стратегия, стратегия обучения, приемы, иностранный язык, будущие филологи.

Уживання терміна “стратегія” як специфічної особливості поведінки самого того, хто навчається, зобов’язано досягненням низки наукових напрямків: когнітивної і педагогічної психології, дидактики. У дослідженнях, проведених у межах цих напрямків, було зроблено перші спроби використання терміна “стратегія” в контексті процесу навчання.

Активне вивчення стратегій учіння почалося під впливом течії, яка зародилася у 70-і роки минулого сторіччя, яка затверджує центрований на учні підхід у навчанні. Вченими, які дотримуються цього підходу, було відзначено, що аналіз навчання з погляду психології неодмінно повинен включати вивчення засобів і способів, за допомогою яких ті, хто навчається, домагаються певних результатів. Особливу увагу вчених бути звернуто не лише на здібності, установки, мотивацію, риси особистості, але й на стратегії учіння, які є показниками активної позиції того, хто навчається. У цей період термін “стратегія” трактувався достатньо спрощено як метод, який специфічним чином використовується у навчанні [5].

Висунутий вченими центрований на тому, хто навчається, підхід, положення про те, що стратегії учіння при правильному

застосованні складають основу ефективного навчання, отримав розвиток у роботах, присвячених дослідженню поведінки “гарних” учнів (good learners) [10, 11]. В процесі спостережень за “успішними” учнями було висунуте припущення про те, що при однаковому рівні інтелектуальних здібностей основною їхньою відмінністю від “неуспішних” учнів є вміння використовувати специфічні стратегії мислення (thinking strategies), стратегії вирішення проблем.

У психолого-педагогічних дослідженнях виявляється надзвичайна розмаїтість трактувань терміна “стратегія”. Його співвідносять із програмою, набором тактик і технік, сукупністю операцій, ансамблем дій, сукупністю процедур, планом і т.д. Гетерогенний характер інтерпретацій деякою мірою пояснюється історією формування поняття та уживання терміна. Спочатку термін “стратегія” у психолого-педагогічній літературі використовувався винятково як характеристика процесу навчання, методу викладання та ілюстрував діяльність викладача. Таке використання цього терміна зберігається у сучасній психолого-методичній літературі [10]. У цьому сенсі поняття “стратегія” є близьким до поняття “процедура навчання”, яке передбачає різні дії з організації роботи як викладача, так і тих, хто навчається, “програми-інструкції”, які виступають як координатор, що спрямовує діяльність того, хто навчається, типу навчання. Не заперечуючи взаємозв’язку між стратегіями учіння і стратегіями навчання, вважаємо, проте, що ці поняття повинні бути розмежовані, а їхні відмітні характеристики уточнені. Ця необхідність підтверджується, зокрема, положеннями, що відстоюються представниками особистісно-орієнтованого підходу, відповідно до якого навчання та учіння визнаються як два рівноправних джерела освітнього процесу, проте, учіння не розглядається як похідне від навчання, “а як особлива індивідуальна діяльність учня” [9, С.13].

Перевірка висунутого нами припущення про необхідність розглядати поняття “стратегія учіння” у співвіднесенні зі структурою навчання вимагає звернення до теорії навчання як діяльності особистості, детально розроблювальної і досліджуваної з різних позицій (Д. Ельконіним, В. Давидовим, С. Максименком, А. Марковою, П. Гальпериним, Н. Талізінною, І. Ільясовим, В. Ляудісом, І. Зимньою, І. Якиманською, В. Шадріковим та ін.). Сутність поняття навчальної діяльності корениться у загальнопсихологічному розумінні діяльності, що склалася у вітчизняній психологічній школі Л.Виготського, О.Лурії, О.Леонтьєва. Тобто визнається, що навчальна діяльність, як і усяка інша діяльність, має свої предмет, продукт і засоби, а її структура включає потреби,

мотиви, дії, операції, мету, загальну програму діяльності. При цьому сутність трактування навчання на основі діяльнісного підходу полягає не у простому перенесенні загальних принципів аналізу діяльності, а у виявленні специфіки цього поняття стосовно до навчання. Тому структура навчальної діяльності, крім вже позначених компонентів, включає навчальне завдання, дії контролю, що переходять у самоконтроль і дії оцінки, що переходять у дії самооцінки.

Навчальна діяльність трактується дослідниками, що стоять на позиціях розглянутого підходу, як діяльність суб'єкта з оволодіння узагальненими способами навчальних дій (Д.Ельконін, В.Давидов); як процес зміни суб'єкта діяльності, його перетворення з такого, що не володіє певними знаннями, вміннями і навичками у такого, що оволодів ними (В.Ляудіс, І.Льясов). З вищевказаного можна зробити висновок, що навчальна діяльність є, насамперед, діяльністю по самозміні, саморозвитку. Тоді як її предмет виступає не просто система знань і вмінь, але досвід тих, хто навчається, який перетвориться у навчання, а засвоєний новий досвід і вдосконалений, доповнений на цій основі попередній досвід являють собою продукт навчальної діяльності [8, С. 39].

Проводилися спеціальні дослідження, присвячені вивченню навчальної діяльності школярів (Д.Ельконін, В.Давидов, А.Маркова та ін.) і студентів (В.Ляудіс, С.Максименко, В.Шадріков та ін.). Була обґрунтована необхідність конкретизації особливостей навчальної діяльності студентів порівняно з навчальною діяльністю школярів. Навчальну діяльність студентів відрізняє, насамперед, те, що, з одного боку, студенти самі обирають собі цю діяльність, тобто усвідомлено приймають роль учня. З другого боку, до студентів як суб'єктів навчання висуваються і особливі вимоги порівняно зі школярами. Ці вимоги стосуються вмінь самостійно організувати свою навчальну діяльність. Це припускає рефлексивне володіння навчальними діями, усвідомлення складу і призначення виконуваних дій, встановлення їхньої відповідності цілям та умовам діяльності. В.Я. Ляудіс наполягає на тому, що навчальна діяльність студентів повинна виступати як усвідомлювана в усіх своїх структурних компонентах [Там же, С. 34] Таким чином, високий рівень свідомості навчальної діяльності студентів є основним показником її сформованості.

Поряд із цим навчальна діяльність студентів, як і школярів, характеризується такою суттєвою особливістю, що виражається у засвоєнні наукових знань. У зв'язку з цим особливого значення набувають спеціальні вміння аналізувати, систематизувати

навчальний матеріал, уміння роботи необхідні висновки. Розвиток подібних умінь є основною метою і результатом навчальної діяльності студентів. С. Д. Смирнов у цьому питанні зауважує, що частіше важливіше навчити студентів учитися, застосовувати адекватні прийоми систематизації, аналізу матеріалу, ніж озброїти їх конкретними предметними знаннями [6, С. 21]

У роботах інших психологів також вказується на необхідність включення до курсу навчання студентів у вищому навчальному закладі не лише предметних знань, але й знань логіко-методологічного характеру. Це, на переконання вчених, повинне сприяти формуванню наукового світогляду, усвідомленого і самостійного підходу учнів до оволодіння знаннями, цілісності та системності знань з цього предмета і вплине на ставлення тих, хто навчається, до навчання.

На думку цих авторів, специфічні вміння, які здатні забезпечити студентові можливість знаходження оптимального способу організації системи навчальних дій і ведуть до ефективного оволодіння знаннями, повинні бути предметом спеціального формування у навчальній діяльності. Таким функціональним потенціалом, на наш погляд, володіють цілісні стратегії учіння. Для того, щоб переконатися у цьому, розглянемо місце стратегій учіння у структурі навчальної діяльності, структуру стратегій учіння і можливих функцій стратегій у навчальній діяльності студентів – майбутніх філологів.

Вирішення наміченого завдання викликає необхідність повернення до вже вищепредставленої загалом структури навчальної діяльності. Кожний з названих компонентів цієї структури отримав достатньо чітке визначення, деякі з них стали предметом спеціальних теоретичних та експериментальних досліджень. Проте недостатня, на наш погляд, увага була приділена такому компоненту, як програма діяльності. У рамках навчальної діяльності програма являє собою “послідовність дій” [3, С. 94], “ідеальну сторону”, “ідеальний план, що дозволяє людині передбачати і апробувати можливі дії” [2, С. 34]. Правомірність даних тверджень не викликає сумнівів. Разом з тим змістовний обсяг розглянутого компонента структури навчальної діяльності може бути розширений. Ми припускаємо, що центральною ланкою програми навчальної діяльності є вироблення і формування стратегій учіння.

Ми поділяємо думку Дж.Брунера ми вважаємо, що стратегія учіння народжується як гіпотетичне припущення про спосіб виконання діяльності. Представляється, що, отримавши загальне орієнтування щодо майбутньої діяльності, її суб'єкт висуває попередні гіпотези самого загального характеру про спосіб виконання даної діяльності. Як було зазначено раніше, стратегія

завжди спрямована на досягнення певної мети. У рамках навчальної діяльності мета може бути задана викладачем або визначена студентом самостійно при певному, достатньо високому рівні сформованості у нього навичок самостійної навчальної роботи. Усвідомлення мети дозволяє висунути припущення, гіпотезу про можливий спосіб реалізації діяльності щодо її досягнення. Так формується випереджальний образ діяльності, виробляється програма її здійснення, що відображає уявлення суб'єкта про оптимальний набір і послідовність пізнавальних прийомів, дій та операцій по досягненню мети. Необхідно підкреслити, що послідовність прийомів і дій у цьому випадку виступає як ієрархія, а не як їхній хаотичний набір. Формування ієрархії залежить від ступеня раціональності того або іншого пізнавального прийому, дії у певний момент вирішення завдання, що стоїть перед студентом. Важливо звернути увагу на те, що сформований образ змісту і послідовності конститuentів, які реалізують стратегію, не зводиться до неминучого, раз і назавжди сформульованого алгоритму, але, швидше за все, має певну пластичність, можливість корекції. Інакше перенос стратегії у нову навчальну ситуацію був би неможливий.

Визначення мети і формування на цій основі образу, що випереджає діяльність, на нашу думку, – перший план стратегії, що може розглядатися як метаплан, тому що сутність його полягає в обмірковуванні і плануванні майбутніх когнітивних і практичних дій. Саме цей метаплан стратегії становить центральну ланку програми у структурі навчальної діяльності. Стратегія учіння реалізується у реальній діяльності студентів і втілюється в оцінці умов і значимих властивостей предмета діяльності, у предметно-змістовних пізнавальних прийомах, покликаних апробувати висунуту гіпотезу (гіпотези), реалізувати сформований попередньо образ. Цей план формування стратегії може бути позначений як план реалізації. Пов'язані між собою обидва визначених плани складають цілісну стратегію учіння і забезпечують досягнення певного результату діяльності.

Вважаємо, що формування стратегії учіння, що включає обидва зазначених плани – не просто процес, що складається з фаз, стадій та етапів, керованих з боку суб'єкта діяльності, він служить задоволенню певної потреби – визначити можливість, спосіб виконання поставленого завдання, що забезпечує досягнення наміченої мети. Визначення предмета даної потреби служить спонуканням до висунання гіпотези (гіпотез) про спосіб реалізації діяльності, до створення її випереджального образу. Засобами формування стратегії виступають розумові дії. Представниками

діяльнісного підходу щодо вивчення психічних процесів доведено, що думка і дія не просто супроводжують одна одну, а мислення відбувається у дії і через неї виявляється [4]. Це стосується і створення, актуалізації і реалізації образу діяльності, місце якого на початковому етапі свого формування, як передбачається, посідає стратегія учіння в навчальній діяльності. Опираючись на дані положення, вважаємо за можливе стверджувати, що процес формування і реалізації стратегії учіння може розглядатися у руслі діяльнісного психологічного підходу, а поняття “стратегія учіння” повинне бути співвіднесене з поняттям діяльності навчання та її структурою.

Розгляд генезу стратегії учіння та її структур дозволяє сформулювати визначення цього поняття. Стратегія учіння – це безліч метакогнітивних і когнітивних прийомів, ієрархічно організованих, об’єднаних метою і які складають спосіб реалізації діяльності, що забезпечує досягнення передбачуваного результату. З опорою на дану дефініцію основними характеристиками стратегії учіння можуть бути названі такі:

- цілісність, що представляє собою внутрішню єдність метаплану (висування гіпотез, постановка цілей, формування образу діяльності, вироблення її програми, що включає уявлення про специфіку необхідних когнітивних прийомів, дій та операцій, що забезпечують досягнення мети) і плану реалізації (предметно-змістовні прийоми, дії, операції, спрямовані на перевірку правильності висунутої гіпотези, сформованого образу здійснення діяльності), що сприймаються як єдине ціле;

- послідовність, що проявляється у певній ієрархічній організації основних конститuentів стратегії учіння, обумовленою раціональністю їхньої активізації відповідно до мети як доміанти, що організує діяльність студента;

- повнота і завершеність. Ці дві характеристики особливо тісно пов’язані між собою. Повнота стратегії учіння виражається у необхідному, необмеженому наборі пізнавальних, навчальних прийомів, дій та операцій, що забезпечують завершеність стратегії. Завершеність стратегії учіння, у свою чергу, пов’язана із ціле-спрямованістю, тобто з вирішенням певного завдання, і виражається у вичерпаності змістовного плану результату діяльності.

На наш погляд, якісні характеристики стратегій учіння повинні бути відділені від їхніх функціональних характеристик. Вивчення проблеми стратегій учіння показує, що питання про їхні функції у навчальній діяльності залишається не до кінця вирішеним. У жодній теоретичній концепції не піддається сумніву той факт, що будь-яка стратегія учіння має певну мету. Але, наприклад, у

наведених вище міркуваннях Дж. Брунера, як нам здається, відбувається отождоження цілей стратегій з виконуваними ними функціями. Вони, однак, повинні бути чітко розмежовані. Мета стратегії, очевидно, збігається з метою діяльності суб'єкта. Функції ж стратегій у загальному виді полягають у забезпеченні раціонального шляху досягнення задовільного результату. Із цього погляду, правомірними будуть і твердження самого Дж. Брунера про те, що вироблена і правильно застосована стратегія забезпечує надійне утворення поняття, мінімізацію навантаження пам'яті і логічного мислення, суб'єктивну впевненість у досягненні очікуваного результату. Крім того, вважаємо, що у пропонувані вченими дефініціях стратегій учіння характеристики є не стільки категоріями стратегій, скільки виконуваними ними функціями. Тому, на наш погляд, можуть бути виділені такі основні функції стратегій учіння: організуюча, регулююча і мотивуюча.

Розглянемо більш докладно кожну з функцій стратегій учіння. **Мотивуюча функція.** Передбачається, що знання стратегій і знання про те, де, коли і як можуть бути застосовані різні їхні типи, веде до усвідомлення суб'єктом власних позитивних пізнавальних можливостей у вирішенні багатьох навчальних завдань. Це сприяє зниженню рівня тривожності в процесі виконання різного роду завдань, запобіганню почуття остраху припуститися помилки, створенню готовності студента до роботи. Виникнення подібних особливостей позиції студента характеризують його готовність до здійснення діяльності і тісно пов'язане з формуванням мотивів навчання. Доведено, що невміння студентів організовувати власну діяльність негативно позначається на формуванні необхідного для досягнення успіху високого рівня мотивації навчання. Міркуючи методом від зворотного, можна припустити, що можливість самостійної організації діяльності навчання та її регулювань є запорукою підвищення рівня мотивації навчання. Крім того, наслідком розвитку почуття впевненості у своїх пізнавальних можливостях і за умови його підкріплення позитивними результатами діяльності може з'явитися розвиток мотивації досягнення успіху у навчанні, а не уникнення невдач. На підтвердження цієї думки може бути наведене твердження П.Гальперина про те, що разом з розвитком пізнавальних можливостей розвивається і внутрішня, власне пізнавальна мотивація навчання [1].

Організуюча функція. Стратегія учіння (при умові існування у повноцінній формі, задовольняє усі названі якісні характеристики) представлена суб'єктові у вигляді образу здійснення діяльності, її програми ще до початку безпосереднього виконання завдання.

Сформований після усвідомлення мети образ здійснення діяльності є свого роду опорою, на основі якої здійснюються організації діяльності. Метакогнітивні процеси, задіяні у формуванні образу, який випереджає діяльність, виявляються механізмом відтворення природи поставленого або певною мірою самостійного завдання, вибору необхідних операцій і дій, вибору стратегії для організації цих компонентів. Таким чином, організуюча функція стратегій учіння включає пропедевтику діяльності навчання.

Регулююча функція. Регулююча функція стратегій учіння виражається у можливості відстеження і корегування, відповідно до висунутої гіпотези (гіпотез) про спосіб реалізації діяльності, застосування необхідних пізнавальних прийомів, виконання навчальних дій та операцій, спрямованих на з'ясування змісту, аналіз, переробку, використання навчального матеріалу; у забезпеченні тимчасового регулювання компонентів, що реалізують стратегію (наприклад, рішення відвести більше часу або ресурсів уваги діям та операціям аналізу, зіставлення порівняно з іншими операціями). Отже, забезпечується основа для розвитку рефлексивного ставлення студентів до оволодіння предметними знаннями, розвитку самостійності у навчанні. Еволюційний характер розвитку названих особливостей прояву регулюючої функції може привести до позитивних змін навчальної діяльності суб'єкта, що є глобальною метою діяльності навчання.

Приєднуючись до думки вчених, що вважають усвідомлюваність необхідною характеристикою стратегій, вважаємо, що реалізація виділених функцій стратегій учіння та актуалізація їхніх характеристик у діяльності студентів можливі за умови, якщо стратегії є предметом свідомого контролю суб'єктів навчальної діяльності. Необхідно підкреслити, що при розгляді цього аспекту проблеми ми опираємося на концепцію О. Леонтєва, що розрізняє три рівні усвідомлюваності: актуальне усвідомлювання, свідомий контроль, неусвідомленість [4]. Дотримуючись даної концепції, стратегії учіння, пройшовши попередню стадію актуального усвідомлювання, тобто виступивши предметом цілеспрямованої дії, можуть і повинні стати предметом свідомого контролю.

Розглянувши у теоретичному аспекті структуру, якісні характеристики і функції стратегій учіння, зупинимось на питанні про розмежування типів стратегій учіння. Як ми бачили, у зарубіжній психології і дидактиці найпоширенішим є підхід, що визнає два або три основних типи стратегій учіння: метакогнітивні, когнітивні, соціоафективні. Згідно із прийнятою позицією відносно структури стратегії учіння, будь-яка цілісна стратегія повинна

містити у собі метакогнітивний і когнітивний компоненти. Тому представляється більш доцільним розмежовувати стратегії учіння залежно від особливостей послідовності аналізу і застосування навчального матеріалу відповідно до наміченої мети.

Отже, аналіз накопичених наукових даних у зарубіжній психології навчання, когнітивній психології і вітчизняній педагогічній психології дозволив встановити можливі точки дотику названих напрямків психологічної науки, шляхи їхнього взаємного збагачення відносно досліджуваного питання і розглянути поняття “стратегія учіння” у співвідношенні з поняттям діяльності навчання. Подібний аналіз поняття “стратегія учіння” представляється нам так само необхідним з двох причин. По-перше, це робить трактування цього поняття більш повним і адекватним дійсному характеру навчання як діяльності. По-друге, це має велике значення для практики формування діяльності навчання студентів, що припускає здійснення самим студентом активного управління цим процесом. Для цього у студентів повинно бути сформоване відповідне орієнтування у навчанні на основі коректного психологічного підходу.

Проте, необхідно зазначити, що оволодіння конкретними предметними знаннями в умовах організованої навчальної діяльності припускає специфічне переломлення загальних стратегій учіння, їхню обумовленість особливостями навчального матеріалу. На це вказують *J. O'Mally* і *A. Chamot*, які критикують *J. Anderson* за висування єдиного, не гнучкого принципу засвоєння складних когнітивних умінь. Вони наполягають на тому, що таке складне когнітивне вміння, як мова, має достатньо специфічні психологічні характеристики, які неодмінно повинні бути враховані при вивченні усіх питань, пов'язаних з оволодінням мовою [11]. Вітчизняні психологи також визнають, що ознайомлення з конкретною предметною сферою припускає оволодіння специфічними прийомами мислення, характерними для даної сфери [7].

Список використаних джерел

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин// Исследование мышления в советской психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: изд-во АПН ССР, 1966. – С.132-164.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения /В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе /И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

4. Леонтьев А.А. Основы психолінгвистики /А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, – 2000. – 720 с.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие /С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
7. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: Учебник для студентов /Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
8. Формирование учебной деятельности студентов /Под ред. Ляудис. – М.: Наука, 1989. – 240 с.
9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе /И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.
10. Bauch R., Christ H., Krumm, H. Handbuch Fremdsprachenunterricht /R.Bauch, H.Christ, H.Krumm. – Tubingen/Basel: Francke. – 1995. – P.326.
11. O'Mally, J.M., Chamot, A.U. Learning Strategies in Second Language Acquisition / J.M. O'Mally, A.U. Chamot. – Cambridge, 1990. – 260 p.

The article is devoted to the analyses of the statement “the strategy of learning” through the modern views. The most attention is paying to the fact that the strategy allows to search the methods which can be used by students during foreign language studying. Primary, it refers to the future philologist.

Keywords: strategy, strategy of learning, methods, foreign language, future philologist.

Отримано:15.08.2011

УДК 378.14

В.О. Гринько

Емпіричне дослідження складових професійної мобільності викладача вищої школи

У статті висвітлено результати експериментального дослідження складових професійної мобільності сучасного викладача вищої школи. З'ясовано, що сучасний викладач вищої школи потребує розвитку проєктувальних вмінь, спрямованих як на себе, так і на свою діяльність,

сформованого високого рівня професіоналізму та здатності самостійно поповнювати знання, обґрунтовано ставити і вирішувати професійні завдання, визначати критерії оцінки і відбору найбільш ефективних шляхів їх вирішення (тобто бути готовим до оновлення своєї первісної освіти впродовж свого життя).

Ключові слова: професійна мобільність викладача, професійна компетентність, компетенція, адаптивність, рівень суб'єктивного контролю.

В статті отражені результати експериментального дослідження складових професійної мобільності сучасного вчителя вищої школи. Виявлено, що сучасний вчитель вищої школи потребує розвитку проєкційних умінь, направлених як на себе, так і на свою діяльність, сформованого високого рівня професіоналізму і здатності самостійно поповнювати знання, обґрунтовано ставити і вирішувати професійні задачі, визначати критерії оцінки і відбору найбільш ефективних шляхів їх рішення (т.е. бути готовим до оновлення свого первісного навчання на протязі свого життя).

Ключевые слова: профессиональная мобильность преподавателя, профессиональная компетентность, компетенция, адаптивность, уровень субъективного контроля.

Інтенсивність і динамічність змін, що охоплюють всі сфери і процеси життєдіяльності людей, зумовлюють трансформацію ментальних моделей людини у ХХІ столітті. Тобто її уявлення про взаємодію зі світом, про себе та свою діяльність у цьому світі (за Ю.М. Ільїною). А з іншого боку диктують нові вимоги до особистості, серед яких – вміння аналізувати соціально-економічні тенденції, що постійно змінюються, приймати і реалізовувати нестандартні рішення в ситуації ринкової конкуренції, усунути стереотипи з виробничої й особистісної сфер діяльності, вміння легко адаптуватися до мінливих умов, гнучко взаємодіяти з різними системами і суб'єктами, бути готовою до оновлення своїх знань, тобто бути мобільною.

Відтак, від освіти, як одного із інститутів соціалізації людини, очікують підготовку трудових ресурсів, які володіють високим ступенем професійної мобільності, і в кожного працівника виникає необхідність оновлення своїх професійних знань або зміни кваліфікації [3, с. 4], а також культурою міжособистісних взаємин у полікультурному середовищі, що сприяє визнанню культурної самобутності народів, розвитку політолерантної свідомості, і є показником сприйняття і прийняття розмаїття світу, розвиває особистість, здатну до творчого саморозвитку в полікультурному суспільстві [4, с. 157].

Тому нині перед вищою школою постає завдання здійснити таку організацію процесу навчання (за Л.П. Меркуловою), при якій створюються умови для розвитку показників у структурі професійної мобільності, здійснюються зміни змістового і процесуального характеру, сукупність яких, імітуючи види професійної діяльності, забезпечує майбутньому фахівцеві індивідуальний шлях розвитку горизонтальної, вертикальної і внутрішньої складових мобільності адекватно структурі адаптивності (поведінковий, функціональний, морфологічний компоненти), що приймається за здатність організму і психіки людини змінюватися відповідно до впливу на неї чинників зовнішнього середовища [5].

Принциповим моментом є те, що організувати такий навчальний процес може лише викладач, який має великий світогляд, володіє професійними і соціальними компетенціями, інформаційною прозорістю, вміє вибудовувати власну життєву стратегію, адекватну цілям суспільства. Тобто викладач, який досить гнучко, оперативно і мобільно реагує на динамізм сучасного життя, ринку праці, потреби суспільства й особистості, розвиток технологій.

Передбачається, що сучасний викладач вищої школи володіє сукупністю знань, які дозволяють йому по-новому подивитися на педагогічну діяльність у виші. Це є наслідком того, що сьогодні відбувається зниження ролі викладача як єдиного “держателя” наукових знань і зростає його роль як експерта і консультанта, який допомагає студенту орієнтуватися у світі наукової інформації. За таких обставин, викладач вищої школи повинен вміти управляти освітніми і виховними процесами, проектувати та реалізовувати на практиці розвиваючі освітньо-виховні ситуації нового типу, орієнтуватися на розвиток людських здібностей, а не тільки на трансляцію традиційних знань, умінь і навичок [1, с. 88]. Як результат, актуалізується проблема розвитку професійної мобільності самих педагогічних кадрів. Мета даної статті полягає у визначенні складових професійної мобільності сучасного викладача вищої школи.

Слід зазначити, що у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних джерелах проблемі професійної мобільності фахівця присвячено чимало наукових праць (О.І. Архангельський, І.В. Василенко, Б.С. Гершунський, Л.В. Горюнова, Е.Ф. Зеєр, Л.В. Зновенко, Є.А. Іванченко, Б.М. Ігошев, Ю.І. Калиновський, С.Є. Капліна, Н.В. Коваліско, О.О. Нікітіна, Р.М. Пріма, П.М. Ратнікова, П.О. Сорокін, У.С. Сьюел, Н.М. Таланчук, Р.В. Тума, В. Улті, П.Р. Хаузера та ін.). Основні підходи до визначення професійної мобільності та її складових проаналізовано О.В. Амо-

совою, С.Я. Батишевим, Ю.І. Калиновським, І.Д. Мацкуляк, В.Є. Томашкевичем, І.В. Удаловою та ін. Умови формування професійної мобільності розкрито в працях А.М. Ващенко (майбутніх офіцерів), І.У. Забіров (керівників промислових підприємств), Є.А. Іванченко (майбутніх економістів), С.Є. Капліної (майбутніх інженерів), Л.О. Амірової, І.В. Нікуліної (викладача вищої школи), Б.М. Ігошева, О.О. Нікітіної, Р.М. Пріми, В.А. Сластьоніна (майбутнього викладача), С.К. Савицького (фахівця машинобудівного профілю), І.В. Шпекторенко (державного службовця) тощо. Вплив професійної мобільності на професійний розвиток і становлення професійно успішної людини досліджено С.А. Кугель, Р.Т. Насибуліним, К. Попер, І. Пригожіним, І.Л. Смірноюю, І.Т. Фроловим та ін.

Водночас важливо підкреслити, що професійна мобільність викладача вищої школи також була предметом уваги дослідників (Т.Л. Аракелова, Н.В. Беспалова, О.М. Білоцерківського, З.Ф. Єсарева, Ч.І. Ільдарханова, Г.У. Матушанський, Г.В. Меденкова, В.В. Московський, О.О. Нікітіна, І.Л. Смірнова, С.С. Фролов та ін.). Науковці визначили складові професійної мобільності викладача, до яких віднесли:

- *відкритість* – схильність до всього нового, невідомого, незвичного, неочікуваного, здатність відмовлятися від стереотипів і шаблонів у сприйнятті дійсності та в діяльності (Б.М. Ігошев, М.В. Пацюкова та ін.);
- *активність*, під якою розуміють забезпечення постійної готовності до діяльності, зовнішнього прояву намірів, засвоєння нових форм і видів діяльності та перетворення зовнішнього (професійного і соціального) середовища тощо (Л.О. Амірова, З.А. Багішаєв, Л.В. Горюнова, Б.М. Ігошев, О.А. Кіпіна);
- *адаптивність* як здатність ефективно пристосовуватися до мінливих умов професійної і соціальної діяльності, готовність змінювати своє життя і діяльність, основа професійно-педагогічної гнучкості (Л.О. Амірова, З.А. Багішаєв, Б.М. Ігошев, О.А. Кіпіна);
- *комунікативність* як здатність і готовність встановлювати необхідні зв'язки та контакти із суб'єктами освітньої діяльності (Б.М. Ігошев);
- *креативність* – творче ставлення до навколишнього середовища й організації власної діяльності, готовність до їх цілеспрямованого і доцільного перетворення (Л.О. Амірова, З.А. Багішаєв, Б.М. Ігошев, О.А. Кіпіна);

- *компетентність* – здатність гнучко орієнтуватися в професії, готовність до продовження навчання, самоосвіти, саморозвитку (Л.О. Амірова, З.А. Багішаєв, Л.В. Горюнова).

Аналіз змісту розглянутих вище результатів теоретичних досліджень свідчить, що професійна мобільність викладача вищої школи – це інтегративна якість особистості, яка поєднує у собі: сформовану внутрішню потребу в професійній мобільності, здібності й знаневу основу професійної мобільності, а також самоусвідомлення особистістю своєї професійної мобільності сформоване на основі рефлексії готовності до професійної мобільності. Кожна з цих складових містить у собі підструктури, розвиток яких і приводить врешті-решт до її формування.

Відтак, в основі формування потреби в професійній мобільності знаходяться: розвиток мотивації самоосвіти, досягнення, формування установки на самоактуалізацію, оптимістичне сприйняття дійсності, зміни професії. Здібності до професійної мобільності – розвинуті когнітивні здібності, креативність, дивергентність, критичність мислення. Знанева основа професійної мобільності складається із загальноосвітніх знань, загальнопрофесійних знань, професійних знань, ключових кваліфікацій і компетенцій, здібності до швидкого переносу знань.

Досліджуючи складові професійної мобільності сучасного викладача вищої школи, ми використовували низку методів: спостереження, анкету “Ваша професійна мобільність” (О.В. Добришина, адаптована для викладачів В.О. Гринько), опитувальник структури темпераменту (ОСТ, В.М. Русалова), методику “Діагностика мотиваційної структури особистості” (В.Е. Мільман), опитувальник рівня суб’єктивного контролю (РСК), методику “Вимір соціальної адаптивності особистості” (О.Г. Посипанов), багатофакторний особистісний опитувальник FPI (І. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел), методику “Діагностика соціально-психологічної адаптації” (СПА, К.Роджерс-Р.Даймонда). Втім, у даній статті ми презентуємо результати лише за деякими методиками.

В експерименті взяли участь викладачі Слов’янського державного педагогічного університету, Краматорського економіко-гуманітарного інституту, Слов’янського хіміко-механічного технікуму, КВНЗ “Макіївське педагогічне училище”. Всього 276 викладачів, які виявили добровільну згоду на участь у дослідженні. З них 185 жінок і 91 чоловік, із стажем роботи у вищій школі від 1 до 40 років.

Для виявлення потреби і можливостей досліджуваних до постійного професійного вдосконалення і зміни професійної

діяльності було використано анкетування. Аналіз результатів вказує на те, що 23,55% досліджуваних із педагогічним стажем до 5 років (1-а група) і 31,52% досліджуваних із педагогічним стажем від 21 до 40 років (5-а група) не мають конкретної мети свого професійного розвитку на короткочасний період, тобто не знають, чого вони хотіли б досягти у професійному плані у найближчі три роки. Представники 1-ї групи не розуміють, навіщо знову вчитися, адже вони щойно завершили навчання у вищому навчальному закладі, де їх ознайомили з новітніми технологіями. Водночас, представники 5 групи, хоча й не проти поновити своє навчання, втім, вони невпевнені в тому, чи зможуть продовжити свою діяльність в подальшому, бо перед ними може постати вибір – йти на пенсію чи продовжувати працювати.

11,23% досліджуваних вимушені були змінити свою професійну діяльність на педагогічну. Зміна професійної діяльності була спричинена або не віднаходженням себе в попередній професії, або необхідністю зміни місця проживання, або неможливістю продовжувати професійну діяльність за станом свого здоров'я тощо. Відзначимо, що досліджувані без базової педагогічної освіти, відчули нагальну потребу у здобутті педагогічної освіти, а тому збираються найближчим часом вступити до вищого навчального закладу, але на заочну форм навчання, бо не хотіли б, щоб навчання позначилося на сімейних взаєминах і сімейному добробуті.

Майже 61,23% респондентів відмітили, що непросто опанувати нові види педагогічної діяльності – займатися науковими дослідженнями в галузі дисципліни, яку викладають, та організувати, стимулювати і контролювати самостійну роботу студентів. Досліджувані пояснювали це наступним. Для проведення власних наукових пошуків необхідно добре орієнтуватися в існуючих напрямках вчених і отриманих ними результатах, що, в свою чергу, потребує чимало часу. Водночас, дуже багато часу займає перевірка виконаних завдань, оскільки кожен студент презентує не одне, а декілька виконаних завдань за кожною темою, серед яких можуть бути ідентичні копії, запозичені з Інтернету. Втім, вони хочоч видозмінювали би форми проведення занять, якби на їх підготовку в них вистачало часу. Відзначені обставини вказують на те, що не всі викладачі мають навички планування свого життя в професії і переконані, що ззовні повинні створюватися належні умови для їх праці.

Загалом 85% досліджуваних зазначили, що за останні три роки не мали жодного просування у професійному плані. Це може свідчити про відсутність досвіду здійснення внутрішньої професійної мобільності.

Цікавим є факт, що майже всі представники 1-ї і 2-ої груп невпевнені щодо своєї здібності швидко й адекватно модифікувати свою педагогічну діяльність (щороку викладати принаймні 3-4 нові навчальні дисципліни), але вважають, що максимально змогли б себе реалізувати на керівній посаді. Водночас, досліджувані з педагогічним стажем від 6 до 10 років (2 група), а також представники 3 групи (педагогічний стаж від 11 до 15 років), навпаки, одностайні відносно своїх здібностей швидко й адекватно модифікувати свою педагогічну діяльність, бо переконані, що володіють необхідними компетенціями. Єдине, що може завадити, так це відсутність оптимального рівня педагогічної компетентності та невміння володіти технологією реалізації себе в професії. Дану тезу вони пояснювали у такий спосіб. Щодо наявності таких складових педагогічної компетентності, як знання базових педагогічних понять, закономірностей і принципів, сучасних теорій і технологій навчання, вимог до підготовки й ефективного проведення різноманітних форм організації навчання, пріоритетних стратегій і умов виховання студентів, організаційної і комунікативної компетенції, то у них не виникає сумнівів. Однак з приводу наявності решти складових педагогічної компетентності – проектувальна, дослідницька та діагностична компетенції – досліджувані не були впевнені (у відповідях, як правило, було два “ні” і одне “так”).

Визначення рівня соціально-психологічної адаптації у досліджуваних здійснювалося за методикою “Діагностика соціально-психологічної адаптації” (К. Роджерса – Р. Даймонда). Отримані дані свідчать про неоднаковий рівень соціально-психологічної адаптації у досліджуваних. Так, найвищі показники адаптивності було зафіксовано у викладачів із стажем роботи у вищій школі від 5-10 років – 139, від 15-20 років – 137, від 30-50 років – 140 (усереднені дані за всією вибіркою досліджуваних). Ми пояснюємо це тим, що викладачі, які пропрацювали у вищій школі понад 5 років і більше, здобули певний власний педагогічний досвід, більше обізнані щодо варіативності педагогічних ситуацій, ефективних педагогічних прийомів, можливих наслідків після прийнятих рішень тощо.

Для визначення рівня суб’єктивного контролю, який є узагальненою характеристикою особистості та свідчить про подібність її проявів у різних ситуаціях, ми використовували опитувальник рівня суб’єктивного контролю (РСК). Високі показники було виявлено за шкалою Ід (інтернальність в галузі досягнень) у досліджуваних 3-ї, 5-ї та 6-ї груп і за шкалою Іс (інтернальність у галузі сімейних взаємин) у досліджуваних 3-ї та 6-ї груп. Представники цих груп вважають, що самі досягли всього, що було і є у їхньому житті, і що здатні самі

досягати успіху в подальшому. Ці показники підтверджуються й даними, отриманими за методикою “Діагностика соціально-психологічної адаптації” (Ж. Роджерса – Р. Даймонда). Відтак, високий показник за шкалою Ід відповідає високому рівню суб’єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями, а високий показник за шкалою Іс вказує на те, що досліджувані відповідальні за події, які відбуваються в їх сімейному житті.

Про достовірність отриманих даних свідчать показники, які відповідають шкалам Іо (шкала загальної інтернальності), Ін (шкала інтернальності в галузі невдач), Іп (шкала загальної інтернальності в області виробничих відносин), Із (шкала інтернальності стосовно здоров’я та хвороби), бо вони перевищували норму у представників 3-6-ї груп.

В цілому високі показники рівня суб’єктивного контролю характерні для досліджуваних із наступними властивостями: емоційна стабільність, завзятість, рішучість, товарииськість, високий самоконтроль, стриманість.

Діагностика станів і властивостей досліджуваних проводилася за багатофакторним особистісним опитувальником FPI (І. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел). Аналізуючи відповіді респондентів, можна стверджувати, що високі показники за шкалою ІХ (відкритість) виявлено у представників 1-ї і 2-ї груп, що свідчить про прагнення до довірливо-відвертої взаємодії з оточуючими людьми при високому рівні самокритичності. Втім, у 1-й групі зафіксовано високі показники і за шкалою ІV (дратівливість), що свідчить про нестійкість емоційного стану зі схильністю до афективного реагування.

Високі показники за шкалою ХІ (емоційна лабільність) виявлено у представників 2-ї, 3-ї та 5-ї груп, які вказують про нестійкість емоційного стану, що виявляється в частих коливаннях настрою, підвищеній збудливості, дратівливості, недостатній саморегуляції.

Порівнюючи профілі особистості за кожною групою, ми звернули увагу на ту обставину, що досить виразні піки профілю характерні для представників 1-ї, 2-ї, 5-ї та 6-ї груп, а їх (піки профілю) найбільше припадає на профілі особистості представників 2, 5 та 6 груп. Відмінним від інших виявився профіль особистості у представників 4-ї групи – чітко виражені три періоди стабільності за наступними шкалами – І-ІІІ, VI-VII, XI-XII.

Узагальнюючи означене, можна констатувати, що сучасному викладачеві вищої школи, щоб бути професійно мобільним, необхідно мати високий рівень професійної компетентності, адже це дозволить йому, передусім: успішно розв’язувати завдання навчання і виховання; готувати для суспільства потрібний

соціальний продукт; досягати бажаних суспільством результатів у розвитку особистості студентів; засвоювати норми, еталони професії, досягати майстерності в ній; прагнути індивідуалізувати свою працю, усвідомлено розвивати індивідуальність засобами професії; досягати вже зараз потрібного рівня професійних якостей, знань і умінь; вміти усвідомлювати перспективу, зону свого найближчого професійного розвитку, роблячи все для її реалізації; збагачувати досвід професії завдяки особистому творчому внеску, професійній етиці; бути відкритим для постійного професійного навчання, нагромадження досвіду, відданим педагогічній професії, мотивованим до праці в професії, професійно задоволеним; соціально активним у суспільстві, готовим до конкуренції освітніх послуг, до підтримки навіть у складних умовах її престижності, до якісної і кількісної оцінки своєї праці, до диференційованої оцінки своєї праці у балах, зважено ставитися до участі у професійних істинах і тестах.

Відтак, сучасний викладач вищої школи потребує розвитку проєктувальних вмінь, спрямованих як на себе, так і на свою діяльність, сформованого високого рівня професіоналізму, сформованої здатності самостійно поповнювати знання, обґрунтовано ставити і вирішувати професійні завдання, визначати критерії оцінки та відбору найбільш ефективних шляхів їх вирішення (тобто бути готовим до оновлення своєї первісної освіти впродовж свого життя). Адже, сучасний світ надто динамічний, з'являються нові способи і види діяльності, які необхідно опановувати, внаслідок чого необхідно підвищувати рівень своєї кваліфікації, щоб бути успішним і конкурентоспроможним, тобто бути професійно мобільним.

Отже, професійна мобільність як складний конструкт одночасно характеризує:

1) якість особистості, яка забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових, загальнопрофесійних компетентностей;

2) діяльність людини, що детермінована подіями, які змінюють середовище, результатом чого виступає самореалізація людини в професії й житті;

3) процес перетворення людиною самої себе й оточуючого її професійного й життєвого середовища [2].

Тому до складових професійної мобільності сучасного викладача вищої школи належать: професійні компетентності (ключові й загальнопрофесійні), готовність особистості до швидкого реагування на ситуацію ускладнення та актуалізації всіх потенційних можливостей при виборі варіантів і способів вирішення професійно-педагогічних завдань, здатність до прогнозування професійної

самореалізації, діловитість, професійна інтуїція, професійна і соціальна активність, життєвий і професійний досвід.

Вочевидь, що при такому розумінні професійної мобільності викладача вищої школи, її критеріями є наступні: рефлексивний (здатність до рефлексії, переусвідомлення особистісного і професійного досвіду), аксіологічний (сформованість індивідуальної системи цінностей; характер ціннісних устремлень), якісний (властивості й якості особистості: відкритість, довіра, толерантність, гнучкість, оперативність, локалізація контролю), освітній (якість професійної освіти індивіда: знання, вміння, здібності, професійні компетенції), адаптивний (соціально-професійне визнання), проектний (становлення кар'єри), творчий (творчий характер професійної діяльності).

Список використаних джерел

1. Амирова Л.А. Проблема профессиональной мобильности педагога и перспективные ориентиры ее развития /Л.А.Амирова// Образование и наука: журнал теоретических и прикладных исследований Уральского отделения Российской Академии образования. – 2009. – № 8 (65). – С.86-96.
2. Добрышина Е.В. Профессиональная мобильность как один из критериев качества образования /Е.В.Добрышина//Журнал управления качеством. – Вып. VI. – Кубанский гос. технолог. ун-т.
3. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров: Автореф. дис. ... д-ра пед. н. – Чебоксары, 2008. – 48 с.
4. Маркова А.Н. Психология труда учителя: Кн. для учителей / А.Н.Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Меркулова Л.П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка: Автореф. дис... д-ра педагог. н. /13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Самара, 2008. – 42 с.

The article provides the experimental research the professional mobility of the modern high school teacher. The modern teacher of high school requires the development of design skills, as directed at themselves and to their activities, which formed a high level of professionalism and ability to replenish their own knowledge, reasonably ask and solve professional tasks, determine criteria for evaluating and selecting the most effective ways solutions (be prepared to update their original education throughout one's life).

Key words: professional mobility of teachers, professional competence, competence, adaptability, level of subjective control.

Отримано: 14.07.2011

Психологічні особливості самотності в похилому віці

Проблема соціальної самотності посилює почуття соціальної незахищеності. Найбільш травмуючими чинниками самотності в пізньому віці є стресові ситуації та переживання, особливо втрата значущо близьких людей, відсутність прагнення до встановлення нових або підтримки старих соціальних зв'язків, різка зміна звичного способу життя з виробленням суїцидальної поведінки. Враховуючи причини самотності та механізм її розвитку, рекомендується застосування як загальнотерапевтичних підходів, так і спеціальних психотерапевтичних методик, активного залучення осіб похилого віку у соціальні відносини.

Ключові слова: самотність, похилий вік, психологічні особливості, психотерапевтичні методики.

Проблема социального одиночества усиливает чувство социальной незащищенности. Наиболее травмирующими факторами одиночества в позднем возрасте являются стрессовые ситуации и переживания, особенно, потеря значимо близких людей, отсутствие стремления к установлению новых или поддержке старых социальных связей, резкое изменение привычного образа жизни с выработкой суицидального поведения. Учитывая причины одиночества и механизм его развития рекомендовано применение как общетерапевтических подходов, так и специальных психотерапевтических методик, активного привлечения лиц пожилого возраста в социальные отношения.

Ключевые слова: одиночество, пожилой возраст, психологические особенности, психотерапевтические методики.

Старіння організму як біологічного процесу є генетично запрограмованим, що супроводжується низкою вікових змін в організмі людини. Старості властиві не тільки занепад фізичних сил, прогресуюче погіршення стану здоров'я, але і психологічні зміни, такі, як інтелектуальне і емоційне занурення у внутрішній світ, в переживання, пов'язані з осмисленням прожитого життя. У цей період людина переходить в нову систему соціальних ролей, тобто в нову систему групових і міжособових відносин. Старість слід характеризувати не стільки згасаючими здібностями, але, перш за все, якісно відмінною психікою, оскільки розвиток людини є ланцюг якісних змін [3].

Інтерес сучасних дослідників до вивчення періоду геронтогенезу обумовлений низкою причин, серед яких можливим виділити найбільш важливі:

1) відкриття фактів пору організму тотальній інволюції в період геронтогенезу, що зумовили погляд на старість як на вік розвитку;
2) наявність відповідних соціально-економічних чинників (зниження народжуваності, збільшення середньої тривалості життя, поліпшення якості життя, розвиток медичних технологій, що дозволяють продовжувати життя).

Дослідження осіб похилого віку свідчать про ряд негативних зрушень в організмі людини в період інволюції, що виявляються в старінні серцево-судинної, нервової, ендокринної, імунної та інших систем. Проте при цьому відмічається дія закону гетерохронії, що виражається в тривалому збереженні і, деколи, поліпшенні роботи одних систем організму з паралельним наростанням інволюційних процесів в інших системах. Даний феномен пояснюється, перш за все, значущістю цих систем в життєво важливих процесах організму. Для інволюційного періоду характерне не тільки зниження, але і певне підвищення активності організму. Таким чином, можливість власного збереження організму безпосередньо залежить від ступеня складності нервової структури індивіда.

Динамічний процес старіння пов'язаний із специфічними змінами умов життя, багато з яких мають негативне забарвлення. До них належать зміни фізичних можливостей, смерть або загроза втрати близьких людей, погіршення економічних умов життя, втрата суспільного положення, пов'язана з втратою роботи, що раніше виконувалася. Такі умови викликають зміни стилю і якості життя.

Серед найбільш важливих проблем, пов'язаних із зміною якості власного життя, літні люди відзначають самотність, стан здоров'я і економічні проблеми. Так, у багатьох розвинутих країнах світу (Голландія, Бельгія та ін.) самотні люди складають близько 30% населення. У США, за даними на 2000 рік, було 28,9 мільйони самотніх людей, а до 2011 року до них, за прогнозами, "приєднаються" ще 5,3 мільйони чоловік. За останні 40 років цей показник зріс у 3 рази. Проблема соціальної самотності посилює почуття соціальної незахищеності та знехтування. Відбувається значне звуження контактів і кола спілкування, порушення стійких соціальних зв'язків; виникає проблема культурної відчуженості. Самотність являє собою серйозну загрозу спокою літньої людини і завдає удару по самолюбству. Дана ситуація часто призводить до трагічних наслідків. Так, наприклад, за один місяць в Москві "добровільно" пішли з життя, іншими словами – покінчили з собою 32 літні людини та 12 інвалідів [8]. У Франції на 100 тис. людей приходиться 124 самогубства пенсіонерів старше 70 років [9].

Самотній спосіб життя і самотність – це поняття близькі, але не тотожні.

Самотній спосіб життя – це фізичний стан, який активно обирається самою особистістю в силу своїх характерологічних особливостей і психічного здоров'я. Це, перш за все, прагнення відокремитись від оточуючих, бажання захистити свій внутрішній світ, незалежність від вторгнення сторонніх і навіть близьких родичів.

Самотність – це соціальний стан, який відображає психофізичний статус людини, утруднюючи їй встановлення нових і підтримування старих контактів та зв'язків. Самотність у старості – це перш за все відсутність родичів, дітей, онуків, подружжя, а також окреме проживання від молодих членів сім'ї.

Проблемою самотності займалися багато дослідників, які в різних аспектах розглядали даний феномен і пропонували різні варіанти її рішення. Існує ряд теоретичних підходів до самотності: психодинамічні, феноменологічні, екзистенціальні, соціологічні, інтерактивні, когнітивні, інтимні, теоретико-системні [3, 12].

Прихильники соціологічного підходу не стільки оцінюють самотність як нормальний чи ненормальний стан, скільки вважають самотність нормативним – загальним статистичним показником, що характеризує суспільство, тобто, самотність є невід'ємною частиною соціуму; її причини знаходяться поза індивідом і обумовлені історично і культурально (К. Ноумен (1955), Д. Пісмен (1961), Ф.Слейтер (1976)). Представники феноменологічного підходу (Д. Роджерс, М. Мустакас) вважали, що джерела самотності – у феноменологічних невідповідностях представлень індивіда про власний “Я” і життєвий досвід індивіда. Прихильники екзистенціального підходу дотримувалися думки про те, що самотність є однією з найбільш важливих умов існування і захисним механізмом особи. Представники психодинамічного підходу вважали, що основні причини самотності слід шукати ще в дитинстві (А. Зілбург, Р. Салліван, Ф. Фромм-Рейхман). Виразник ідей інтеракціоністського підходу Р.С.Вейс розглядав самотність як продукт комбінації двох чинників – особи і ситуації – і поділяв самотність на 2 типи: емоційну і соціальну. Прихильники когнітивного підходу (Е.Пепло та ін.) вважали, що самотність настає в результаті усвідомлення індивідом невідповідності між бажаним і досягнутим рівнями наявних соціальних контактів. Схожої думки дотримувалися представники інтимного підходу З.Маргуліс, М.Делрега (1982), які основну причину самотності вбачали в недостатку інтимності в міжособових відносинах і прагненні індивіда до встановлення балансу між бажаним і

досягнутим рівнями соціальних контактів. Згідно системному підходу, існуюча система є сукупністю взаємодіючих і взаємобумовлюючих елементів, а самотність в даній системі є механізмом зворотного зв'язку, регулюючим збереження стійкого оптимального рівня соціальних контактів (Дж. Фландерс (1982). Соціологи Дж.Янг і А.Т.Бек (1978) виділяли наступні види самотності [12]:

1) хронічна самотність (розвивається внаслідок неможливості встановлення індивідом соціальних зв'язків, що задовольняють його, протягом тривалого часу);

2) ситуативна самотність (виникає внаслідок негативного впливу на індивіда значних стресових ситуацій: смерть близької людини, розрив шлюбних відносин і ін.);

3) скороминуща самотність (характеризується виникненням короткочасних нападів самотності).

До першої категорії Дж.Янг і А.Т.Бек віднесли осіб, не задоволених наявними відносинами протягом двох і більше років. Даний тип самотності, на думку авторів, пов'язаний не з короткочасною реакцією у відповідь на нове середовище, а з довготривалим когнітивним і біхевіоральним дефіцитом відносин з іншими людьми. Слід зазначити, що особи, що мають хронічну самотність, виявляють велику схильність до формування і розвитку депресій. Особи, що відносяться до другої категорії, після короткого періоду дистресу самотність долають.

Гірсон і Перлман (1979) при проведенні досліджень самотніх осіб виділили наступні типи самотності [5, 6].

I тип – “безнадійно самотні, цілком не задоволені своїми відносинами люди”. Вони рідко встановлюють близькі стосунки з ким-небудь (наприклад, із сусідами). Основна риса людей цього типу – сильне почуття незадоволеності своїми взаєминами з однолітками. У них не було тісних дружніх зв'язків, вони відчували себе спустошеними і покинутими, вважаючи свій стан безнадійним. Вони схильні звинувачувати навколишніх у своїй самотності. Цей тип самотніх людей випробує почуття знедоленості – втрату зв'язків, тому, очевидно, більшість розведених чоловіків і жінок попадають в дану категорію.

II тип – “періодично і тимчасово самотні люди”. Ці люди в достатній мірі зв'язані близькими відносинами зі своїми друзями і знайомими, хоча відчують обмеженість у близькій прихильності чи не одружені. Вони частіше інших вступають у соціальні контакти: на роботі, у різних організаціях, у клубах. Представників даної групи відрізняє найбільша соціальна “активність” у порівнянні з представниками інших груп самотніх. Цей тип об'єднав людей, які ніколи

не перебували в шлюбі. Вони вважають свою самотність короткою часною і рідше почувають себе покинутими, ніж інші самотні.

III тип – “пасивно-стійко самотні люди”. Незважаючи на те, що їм не вистачає яких-небудь відносин, вони не виражають такої незадоволеності з цього приводу, як представники, що відносяться до першого і другого типів. Це люди, які змирилися зі своїм становищем. Більшість з них – це люди, які втратили близьких і вважають себе покинутими, але не звинувачують інших у своєму становищі.

Кельбель розділяв самотність на 4 типи [12]:

1) позитивний внутрішній тип (самотність як необхідний засіб для розкриття нових форм свободи і нових форм спілкування);

2) негативний внутрішній тип (відчуження власного “Я” від навколишніх людей, переживання самотності та відчуженості навіть серед інших людей);

3) позитивний зовнішній тип (намагання досягнення фізичної самотності з метою пошуку позитивного досвіду);

4) негативний зовнішній тип (самотність викликана зовнішніми обставинами, наприклад, смерть близької людини, втрата бажаного контакту та ін., і має суттєве негативне забарвлення).

Як відомо, в старості відмічається значне переважання негативних типів самотності. За нашими даними, особи похилого та літнього віку, що борються із старістю за принципом “виживання”, частіше і гостріше переживають самотність незалежно від того, живуть вони в сім’ї або одні. Не дивлячись на те, що серед 300 опитаних нами осіб у віці від 60 до 90 років більшість (78%) проживають з близькими родичами (52% чоловіки і 48% жінки) і лише 24,7% живуть самі (32,7% і 68,3%, відповідно), 31,8% з них відповіли, що рідко спілкуються з родичами (63,5% чоловіки і 36,5% жінки), а 4,3% ведуть замкнутий спосіб життя. При цьому серед опитаних, які відзначили, що вони взагалі ні з ким не підтримують відносин, 100,0% склали особи чоловічої статі.

Обмеження кола спілкування визначається об’єктивними внутрішніми і зовнішніми чинниками і складає зміст буття осіб пізнього віку. 58,3% респондентів відзначили, що іноді відчувають себе дуже самотніми людьми (47% – чоловіки і 53% – жінки). При цьому 31% осіб визнали, що почуття глибокої самотності вони переживають постійно (41% і 59%, відповідно). Найсильніше відчувають самотність літні люди, які звикли бути в центрі уваги, які хочуть, щоб ними цікавилися, і особи, які хочуть мати контроль над ким-небудь. Такі люди втрачають соціальний контроль, їх поведінка нерідко стає надмірно нетактовною. Настроюючи

подібною поведінкою проти себе оточуючих, вони потрапляють в соціальну ізоляцію і, приречені на самотність, замикаються в собі, що надалі приводить до відчаю, страху, безвихідності, відчуття непотрібності і власної даремності, що, у свою чергу, збільшує ризик виникнення глибокої депресії.

З психологічної точки зору, старіння є одним з найбільш критичних періодів у житті людини. Наявність стресових навантажень і психотравмуючих переживань, пов'язаних зі зміною соціального статусу осіб пенсійного віку, припиненням трудової діяльності, відсутністю чіткого життєвого ритму, зміною звичного життєвого устрою, звуженням сфери спілкування, появою соматичних недуг, посиленням страху самотності, залежності від інших людей, боязнь власної безпорадності, а також хворобливі переживання, пов'язані із смертю близьких людей, різко порушують звичні життєві стереотипи і сприяють виникненню стресових чинників, збільшують вірогідність психогенних реакцій, що провокують виникнення кризових станів, депресій, звужуючи, зрештою, адаптаційні можливості особи. 86,7% опитаних нами осіб визнали, що думають про смерть (32% чоловіки і 68% – жінки): 1,7% думають про смерть постійно (60% і 40%); 31% – часто (59,1% і 40,9%); 23,7% – іноді (53,5% і 46,5%); 30,3% – рідко (18,7% і 81,3%); ніколи не думають про смерть 13,3% осіб (67,5% і 32,5%, відповідно).

Самотність в старості найчастіше буває пов'язана із стресовою ситуацією (втрата близьких людей: чоловіка, дітей, родичів, друзів). Вихід на пенсію, нерозуміння родичами проблем старих людей та ін. також є психотравмуючими чинниками і однією з причин самотності. Так, на питання про рівень взаєморозуміння 30,3% осіб відповіли, що їх ніхто не розуміє (23,1% – чоловіки і 76,9% – жінки); 40,9% відзначили, що мають світ мрій, куди вони нікого не пускають (58,3% – чоловіки і 41,7% – жінки); 38% опитаних визнали, що у них немає і, напевно, ніколи не буде друга/подруги (35,1% і 64,9%, відповідно).

Як вже було відмічено, найбільш травмуючим чинником самотності в пізньому віці є втрата значущо близьких людей (подружжя). Жінки значно краще і швидше пристосовуються до самотнього життя. При цьому вони значно рідше створюють сім'ї з новими партнерами, зберігаючи вірність пам'яті чоловіка, і присвячують своє життя дітям і онукам. Чоловіки переносять самотність набагато важче жінок, часто мотивуючи це непристосованістю в побуті або неможливістю самотійного ведення домашнього господарства і небажанням залишатися в похилому

віці в повній самоті. Саме цим пояснюється прагнення немолодих чоловіків у повторному шлюбі.

Багато клієнтів під час опитування відзначали, що нерідко людина самотня, тому що сам не прагне до встановлення нових або підтримки старих соціальних зв'язків. Так, 32% з них повністю погодилися з твердженням: “Люди виявляються самотніми через те, що самі не виявляють цікавості і доброзичливого відношення до тих, що оточують” (36,5% чоловіки і 63,5% жінки); більше згодні, ніж – 20% (50,0% чоловіки і 50,0% жінки); більше не згодні, ніж згодні 16,7% (56% і 44%); абсолютну незгоду з даним твердженням виразили 31,3% (23,4% і 76,6%, відповідно).

Пострадянський період для переважної більшості осіб літнього і старечого віку виявився дезадаптуючим, що пояснюється впливом економічних, політичних, соціальних, психологічних і культуральних чинників. У покоління, яке пройшло війну, індивідуальні відмінності більш “стерті”. Іншими словами, сучасне життя всіма особами похилого віку, без виключення, сприймається різко негативно, і установка на майбутнє також носить негативний характер. Негативна життєва установка відмічалась у 75% респондентів (50,0% чоловіки і 50,0% жінки).

У багатьох осіб похилого віку спостерігається байдужість або крайній ступінь драгівливості й образи. Образи і відсутність нормальних психологічних умов для благополучної старості роблять неможливим повноцінне проходження пізнього життєвого етапу. Найчастіше в бесідах зустрічались висловлювання: “Ми боролися за світле майбутнє, воювали, жили в злиднях, а що ми тепер маємо?”, “Ми важко працювали все своє життя, невже ми не напрацювали собі на нормальну старість?”, “Чи думали ми про таку жахливу старість?”, “Як подивився на те, що твориться навколо, просто жити не хочеться”. На питання анкети чи “Чекали ви таку старість, яку маєте зараз?”, респонденти відповідали:

“Ні, абсолютно не таку старість я собі уявля(ла)” – 52%;

“Моя старість не зовсім відповідає моїм очікуванням” – 37%;

“Так, саме такою я її собі і представляв(ла)” – 11%.

Отже, тільки на думку 11% опитаних осіб, старість відповідає їх очікуванням. Проте це не означає, що очікувана старість у всіх випадках носить позитивне забарвлення і відповідає високій якості життя. Так, на питання чи “Маєте Ви таку старість, про яку мріяли?” відповіді розподілилися таким чином:

“Ні, я абсолютно не задоволений своєю старістю” – 53,3%;

“Не зовсім те, що хотілося б, але цілком терпимо” – 38%;

“Так, я задоволений своєю старістю” – 8,7%.

Слід особливо підкреслити факт, що 43% опитаних осіб різною мірою, але все ж таки замислюються про добровільне припинення свого життя (суїциді): 5% думають про це постійно (66,7% чоловіки і 33,3% жінки); 9% – часто (40% і 60%); 12% – іноді (80% і 20%); 17% – рідко (25% і 75%, відповідно); ніколи не думали про суїцид 47% респондентів (50% чоловіки і 50% жінки).

Дослідження показують, що у віці 60-90 років суїцидальна поведінка обумовлена різкою зміною звичного способу життя внаслідок втрати колишнього ролевого значення (вихід на пенсію, втрата роботи, сімейно-побутові конфлікти та ін.). Слід зазначити, що в літньому і старечому віці самогубства і суїцидальні спроби зустрічаються в співвідношенні 1:1. Найбільш часто суїцидальна активність викликана самотністю, важкими соматичними захворюваннями. Для осіб старше 70 років характерне застосування свідомо летальних способів самогубств.

Узагальнюючи дані досліджень, можна спробувати класифікувати причини самотності, що найчастіше зустрічаються серед осіб похилого і літнього віку.

Прямі причини (коли самотність викликана конкретними обставинами життя):

1) самотність внаслідок соматичних захворювань: погіршення або втрата зору і/або слуху, мови, пам'яті, наслідки інсульту та ін. і, як наслідок, порушення спілкування і зв'язку із зовнішнім світом (інформаційна блокада);

2) втрата близьких людей;

3) самотність як результат відчуття провини і “як самопокарання” (коли людина звинувачує себе в чомусь і свідомо позбавляє себе спілкування з іншими людьми);

4) соціальна відчуженість, ізоляція, пов'язані з особливостями культурального, соціального, економічного характеру, ейджизмом (дискримінацією за віком);

5) екзистенціальна фрустрація.

Непрямі причини (коли поведінка індивіда приводить до негативних наслідків, які, в свою чергу, викликають виникнення самотності):

1) заперечення старості і, відповідно, посилення соматичних захворювань або психологічних проблем внаслідок стійко вираженого небажання звертатися до профільних фахівців – лікаря і/або психолога;

2) уникнення спілкування внаслідок страху непорозуміння та знехтування особами з найближчого оточення або фахівцями;

3) приховування від лікаря ряду ознак захворювань (наприклад, внаслідок страху постановки психіатричного діагнозу і

подальшої госпіталізації до психіатричної лікувальної установи або ж необхідності дороговартісного лікування, на яке немає фінансів);

4) боязнь розголосу і ганьби пов'язана з тим, що найближчому оточенню стане відомий діагноз захворювання (старечий маразм, деменція та ін.);

5) недовіра лікарям і небажання до них звертатися внаслідок пережитих випадків відмови лікувати пацієнтів похилого/літнього віку (іноді фахівці мотивують даремність призначення старим людям повноцінного лікування тим, що причина захворювань останніх криється виключно в їх похилому віці і тому не може бути усунена);

6) небажання створювати неспокій близьким власними психологічними або фізичними проблемами і/або небажання посвячувати в свої проблеми сторонніх осіб;

7) фаталізм.

Думка про те, що депресивні стани є невід'ємною складовою старіння, глибоко помилкові. Виявити депресію в осіб похилого віку достатньо складно, оскільки психопатологічними ведучими факторами в них, як правило, є симптоми соматичного характеру (замаскована депресія). Р.Хойфт, А.Крузе і Г.Радебольд відзначають: "Психопатологічно в людей похилого віку, на відміну від більш молодших пацієнтів, на першому плані знаходяться соматичні симптоми, пов'язані з іпохондрично забарвленими побоюваннями, страхами, дисфорією і когнітивними порушеннями. Депресивна розгубленість і загальмованість можуть помилково прийматися за амнестичний синдром або дезорієнтованість. Клінічно слід розрізняти первинне депресивне порушення з вторинними когнітивними порушеннями, і навпаки [11]. Нерозпізнана вчасно депресія, однією з причин виникнення якої є самотність, викликає ряд порушень, що виявляються в соматичній площині. Лікування наслідків без урахування причини погіршує стан депресивного хворого, що, у свою чергу, сприяє поглибленню депресії. Абсолютно очевидна необхідність своєчасного розпізнавання і лікування депресії в осіб похилого та пенсійного віку. Р.Хойфт, А.Крузе і Г.Радебольд відзначають, що "у немолодих депресивних пацієнтів в 65% випадків під впливом терапії спостерігається значне покращення" [11].

У роботі з особами похилого віку необхідно використовувати як загальнотерапевтичні підходи (створення терапевтичного середовища, організація оптимального середовища спілкування, вироблення позитивних вітальних установок і позитивного відношення до соціального оточення, підвищення рівня психічної і соціальної активності особи), так і спеціальні психотерапевтичні методи, наприклад, направлені на психотерапію депресії осіб

літнього і старечого віку – біхевіоральна психотерапія, когнітивно-біхевіоральна психотерапія, інтерперсональна психотерапія (Б.Д. Карвасарський, Є.І. Холостова, А.Т. Бек, А. Елліс, П.М. Льюїнсон, М.Д. Міллер). Позитивні результати також дає застосування таких психотерапевтичних методів, як раціональна психотерапія, аутогенне тренування, тренінг когнітивних навиків, поведінкова психотерапія, підтримуюча індивідуальна психотерапія, підтримуюча сімейна психотерапія [7].

Добробут в старості припускає спілкування індивіда з тими людьми, що його оточують, а також повсякденну індивідуальну діяльність, а саме: участь в соціальному житті і підтримка комунікативних (дружніх, сімейних та ін.) зв'язків. Старість, на думку французького дослідника в галузі соціології вільного часу Ж. Дюмазедьє, “не повинна віднині зводитись до пасивного чекання смерті у спальні” [2]. Рішення проблеми адаптації до старіння бачиться, перш за все, в активному залученні самотніх літніх людей у процеси спілкування. Вважається, що соціальна взаємодія й підтримка інших необхідні для душевного здоров'я людей похилого віку, мають підкріплюватися створенням певного середовища. Середовища, де може відбуватися така взаємодія, особливо між старшими і молодшими поколіннями. Психологічна підготовка такого роду широко розповсюджена у Німеччині і є складовою програми “Перехід до старості”. “Реабілітація” старості, здолаття колишньої недооцінки життя в похилому віці, застарілих стереотипів сприйняття старих людей є сьогодні важливим завданням для суспільства. Серйозне дослідження періоду геронтогенезу, вивчення його особливостей в осіб похилого віку, визначення ступеня і характеру їх включеності в соціальні відносини, облік індивідуально-психологічних особливостей осіб літнього і старечого віку при розробці заходів, направлених на підвищення їх адаптаційного рівня, дозволять забезпечити пристосування осіб пізнього віку до вікових змін, підвищити якість їх життя, а також розширити можливості пошуку шляхів подолання криз періоду інволюції.

Список використаних джерел

1. Гнездилов А.В. Психология и психотерапия потерь / А.В. Гнездилов. – СПб.: Изд-во “Речь”, 2002. – 161 с.
2. Дюмазедьє Ж. Культурная революция свободного времени (реферат книги) / Ж. Дюмазедьє // Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения. Инф. сб. – Вып. 2. – М., 1991. – 92 с.

3. Ермолаева М. Практическая психология старости /М.Ермолаева. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 318 с.
4. Краснова О. В. Социальная психология старения как основная составляющая социальной геронтологии /О.В.Краснова// Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 96-106.
5. Краснова О.В. Социальная психология старости / О.В.Краснова, А.Г.Лидере. – М.: Академия, 2002. – 288 с.
6. Психология старости: Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2004. – 733 с.
7. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д.Карвасарского. – СПб.: Питер, 2000. – 1024 с.
8. Проблемы культуры маргинальных групп: Организация культурной деятельности пожилых людей // Культурно-просветительная работа. Любительская деятельность в сфере досуга. – Вып. 2. – М., 1989. – 20 с.
9. Роже Сю. Досуг // Концепция видов и функций досуга. Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения. Науч.-информ. сб. – Вып. 3. – М.: РГБ, 1995. – 128 с.
10. Стюарт-Гамильтон Ян. Психология старения / Ян Стюарт-Гамильтон . – СПб.: Питер, 2002. – 256 с.
11. Хойфт Г. Геронтопсихикосоматика и возрастная психотерапия / Г.Хойфт, А.Крузе, Г.Радебольд. – М., 2003. – 370 с.
12. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми / Е.И.Холостова. – М., 2003. – 296 с.

The problem of social loneliness strengthens sense of social unscreenedness. The most injuring factors of loneliness in late age are stress situations and experiencing, especially, loss meaningfully of near people, absence of aspiring to establishment of new or support of old social connections, sharp change of usual way of life with making of suicidal conduct. Taking into account reasons of loneliness and mechanism of its development application is recommended both general therapeutic approaches and special psychotherapy methods, active bringing in of persons declining years in social relations.

Keywords: loneliness, declining years, psychological features, psychotherapy methods.

Отримано: 22.07.2011

Взаємозв'язок шкільного та родинного виховання у системі моральної освіти молоді

Моральна освіта неминуча і надзвичайно важлива для сучасної школи. Сьогодні у світі розробляється чимало програм для допомоги вчителям та батькам у формуванні просуспільних позицій та поведінки у дітей. Кінцевою метою є виховання в людині здатності до прийняття розумних та відповідальних рішень. Запропоновані дослідження стосуються рівня моральності молоді в елітарних середніх школах міста Жешова. На основі власних досліджень автор статті підтверджує тезу про взаємозв'язок і залежність рівня моральної свідомості дитини від шкільного виховання, родинної ситуації, виховання й освіти батьків. Звертається увага на відсутність зв'язку між економічним статусом родини і моральністю її членів.

Ключові слова: моральність, моральна освіта, моральна свідомість, конфлікт, стиль виховання, родинні зв'язки, ідеалізм, релятивізм, релігійність.

Моральное образование неизбежно и имеет огромное значение для современной школы. Сегодня в мире разрабатывается немало программ для помощи учителям и родителям в формировании прообщественных позиций и поведения у детей. Целью является воспитание в человеке способности к принятию разумных и ответственных решений. Предложенные исследования касаются уровня морального развития молодежи в элитарных средних школах города Жешова. На основе собственных исследований автор статьи подтверждает тезис о взаимосвязи и зависимости уровня морального сознания ребенка от школьного воспитания, семейной ситуации, воспитания и образования родителей. Обращается внимание на отсутствие связи между экономическим статусом семьи и нравственностью ее членов.

Ключевые слова: нравственность, моральное образование, моральное сознание, конфликт, стиль воспитания, родственные связи, идеализм, релятивизм, религиозность.

Положення про те, що моральна інтерналізація починається з впливу батьків на дитину і продовжується завдяки їх вихованню, на думку структуралістів теоретиків, є цілком помилковим. Теоретики визнали навіть те, що ієрархічна природа зв'язку батьки-дитина просто затримує моральний розвиток дітей. В розвитку моральної свідомості це призвело до переважного зосередження на

ролі ровесників і суспільних інституцій, таких як школи, та, одночасно з цим, на відносному применшенні ролі родини.

Діти якісно відмінно взаємодіють в суспільстві, що призводить до створення різноманітних систем або ж галузей суспільного знання. Отже, дитяче мислення та дії в суспільному світі характеризуються гетерогенністю і спільним існуванням різних напрямків, мотивацій і суспільних цілей.

Батьки зосереджені на забезпеченні добробуту дітей, охороні їх прав та наданні допомоги в навчанні правильному спілкуванню з іншими. Відповідно до суспільної теорії, всі ці елементи належать до аспектів сфери моралі. Моральність дотримується такої системи принципів, яка регулює суспільні зв'язки та відносини індивідів всередині суспільства і базується на концепціях добра, довіри, справедливості та суспільних прав. В даному дослідженні моральність визначається як розуміння індивідом поведінки інших осіб з їхньої ж точки зору в перспективі [6].

В житті дітей шкільний період починається дуже рано і забирає величезну кількість часу та енергії впродовж підліткового життя. Завдяки своїй природі, шкільний період має невідворотний характер свого впливу на моральне життя дітей. Моральна освіта є і невідворотною, і надзвичайно важливою як для окремих учнів, так і для суспільства в цілому. Тим не менш, дане починання повне ризиків та дискусійних моментів, які педагог мусить збагнути та відреагувати на них мудро і делікатно, з урахуванням цінностей, які є складовою частиною виховних ситуацій та процесу виховання [2, 42].

Поняття моральної освіти можна розглядати в широкому або ж вузькому значенні. У вузькому значенні моральна освіта – це програма конкретної школи. Деяко в ширшому значенні, моральна освіта містить повну шкільну програму, що часто відноситься до кодексу школи, моральної атмосфери або ж прихованої програми. Вчителі нарікають на те, що вони беруть участь в так званій “нескінченній битві”, оскільки усі сили, що сперечаються між собою у суспільстві, поширюють знання цілком протилежні тим моральним знанням, яких навчають в школах. І ось тут з'являється питання про те, чи моральна освіта є ефективною і добросовісною, адже учні мусять бути складовою частиною аморальних спільнот і, напевно, аморального світу дорослих. Здається, що набагато краще пропонувати учням бачити лише краще в світі, ніж просто навчати їх пристосовуватись до аморального оточення. Більше того, чим аморальнішими є учні, тим більшого рівня моральної освіти вони потребують. Учні, які живуть в ідеальних відносно моралі сім'ях

та спільнотах, очевидно мають меншу потребу в інтенсивних програмах моральної освіти. Однак, знову належить повернутися до спроби надання форми програмі моральної освіти, яка визначить комплексність моральної особи.

Ідеологія школи має розвиватися прозоро, зрозуміло і бути популяризованою. Це означає, що школа повинна мати чітку позицію щодо своїх цілей та цінностей, яких вона намагається досягти, та показати, чому ці елементи виховання є її метою і як їх реалізувати в такий спосіб, щоб створити взірцевий, ідентичний образ школи. Оголошення цілей, цінностей та позицій школи повинно підтримуватись цілим колективом школи та суспільством. В світі уже функціонують програми зі сфери моральної освіти, і прикладом може бути Проект Розвитку Дитини (ПРД), який був створений з метою допомоги вчителям і батькам у формуванні в дітей просуспільних позицій та відповідної поведінки. Такі втручання у виховання дітей сплановано таким чином, аби впливати на три різні, але внутрішньо взаємозалежні системи: емоційну, когнітивну та поведінкову. ПРД навчає засвоєнню просуспільних цінностей (особливо чесності, розважливості, люб'язності та суспільної відповідальності), а також потрібних у суспільстві вмінь та участі в створенні просуспільних цінностей. Цей проект базується на тому, що діти потребують навчання однаковою мірою і специфічним вмінням, і моральній мудрості, яка зосереджена в нашій культурі, разом з відповідними суспільними умовностями. Програма ПРД належить до групи Educational Programs That Work (National Diffusion Network, 1995). Результати впровадження цієї програми виявили, що учні, які брали в ній участь, були більш схильні до співпраці і допомоги та набагато частіше виявляли свої відчуття, зацікавлення, підтримку та заангажованість взаємними справами, вирізнялись кращими вміннями та стратегіями розв'язання когнітивно-суспільних проблем, а також були більш захоплені певними демократичними цінностями. Діти, залучені до ПРД, більш схильні до віри у відповідальність, в рівність представництва та участі, тобто в те, що кожен член групи має право брати участь в обговоренні рішень та дій, які приймаються та здійснюються групою. Підсумовуючи, можна сказати, що вчителі програми ПРД надавали дітям детальні інструкції щодо того, як в класі бути чесними, дбайливими і відповідальними, як думати й обговорювати значущі та важливі просуспільні цінності і як дотримуватись цих цінностей спочатку в класі, потім в межах школи, вдома і врешті-решт, в суспільстві. Програма ПРД продемонструвала, що сукупність правильних

інструкцій, практики і обмірковування є високоефективним способом навчання дітей [3].

Сфера моральної освіти – це простір, в якому відсутні істотні результати досліджень. Часто, через відсутність досліджень в потрібній нам сфері, ми не знаємо як діє певний механізм, відбувається який-небудь процес чи явище. Саме з метою усунення цього недоліку нами була проведена певна дослідницька робота.

Анкетні дослідження проводились серед учнів других класів загальноосвітнього ліцею №1 ім. Станіслава Конарського і загальноосвітнього ліцею ім. Івана Павла II Сестер Презентек в Жешові. Дослідження охопили 200 респондентів по 100 осіб з кожного ліцею.

Загальноосвітній ліцей №1 є одним з найстаріших навчальних закладів Польщі. Заснований він в 1658 році. Ліцей належить до Товариства Творчих Шкіл, Клубу Найстаріших Шкіл в Польщі, провадить авторські заняття.

Натомість загальноосвітній ліцей ім. Івана Павла II виник в 1997 році. Характерною ознакою цього ліцею є його виховне спрямування. Ліцеєм керують Сестри Ордену Презентек. Як католицький заклад, виховні принципи ліцею бере від слуги Матері Божої Софії Чеської. Своім найважливішим завданням ліцей вважає створення такого виховного середовища, в якому молода людина могла б цілісно розвиватись – в усіх людських аспектах. Ліцей є місцем зміцнення християнської віри, вірності патріотичним ідеалам та науці, яку пропагує Костел.

Вибір вищезазначених шкіл видається доцільним з огляду на високий рівень навчання та виховання в них, а у випадку ліцею №1, ще й з огляду на принципи виховання, здійснювані відповідно до традицій, історичної неперервності та діяльності в сфері культури. Натомість ліцей ім. Івана Павла II очолюють Сестри ордену Презентек, які займаються освітньою і виховною діяльністю з 1627 р., і при здійсненні якої також опираються на вищезазначені принципи, додатково звертаючись і до католицьких цінностей. Результати представлених тут досліджень є складовою частиною більш масштабних досліджень, проведених на території Прикарпаття. Беручи до уваги провідну тему даної статті про створення ідентичного образу школи за допомогою моральної освіти, обґрунтованим видається представлення найкращих зразків, оскільки в багатьох інших школах одержані результати досліджень вказували на високий рівень морального релятивізму та низький рівень моральної свідомості. З аналізу документів в обраних навчальних закладах видно, що в них все ж таки відбувається моральне виховання та освіта, хоча цей процес має іншу назву. В

них спостерігається високий рівень співвідношення дидактичної та виховної програм з особливим урахуванням профілактики формування морального характеру. З огляду на вищевказане, метою теперішнього дослідження було окреслення рівня моральної свідомості молоді та його обраних корелятивів.

Таблиця 1

Рівень ідеалізму молоді з урахуванням типу школи

Рівень ідеалізму	Ліцей ім. Івана Павла II	Ліцей №1 ім. Станіслава Конарського
	N/%	N/%
Низький	42	51
Високий	58	49
Разом	100	100

Джерело: результати власних досліджень

Як впливає з аналізу досліджень, 53,5% загальної кількості досліджуваних характеризуються високим рівнем ідеалізму, а в 46,5% респондентів відзначається низький рівень ідеалізму. Аналізуючи отримані результати, можна стверджувати, що тип школи, в якій навчається досліджувана молодь, диференціює рівень їх ідеалізму. 58% учнів ліцею ім. Івана Павла II і 49% учнів ліцею №1 ім. Станіслава Конарського, вирізняються фундаментальними моральними принципами та не допускають жодних їх порушень.

Результати вказують й на те, що молодь ліцею ім. Івана Павла II має вищий рівень ідеалізму, стоїть на сторожі моральних принципів та дотримується їх. Учениці й учні ліцею ім. Івана Павла II в однаковій мірі досягають вищого рівня ідеалізму, ніж їх ровесники з ліцею №1.

Таблиця 2

Рівень релятивізму молоді з урахуванням типу школи

Рівень ідеалізму	Ліцей ім. Івана Павла II	Ліцей №1 ім. Станіслава Конарського
	N/%	N/%
Низький	59	35
Високий	41	65
Разом	100	100

Джерело: результати власних досліджень

Отримані дані вказують на те, що понад половина респондентів (53,0%) характеризується високим релятивізмом. Тип школи визначає ступінь релятивізму. 41% молоді ліцею ім. Івана Павла II і 65% учнів ліцею №1 характеризуються високим рівнем релятивізму.

Залежно від результатів, які були отримані в обох піддіапазонах учнів, досліджуваних можна розділити на чотири групи:

Ідеалізм	Релятивізм	
	Високий	Низький
Високий	Ситуаційці відкидають моральні норми, застосовують індивідуальний аналіз кожної ситуації	Абсолютисти дотримуються позиції, що найкращого результату завжди можна досягти при дотриманні моральних принципів
Низький	Суб'єктивісти. Їх моральні оцінки базуються швидше на особистих цінностях, аніж на всезагальних моральних принципах	Експеціоністи. Для них моральні принципи – це директиви для оцінювання інших, однак вони легко сприймають винятки з цих принципів

Результати досліджень щодо вищезазначених проблем відображає таблиця 3.

Таблиця 3

Рівні моральної свідомості молоді середніх шкіл

Рівень моральної свідомості	Лицей ім. Івана Павла II	Лицей №1 ім. Станіслава Конарського
	N/%	N/%
Ситуаційці	23	30
Абсолютисти	35	19
Суб'єктивісти	18	35
Експеціоністи	24	18
Разом	100	100

Джерело: результати власних досліджень

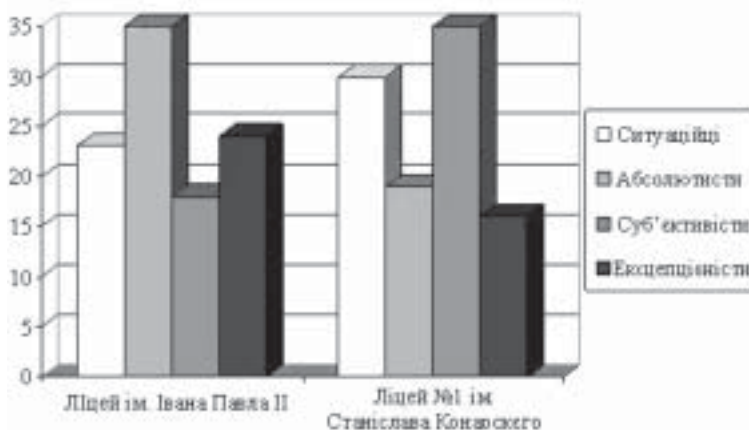


Рис. 1. Рівні моральної свідомості молоді з урахуванням типу школи

Аналізуючи таблиці, можна помітити, що серед цілої групи досліджуваних 27% складають абсолютисти і по 26% – ситуаціоністи та суб'єктивісти. Одна п'ята досліджуваних зарахована до ексцепціоністів. Докладний аналіз вказує на те, що найбільше абсолютистів навчається в ліцеї ім. Івана Павла II (35%), а в ліцеї №1 ця цифра заледве досягає 19%. До ситуаційців належить 23% молоді з ліцея ім. Івана Павла II і 30% з ліцея №1. Натомість до ексцепціоністів належить відповідно 24% молоді з ліцея ім. Івана Павла II та 18% з ліцея №1. Цікавим є той факт, що найбільша кількість учнів ліцею №1 належать до суб'єктивістів, яких нараховується аж 35%. Ними є індивіди, для яких власні цінності важливіші загальних, тобто універсальних цінностей. Беручи до уваги тип школи можна відзначити, що 35% респондентів ліцею ім. Івана Павла II та 19% молоді ліцею №1 (різниця складає 16% на користь молоді з ліцею ім. Івана Павла II) дотримується моральних принципів і незламно стоїть на сторожі норм і принципів поведінки.

Релігійна позиція є важливим початковим пунктом в оцінці форми моральної свідомості. Імператив любові до ближнього свого відповідає персональному баченню людини, бо вона домагається, однаковою мірою, і шанування її особистої гідності, і надання ближньому конкретної допомоги. І беззаперечним є той факт, що релігія відіграє надзвичайно важливу роль в моральному вихованні, адже саме в релігії людина знаходить міцну підтримку, коли намагається вирішити проблеми свого існування, особливо в хвилини розчарувань, життєвих поразок, страждань, самотності та остраху перед смертю. Також релігія сприяє взаємному порозумінню людей та здійсненню обопільної безкорисливої допомоги, зобов'язує любити навіть своїх ворогів та залучає людей до праведного життя.

В таблиці 4 наведено отримані результати, які визначають рівень релігійності серед досліджуваної групи молоді.

Таблиця 4

Рівень релігійності молоді ліцею ім. Івана Павла II та ліцею №1 ім. Станіслава Конарського

Рівень релігійності	Ліцей ім. Івана Павла II	Ліцей №1 ім. Станіслава Конарського
	N/ %	N/ %
Низький	1	7
Середній	20	61
Високий	79	32
Разом	100	100

Джерело: результати власних досліджень

З аналізу даних слідує, що більше половини (55,5%) загальної кількості досліджуваних дотримуються високого рівня релігійності і на 15% менше респондентів знаходяться на щаблі середнього рівня релігійності. На низькому рівні знаходиться невеликий відсоток (4%) досліджуваних. Особливо яскраво таблиця 4 показує диференціацію ступеня релігійності, якщо брати до уваги тип школи. Переважна більшість (79%) молоді, яка навчається в ліцеї ім. Івана Павла II, має високий рівень релігійності. В ліцеї ж №1 лише кожен третій досліджуваний респондент досягає такого самого рівня. Низький рівень релігійності має 7% молоді з ліцею №1, і лишень 1% учнів ліцею ім. Івана Павла II.

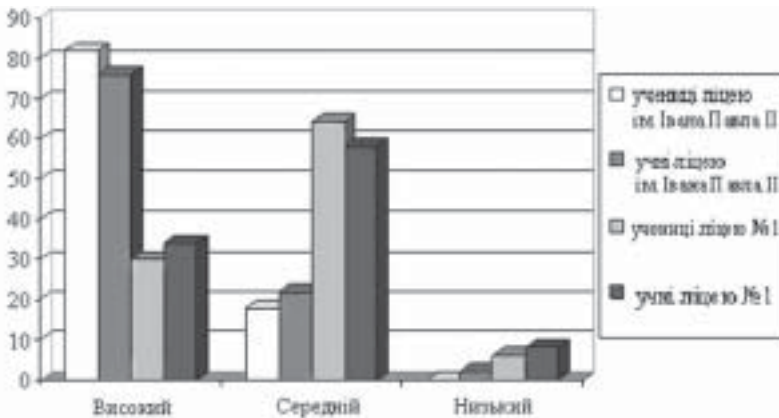


Рис. 2. Рівень релігійності молоді з урахуванням типу школи та статі

Підсумовуючи, можна говорити про незаперечність того факту, що молодь ліцею ім. Івана Павла II більш релігійна, ніж молодь ліцею №1. Переважна більшість досліджуваних учнів ліцею ім. Івана Павла II регулярно відвідує костел. Зрештою існує думка про те, що наша країна була б набагато кращою, якби її народ був більш релігійним. Досліджувана молодь також вважає, що релігійні цінності важливіші за матеріальні блага. І в результаті, учні ліцею ім. Івана Павла II володіють вищим рівнем релігійності, ніж їх ровесники з ліцею №1. Можна припустити, що це відбувається тому, що ліцей приділяє особливу увагу духовному та моральному розвитку своїх вихованців. Метою створення духовної і моральної свідомості є включення моральних позицій та поведінки до складу сповідуваної віри.

Таблиця 5

**Рівень моральної свідомості молоді
з урахуванням типу школи та статі**

Рівень моральної свідомості	Ліцей ім. Івана Павла II	Ліцей №1 ім. Станіслава Конарського
	N/%	N/%
Низький	13	20
Середній	65	67
Високий	22	13
Разом	100	100

Джерело: результати власних досліджень

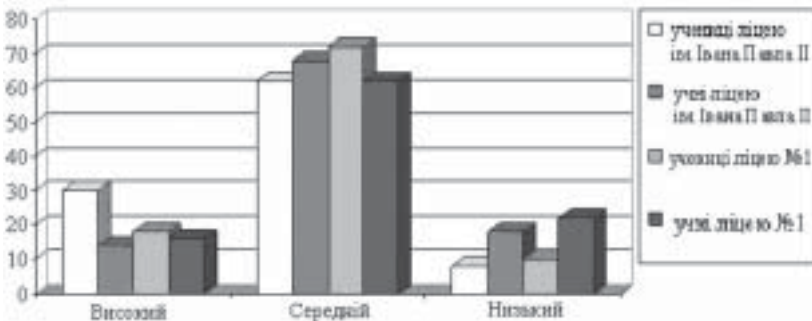


Рис. 3. Рівень моральної свідомості молоді з урахуванням типу школи та статі

Проведені дослідження вказують на те, що моральна свідомість знаходиться на середньому рівні майже в 1/3 респондентів, 32,5% з них складають учні ліцею ім. Івана Павла II і 33,5% досліджувана молодь з ліцею №1. Майже 1/5 сукупності досліджуваних, має високий рівень моральної свідомості, з них 11% молодь ліцею ім. Івана Павла II та 8,5% учні ліцею №1. Низький рівень моральної свідомості має 14,5% загальної кількості досліджуваної молоді, з них 6,5% учнів з ліцею ім. Івана Павла II і 8% молоді з ліцею №1. Аналізуючи таблицю 5, можна відзначити, що тип школи визначає досягнення певних рівнів моральної свідомості. Високий рівень моральної свідомості спостерігається у випадку більш як 1/5 сукупності досліджуваних з ліцею ім. Івана Павла II (22%) і в 13% молоді ліцею №1. Низький рівень моральної свідомості характеризує 13% респондентів ліцею ім. Івана Павла II та 16% учнів ліцею №1. Також дослідження вказують на те, що учениці ліцею ім. Івана Павла II досягають вищого рівня моральної свідомості, ніж їх однолітки з першого ліцею – це відповідно 30% і 18% загальної кількості

досліджуваних учениць в даному ліцеї. Що ж до учнів, то високого рівня моральної свідомості серед них досягає 14% сукупності досліджуваних в ліцеї ім. Івана Павла II і 16% сукупності учнів ліцею №1. Низький рівень моральної свідомості мають 8% учениць ліцею ім. Івана Павла II та 10% досліджуваних ліцею №1. Такого рівня досягають 18% учнів ліцею ім. Івана Павла II та 22% ліцею №1.

Дивним видається той факт, що, не дивлячись на усі зусилля наявної програми, спрямованої на моральну освіту, досліджувана молодь, в своїй переважній більшості, посідає середній рівень моральної свідомості. Однак належить підкреслити, що вік досліджуваної групи складає 16-17 років, а отже, це уже майже дорослі люди з певними сформованими принципами, які були набуті в сім'ях та різноманітних виховних оточеннях, але необов'язково пов'язані з нормами та принципами, які пропагуються школою.

Однак, одержані результати високого рівня моральної свідомості є значно вищими, ніж результати досліджень, проведених в інших школах і не врахованих в даній статті.

Моральний розвиток є надзвичайно складним процесом. Можна навіть наважитись говорити про те, що він настільки різний в кожному індивідуальному випадку, наскільки різними є впливи, під які підпадає людина. І саме тому піклування про моральний розвиток дитини є обов'язком як батьків (так зване "виховання вдома"), так і вчителів (навчання і виховання в школі). Належить звернути увагу й на те, аби впливи всіх виховних (сім'я, школа, мас-медіа, костел) середовищ, які здійснюють моральний розвиток особистостей, були взаємопов'язані. Ці впливи повинні скеровуватись на розвиток пізнавального розуміння норм і моральних принципів, які є обов'язковими для даної спільноти.

Шкільне моральне виховання повинне намагатись забезпечити учнів широким спектром емоційних і контекстуальних експериментів, наприклад, моделювання виховних ситуацій, моральний аналіз реальних і абстрактних конфліктних ситуацій (так званих моральних дилем), власний приклад поведінки вчителя відповідно до визначеного кодексу моральних цінностей.

Величезного значення також набуває реалізація програм морального виховання. В ідеалі такі програми повинні діяти та взаємодіяти в межах усієї школи і спрямовуватись на виховання дітей та молоді даного навчального закладу. Моральний розвиток – це результат відповідних виховних впливів та втручань школи й оточення, з яким безпосередньо пов'язана дана дитина. Без організованого та спланованого зовнішнього систематичного піклування і дидактично-виховного контролю, можливість правильного морального розвитку дитини зменшується до мінімуму і стає лишень питанням випадку. І тому важливо, аби школа

не зосереджувалась тільки на дидактиці та “наукових” досягненнях учня, надаючи тим самим можливість його виховання до рук мас-медіа, вуличної культури та інших інституцій [1, 14-16]. Сьогодні, як ніколи раніше, слід зайнятися моральним вихованням дітей і молоді. Мова йде про засвоєння знань щодо моральних проблем та вміння відрізнити те, що є добрим і чесним з погляду моралі, від того, що є поганим, негідним чи просто нікчемним з моральної точки зору. “Весь процес виховання зводиться до одного: слід виховати в людині здатність до прийняття розумного і відповідального рішення” [5, 20].

Дослідження моральності

Суспільний підхід до поняття моральності зосереджується на дитячому, активному створенні знань, здобутих на основі різноманітних суспільних експериментів та взаємодій як з батьками, так і з ровесниками. Численні дослідження доводять, що діти молодшого віку зазнають великої фізичної і психологічної кривди, розподілу та порушення прав через їх експерименти з моральними принципами та їх порушенням, поганими вчинками і конфліктами однолітків. Впевнена, що саме різноманітні експерименти і призводять до утворення моральних концепцій.

Експерименти дітей в якості учасників моральних конфліктів, в ролі постраждалих або ж спостерігачів моральної трансгресії, ведуть до створення таких абстрактних понять, як чесність і обман, добро і зло. Діти, через зіткнення з кривдою або ж непорядністю, формують в собі розуміння зла, моральних конфліктів та порушення принципів.

Результати численних досліджень доводять відкриття Жана Піаже про те, що дитячі конфлікти пов’язані з моральними проблемами щодо володіння чимось, з правом на щось, образою, агресією, психологічною кривдою і неввічливістю, також доведено те, що такі конфлікти дійсно, перш за все, з’являються у відносинах з ровесниками. Більш того, як довів Донн та інші вчені, які працювали з ним у цій сфері, моральні конфлікти та відносини часто з’являються між братами і сестрами, тоді як інші дослідження виявили, що моральні конфлікти є відносно рідкісними між батьками та дітьми.

Моральні конфлікти часто розв’язуються без втручання дорослих, через що деякі дослідники визнають позитивну роль конфліктів між ровесниками в процесі морального розвитку дітей. Дослідження суспільних відносин між дітьми показують, що на моральну трансгресію діти відповідають позиціями втрати або страждання, емоційними реакціями, фізичною відплатою та призупиненням дії поведінки, яка має характер морального чи фізичного нападу. Натомість дорослі сильно зосереджуються на

самих конфліктах. Надзвичайно важливими для створення більш зрілих, в моральному плані, концепцій є як емоційний контекст відносин, так і когнітивні ознаки відповіді батьків [2, с. 36-37].

Пізнавальні аспекти взаємовпливів батьків

Виявляється, що ефективний батьківський вплив на моральну свідомість дітей потребує обговорення статусу їх розвитку. На найбільш елементарному рівні, батьківське міркування може бути неефективним аж допоки діти молодшого віку не розвинуть в собі вербальні вміння, які потрібні для повного розуміння дорослих. Дослідження доводять, що протягом другого року життя дитини, батьки замінюють фізичні стратегії на втручання в трансгресії дітей чи на вербальні стратегії. Ці відкриття вказують на той факт, що батьки цілком природно відповідають на зміни, які відбуваються в розвитку дитячого розуміння, але можуть і відображати зростаючі очікування батьків щодо морально та умовно правильної поведінки.

Лише авторитарні батьки окреслюють чіткі межі моральних, умовних і особистих проблем в такий спосіб, аби вони відповідали теоретичним очікуванням. Ці батьки чітко розрізняють моральність та умовність, але й існують також потреби їх дитини для забезпечення особистого контролю над нею. У той же час батьки тлумачать дружбу як багатоаспектну проблему, яка складається, в однаковій мірі, як з умовних компонентів, так і з особистих (кімната дитини, яка є і особистою територією дитини, і частиною дому), які регулюються лише умовно. Ці відкриття відповідають припущенню Баумрінда про те, що авторитарні батьки частіше “ведуть переговори” зі своїми дітьми. Також ті відкриття вселяють віру в той факт, що батьки мають першість в “переговорах” щодо особистих питань [2, с. 38-39].

Дослідники в сфері суспільної теорії вказують, що міцні переконання пов’язуються із слабкішою моральною інтерналізацією. Певні форми сильного переконання, такі як накази, принципи, відхилення батьківського авторитету та певні типи санкцій, можуть виявитися неефективними при захисті дитини від антисуспільної поведінки або ж вони можуть перешкоджати моральному розвитку через недостатню обґрунтованість даної заборони. Це може дати відповідь на питання про те, чому сильне переконання генерує небажану поведінку чи викликає лишень короткотривалу слухняність, але не формує зрілу моральну свідомість. Більш екстремальні форми сильного переконання, які пов’язані з ворожим чи неприхильним для дитини принципом, можуть викликати в дитини боязнь та загрожувати відчуттю її безпеки, а отже, загальмовувати її моральний розвиток.

Форми спілкування батьків і дітей є одним з найважливіших аспектів дитячих суспільних проблем, які можна використати при створенні моральних знань. З'ясовуючи причини уже засвоєних принципів та відповідаючи за порушення моральних норм, батьки можуть полегшити моральний розвиток дітей за допомогою стимулювання їх рефлексійного мислення щодо своїх дій.

Власні дослідження рівня моральної свідомості

Наведені підсумки досліджень є результатом пілотажних дослідів, проведених на основі Багатовимірної Етичної Шкали, яка складається з 2 частин по 8 запитань у кожній, що стосуються моральних дилем. Задля детальнішої характеристики, отримані результати розподілені на три типи відповідно до рівня моральності респондента: низький, середній та високий. Ці дослідження торкнулися зв'язку моральної свідомості з обраними сімейними корелятами такими як структура сім'ї, стиль виховання в сім'ї, освіта батьків, тип зв'язку з батьками та економічний статус сім'ї.

Перше з наведених досліджень проводилось в групі шкіл Жешова серед 198 учнів віком від 18 до 22 років.

Таблиця 1

Реєстр залежності між рівнем моральної свідомості та структурою родини досліджуваних (N-198)

Рівень моральності	Структура родини									
	Повна		Розлучені батьки		Нерідні мати чи батько		Неповна		Прийомні батьки	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Низький	3	2,0	2	18,0	–	–	1	3,0	–	–
Середній	138	89,0	7	64,0	2	100,0	24	83,0	1	100,0
Високий	14	9,0	2	18,0	–	–	4	14,0	–	–
Разом	155	100,0	11	100,0	2	100,0	29	100,0	1	100,0

Джерело: власні дослідження

Залежність між способом морального міркування та структурою сімей, в яких виховується молодь, виявилась вірною всупереч великим розбіжностям, що виникли відносно кількості осіб, які виховуються в окремих сім'ях.

Аналізуючи перший рівень, слід зазначити, що серед осіб з найнижчим рівнем моральної свідомості переважає молодь з сімей, в яких розлучені батьки, але переважна більшість має середні показники.

Статистичний аналіз вищевказаних положень за умови, що рівень суттєвості рівний $\lambda = 0,001$, а похибка $df=8$, отримуємо: $\chi^2_{\text{теорет.}(\alpha = 0,001, df=8)} = 26,125$. Оскільки $\chi^2_{\text{емп.}} = 317,059 > \chi^2_{\text{теорет.}} = 26,125$, то величина s^2 свідчить про вірність сформульованого положення, що також підтверджується і підрахунком коефіцієнтом ви-

падковості $C=0,999$, який означає, що сила визначеного зв'язку майже повна.

Таблиця 2

Реєстр залежності між рівнем моральної свідомості та стилем виховання в родині (N- 198)

Стиль виховання	Рівень моральності						Σ	
	Низький		Середній		Високий			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Автократичний	–	–	11	100,0	–	–	11,0	100
Демократичний	3	4,0	66	86,0	8	10,0	77,0	100
Ліберальний	2	6,0	29	83,0	4	11,0	35	100
Авторитарний	1	1,0	66	88,0	8	11,0	75	100

Джерело: власні дослідження

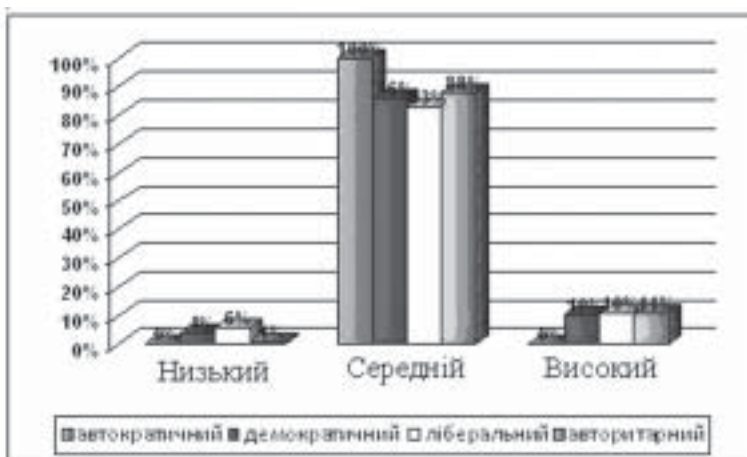


Рис. 1. Рівень моральності з погляду на стиль виховання

З проведеного вище порівняння випливає, що все ж таки існує залежність між рівнем моральної свідомості та стилем виховання в сім'ї, оскільки серед осіб з найнижчим рівнем моральної свідомості переважають учні, які виховуються в ліберальній сім'ї, а найбільша кількість учнів з високим рівнем моральної свідомості походить з авторитарних та демократичних сімей.

При статистичних обчисленнях за умови, що рівень суттєвості $\lambda = 0,05$, а похибка $df=6$, отримуємо: $\chi^2_{\text{теорет.}(\alpha=0,05, df=6)} = 12,5922$, а підраховане $\chi^2_{\text{емп.}} = 12,7029 > \chi^2_{\text{теорет.}} = 12,592$, то припущення є вірним. З метою перевірки сили зв'язку між змінними, обчислено і коефіцієнт випадковості C , який склав $0,556$, що говорить про

середню величину сили зв'язку поміж досліджуваними змінними. Підтверджується і наявність зв'язку між стилем виховання, який переважає в сім'ях респондентів та рівнем їх моральності.

Натомість дослідження польсько-української групи проводилось на 128 учнях українського та польського походження, які навчаються в ліцеях Перемишля та Явожину.

Таблиця 3

Рівень моральної свідомості та структура родини (N – 128)

Структура родини	Рівень моральної свідомості						Σ	
	високий		середній		низький			
	N	%	N	%	N	%	N	%
повна	19	14,8	83	64,8	3	2,3	105	81,9
неповна (без матері)	–	–	2	1,6	–	–	2	1,6
неповна (без батька)	–	–	4	3,2	–	–	4	3,2
розлучені батьки	2	1,6	15	11,7	–	–	17	13,3
разом	21	16,4	104	81,3	3	2,3	128	100,0

Джерело: власні дослідження

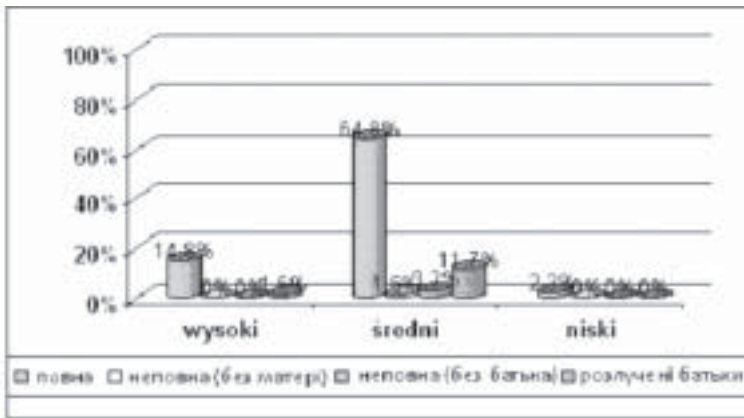


Рис. 2. Рівень моральної свідомості та тип родини

З аналізу отриманих матеріалів дослідження випливає, що у випадку цієї групи досліджуваних, найбільше осіб з високим рівнем моралі виховуються в повних сім'ях – 14,8%, але в таких типах сімей є й особи з низьким рівнем моральної свідомості – 2,3%. Це припущення слід визнати правильним, оскільки присутність вдома батьків деякою мірою створює кращі умови для формування в дітей принципів та норм моральної поведінки, які базуються на прикладі обох батьків. Підтверджує це і проведений статистичний аналіз.

Припускаючи, що рівень істотності $\lambda = 0,10$ і статистична похибка $df=6$, отримаємо що: $\chi^2_{\text{теорет.}(\alpha=0,10, df=6)} = 10,645$, а $\chi^2_{\text{емп.}} = 11,472 > \chi^2_{\text{теорет.}} = 10,645$. Отже результат підтверджує залежність. В цьому випадку коефіцієнт випадковості дорівнює 0,564 – це значить, що сила зв’язку між змінними знаходиться на середньому рівні.

Таблиця 4
Рівень моральної свідомості та освіта батьків (N – 128)

Освіта батьків	Рівень моральної свідомості						Σ	
	високий		середній		низький			
	N	%	N	%	N	%	N	%
основна	–	–	5	3,9	–	–	5	3,9
професійна	1	0,8	8	6,3	–	–	9	7,1
середня	2	1,6	51	39,8	3	2,3	56	43,7
вища	19	14,8	39	30,5	–	–	58	45,3
разом	22	17,2	103	80,5	3	2,3	128	100,0
основна	–	–	3	2,3	–	–	3	2,3
професійна	2	1,6	17	13,3	–	–	19	14,9
середня	4	3,1	54	42,2	2	1,6	60	46,9
вища	14	10,9	31	24,2	1	0,8	46	35,9
разом	20	15,6	105	82,0	3	2,3	128	100,0

Джерело: власні дослідження

З залежності чітко видно, що найбільша кількість досліджуваних осіб з високим рівнем моральної свідомості, це діти матерів та батьків, які мають вищу освіту – відповідно 14,8% і 10,9%. Вища освіта батьків пов’язується з вищою якістю знань та більш широким світоглядом, переноситься на результати, які отримують їх діти при досягненні того чи іншого рівня моральної свідомості.

Статистичні обрахунки також виявили залежність між порівнюваними змінними. При рівні суттєвості, який рівний $\lambda = 0,01$, похибка $df=14$, отримаємо: $\chi^2_{\text{теорет.}(\alpha=0,01, df=14)} = 29,217$, а $\chi^2_{\text{емп.}} = 34,846 > \chi^2_{\text{теорет.}} = 29,217$ – це доводить вірність сформульованого припущення. Коефіцієнт випадковості С у цьому випадку рівний 0,391. Отже, належить прийняти той факт, що існує залежність між освітою батьків та рівнем моральності досліджуваної молоді.

Таблиця 5
Рівень моральної свідомості та тип зв’язку з батьками (N – 128)

Тип зв’язку з батьками	Рівень моральної свідомості						Σ	
	високий		середній		низький			
	N	%	N	%	N	%	N	%
міцний	12	9,4	80	62,5	3	2,3	95	74,2

слабкий	9	7,0	19	14,9	–	–	28	21,9
відсутність зв'язку	–	–	5	3,9	–	–	5	3,9
разом	21	16,4	104	81,3	3	2,3	128	100,0

Джерело: власні дослідження

Як видно з порівняння, найбільше осіб з високим та середнім рівнем моральності, то особи, які мають тісний зв'язок зі своїми батьками. І через це можна припустити, що зв'язок з батьками впливає на рівень моральності дітей, що підтверджує і статистичний аналіз зібраного матеріалу, в якому закладено рівень суттєвості $\lambda = 0,10$, похибку $df=4$: $\chi^2 = \chi^2_{\text{теорет.}(\alpha=0,10, df=4)} = 7,779$. Оскільки $\chi^2_{\text{теорет.}} = 7,779 < \chi^2_{\text{емп.}} = 7,851$, то можна зробити висновок про існування залежності між зв'язком з батьками та рівнем моральної свідомості молоді. З метою виявлення сили зв'язку між змінними розраховано коефіцієнт випадковості C , який дорівнює $0,300$ – це означає середній рівень зв'язку між досліджуваними змінними, що підтверджує вірність прийнятого припущення.

Таблиця 6

Рівень моральної свідомості та економічний статус (N – 128)

Економічний статус	Рівень моральної свідомості						Σ	
	високий		середній		низький			
	N	%	N	%	N	%	N	%
добрий	7	5,5	29	22,6	–	–	36	28,1
достатньо добрий	8	6,3	52	40,6	3	2,3	63	49,2
середній	6	4,7	21	16,4	–	–	27	21,1
радше поганий	–	–	1	0,8	–	–	1	0,8
дуже поганий	–	–	1	0,8	–	–	1	0,8
разом	21	16,5	104	81,2	3	2,3	128	100,0

Джерело: власні дослідження

Порівняння економічного статусу з рівнем моральної свідомості мало на меті з'ясувати чи дійсно гроші впливають на розуміння моральних принципів досліджуваними, бо повсюди існує припущення про те, що багаті люди, в більшості випадків, збагатились нечесно, йдучи на компроміс із загально визнаними моральними цінностями.

З таблиці слідує, що найбільше осіб з високим рівнем моральності – це індивіди, які оцінюють свій майновий статус як достатньо добрий – $6,3\%$, а $5,5\%$ оцінюють своє матеріальне положення як добре. Однак, усі особи з низьким рівнем моралі також знаходились в групі осіб з досить добрими матеріальними умовами – $2,3\%$. Статистичний аналіз цього припущення однозначно відкинув залежність рівня моральності від економічного статусу.

Якщо встановити рівень істотності λ на рівні 0,10, а похибку df на рівні 8, то отримуємо, що $\chi^2 = \chi^2_{\text{теорет.}(\alpha=0,10, df=8)} = 13,362$. А оскільки $\chi^2_{\text{теорет.}} = 13,362 > \chi^2_{\text{емп.}} = 4,852$, то це значить, що таке припущення є хибним, тобто не існує залежності між рівнем моральної свідомості та економічним статусом досліджуваної молоді. Коефіцієнт випадковості С в цьому випадку рівний 0,223.

Підсумовуючи, дозволю собі стверджувати, що певною перешкодою в отриманні достовірних результатів була різна величина досліджуваних груп, але тим не менш, частина моїх припущень підтвердились.

Дослідження польсько-шотландської групи проводилось на 60 студентах з Данді та Кракера.

Таблиця 7

Родина походження та рівень моральної свідомості (N – 60)

Структура родини	Рівень моральної свідомості			
	низький	середній	високий	разом
Повна	4	19	10	33
Один з батьків нерідний	1	1	1	3
Приймочна	1	0	0	1
Розлучені батьки	10	6	0	16
Неповна	1	5	1	7
разом	17	31	12	60

Джерело: власні дослідження

Серед досліджуваних осіб з низьким рівнем моральної свідомості, найбільша кількість студентів належить до сімей з розлученими батьками – 10 осіб (62,5%), з числа яких 4 поляки і 6 шотландців. Низький рівень моральності мають: один представник неповної сім'ї (польський студент); сім'ї з нерідним батьком чи матір'ю та прийомної родини (шотландські студенти). В тій сукупності є й особи, які виховуються в повних сім'ях – їх 4, тобто 12% (всі шотландці). Ми бачимо, що значна більшість досліджуваних походить з повних сімей – їх 19 (57,5%): 12 студентів з Польщі і 7 з Шотландії. Тут-таки знаходиться група, яка складається з шести осіб, які походять з сімей з розлученими батьками (по 3 студенти від обох національностей), та група з п'яти чоловік з неповних сімей (серед них 1 поляк). Один шотландський студент з середнім рівнем моральної свідомості походить з сім'ї, в якій один з батьків нерідний. В групі студентів з високим рівнем моральності не було жодної особи з сімей, де батьки розлучені, але натомість було по одному представнику з неповної сім'ї та сім'ї, в якій один з батьків нерідний. Вісьмох поляків і двох шотландців, які походять з повних сімей, характеризує високий рівень моральності,

що складає дещо спірну більшість досліджуваних зі згадуваним рівнем моральної свідомості. Отже, дослідження показали, що жодна особа, яка походить з сімей, в яких батьки розлучені, не вирізняється високим рівнем моральної свідомості. Більше того, значна їх кількість характеризується низьким рівнем моральності, що може вказувати на той факт, що життєвий досвід та приклад батьків негативно вплинули на розвиток моральності досліджуваної молоді з розлучених сімей. Більшість осіб з високим та середнім рівнем моральної свідомості належать до повних сімей та можуть слугувати підтвердженням того, що виховання та передача цінностей обома батьками є найкращим для виховання особи з міцною ієрархією цінностей, сприйнятливостю до людських потреб, почуттям чесності і доброти, які є рисами характеру, вартими найвищого визнання.

Для статистичної похибки $df=8$ і рівня істотності $\alpha=0,05$, теоретична величина $\chi^2_{\text{теорет.}}=12,592$, а емпірична величина $\chi^2_{\text{емп.}}=20,540$. Оскільки $\chi^2_{\text{емп.}}=20,540 > \chi^2_{\text{теорет.}}=12,592$, то слід визнати, що досліджувана залежність діє. Коефіцієнт випадковості $C=0,505$ – це означає, що існує посередній зв'язок між змінними.

Таблиця 8

Зв'язок з батьками та рівень моральної свідомості (N – 60)

Структура родини	Рівень моральної свідомості			
	низький	середній	високий	разом
Повна	4	19	10	33
Один з батьків нерідний	1	1	1	3
Прийомна	1	0	0	1
Розлучені батьки	10	6	0	16
Неповна	1	5	1	7
разом	17	31	12	60

Джерело: власні дослідження

Виявляється, що відсутність зв'язку або слабкі емоційні зв'язки з батьками досить чітко пов'язуються з низьким рівнем моральної свідомості досліджуваних. Серед них є 7 осіб із такими зв'язками з батьками та низьким рівнем моральності. Середній рівень моральності, за слабких зв'язків з батьками, має меншість цих осіб, і жодна не досягає високого рівня моральної свідомості. Найбільша кількість осіб (22), за наявності міцних зв'язків з батьками, презентує середній рівень моральної свідомості, 5 осіб – високий, а 4 – низький рівень. Досліджувані, які мають помірні зв'язки з батьками, в однаковій кількості (по 7 чоловік) належать, відповідно, до груп з середнім та високим рівнем моральності, але й у групі з низьким рівнем моральної свідомості було 5 осіб, в яких зв'язки

з батьками були помірними. Отже, можна говорити про те, що чим міцніші емоційні зв'язки молоді людини з матір'ю та батьком, тим більша можливість досягнення вищого рівня моральності, і навпаки, чим слабші зв'язки, тим частіше серед досліджуваних зустрічаються особи з низьким рівнем моральної свідомості.

Отже, для $df=6$ і рівня суттєвості $\alpha=0,05$, теоретична величина $\chi^2_{\text{теорет.}}$ складає 15,507. Величина $\chi^2=19,570$. Оскільки $\chi^2_{\text{емп.}}=19,570 > \chi^2_{\text{теорет.}}=15,507$, то досліджувана залежність має місце. Величина коефіцієнта випадковості C складає 0,495 – що говорить про середню силу досліджуваного зв'язку.

Таблиця 9

Економічний статус та рівень моральності (N – 60)

Економічний статус родини	Рівень моральності			Разом
	низький	середній	високий	
Нижче середнього	1	3	1	5
Середній	15	23	9	47
Вище середнього	1	5	2	8
Разом	17	31	12	60

Джерело: власні дослідження

На рівень моральної свідомості не впливає заможність родини чи матеріальні нестатки. В усіх групах (з високим, середнім та низьким рівнем моральності) переважають студенти з родин із середнім рівнем достатку. Група досліджуваних з низьким рівнем моральної свідомості складає 15 осіб, тобто 32%, з середнім рівнем – 23 особи (49%), а з високим – 9 осіб (19%). Однаковою мірою і особи з родин з високим матеріальним положенням, і родин з матеріальним положенням нижче середнього, найчастіше мають середній рівень моральності. Звідси випливає, що на формування моральних цінностей та моральний розвиток людини матеріальний статус сім'ї, в якій виховується дитина, яка потім стає молодістю людиною, істотно не впливає.

Для $df=4$ і рівня суттєвості $\alpha=0,05$, теоретична величина $\chi^2_{\text{теорет.}}=9,488$, а $\chi^2_{\text{емп.}}=1,51$. Оскільки $\chi^2_{\text{теорет.}}=9,488 > \chi^2_{\text{емп.}}=1,51$, то слід визнати, що досліджувана залежність не діє.

Презентовані вище дослідження підтвердили тезу про залежність рівня моральної свідомості від ситуації в родині досліджуваних. Відзначається високий рівень співвідношення зі структурою родини, стилем виховання, родинними зв'язками та освітою батьків, але рівень моральної свідомості досліджуваних не залежить від економічного статусу родини.

Як пише Станіслав Кавуля, родина вимагає від своїх членів діяти відповідно певного зразка, який вважається в ній належним, а це

значить, що сім'я завжди репрезентує певну моральну систему, до якої дитина залучається з самого дитинства. Цю систему дитина пізнає через вияв поваги до моральних норм та принципів, які прийняті в родині, починаючи з формування належного ставлення до матері, батька, братів і сестер. Кожна родина створює певний тип моральності, що особливо добре видно на прикладі так званих "патологічних родин", який в певній мірі репрезентує загальносуспільну моральність, вона є ніби "фільтром", через який до дитини надходять моральні норми, які є обов'язковими за межами родини, тобто в житті суспільства. Інша справа, що так "відфільтрована" загальносуспільна мораль є часом деформованою. В цьому також полягає своєрідність родини як групи та середовища життя [4, с. 334].

Список використаних джерел

1. Bronikowski M., Wychowanie moralne w szkole – kwestia zapomniana? // "Nowa Szkoła". – 1999. – 3.
2. Gruca-Mi sik U., Rola rodziny w rozwoju i wychowaniu moralnym dzieci i młodzieży // Pod red. U. Gruca-Mi sik, Dziecko i rodzina. Społeczne powinno ci opieki i wychowania. – Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski, 2007.
3. Huit W., Moral and Charakter Development, Educational Psychology Interactive. – Valdosta, GA: Valdosta State University, 2000.
4. Kawula S., Br giel J., Janke A. W. Pedagogika rodziny. – Toru , 1997. – S. 334.
5. Kr piec M. A. "Poznaj samego siebie" – by dzieła po ludzku // Wychowa charakter. – Lublin: " GAUDIUM", 2005.
6. Turiel E. Moral development. – New York, 1998.

Moral education is inevitable and unusually significant to modern school. Nowadays over the world there are worked out many programs which have on its purpose facilitating the teachers and parents in forming children's behavior and attitudes. The aim is to bring up the human being to make up reasonable and responsible decisions. The presented research is on the level of moral reasoning of the teenagers from the very good high schools in Zheszov. On a basis of own research the author of the article confirms the thesis about the interconnection and dependence of level of child's moral consciousness on school education, family situation, parents' upbringing and education. The author pays attention to the lack of connection between the economic status of family and morality of its members.

Keywords: morality, moral education, moral consciousness, conflict, style of upbringing, family relationships, idealism, relativity, religiosity.

Отримано: 12.08.2011

Аналіз властивостей пам'яті та їх специфіки: системний підхід

У статті представлено аналіз пам'яті на трьох рівнях її функціонування. Основний акцент зроблено на виокремленні й аналізі основних властивостей пам'яті, розкрито їхню специфіку з позицій системного підходу.

Ключові слова: пам'ять, системний підхід, властивості пам'яті.

В статтє представлен анализ памяти на трёх уровнях её функционирования. Основной акцент сделан на выделении и анализе основных особенностях памяти, раскрыта их специфика с позиции системного подхода.

Ключевые слова: память, системный подход, особенности памяти.

Актуальність. Феномен пам'яті належить до найбільш складних як у сенсі теоретичного вивчення його сутності, так і щодо екстраполяції розгляду функціонування пам'яті у контексті розв'язання практичних задач, пов'язаних з реальними умовами діяльності людини. Питання психології пам'яті завжди нерозривно поєднані з людською діяльністю. Чим складніші ставали форми і види останньої, тим більше вони вимагали накопичення знань. Зберігаючи набутий досвід та забезпечуючи можливість для його подальшого використання, пам'ять виконує при цьому надзвичайно продуктивну роль. З одного боку, вона виступає засобом збереження й актуалізації індивідуального досвіду людини, а з другого – пам'ять є засобом передачі та засвоєння суспільного досвіду. Складне переплетіння зазначених аспектів робить пам'ять одним з найважливіших психічних процесів людини та необхідною умовою становлення її як особистості. В силу цього сучасне життя, практика сьогодення вимагає вирішення ряду складних проблем психології пам'яті, зокрема таких, як ефективна переробка великої кількості інформації і швидкого, точного вилучення її з пам'яті у ситуаціях різної складності; питання умов оптимізації і надійності функціонування пам'яті тощо.

Постановка проблеми. У зв'язку з вищезазначеним постає необхідність подальшого вивчення пам'яті та її властивостей, розвиток яких детермінує злагоджене функціонування мнемічних процесів людини. *Метою* даної статті виступає виокремлення й аналіз основних властивостей пам'яті, розкриття їхньої специфіки

з позицій системного підходу як методологічного принципу, який найбільш повно дозволяє розкрити продуктивну роль пам'яті у системі психіки. В силу своєї специфіки цей підхід виокремлюється у самостійний напрямок під час дослідження мнемічних процесів, оскільки виражає прагнення до розкриття загальних принципів організації процесів і функцій пам'яті як саморегульованої системи. Системний підхід дає можливість поєднати мікро- і макроструктурний аналізи пам'яті на рівні цілісної системи цілеспрямованої діяльності людини, закономірно продовжуючи розвиток кращих тенденцій всіх попередніх концепцій пам'яті та якісно вдосконалюючи їх методичний і понятійний апарат.

Аналіз наукових досліджень і публікацій дозволяє констатувати, що в руслі системного підходу, який сформувався на підставі діяльнісної, структурно-функціональної та інформаційної концепцій. Сьогодні розкриті продуктивні функції пам'яті в організації та регуляції цілеспрямованої діяльності суб'єкта (П.К. Анохін, С.П. Бочарова, Р.М. Грановська, В.П. Зінченко, Б.Ф. Ломов, В.Я. Ляудіс, Т.Б. Хомуленко, Р. Аткинсон, Дж. Мілер, Дж. Сперлінг та ін.). Проаналізовані часові параметри роботи пам'яті та введено поняття хронотопу, що дозволило схарактеризувати її як систему часової регуляції діяльності (В.Я. Ляудіс). Були піддані аналізу функціональні рівні пам'яті (сенсорної, короткотривалої та довготривалої) в їх взаємодії з усіма іншими структурними компонентами діяльності (перцептивними, інтелектуальними, моторними), що дозволило розглядати її як базову функціональну систему, яка забезпечує організацію всіх психічних функцій в єдину саморегульовану систему (С.П. Бочарова).

Отже, аналіз пам'яті з позицій системного підходу означає:

- перехід від мікроструктурного аналізу її операційної структури до рівня макроструктурного аналізу пам'яті на рівні цілісної системи діяльності;
- розкриття загальних законів взаємозв'язку та взаємодії всіх функціональних рівнів пам'яті (сенсорної, короткотривалої та довготривалої) всередині системи мнемічних процесів;
- розкриття взаємозв'язку мнемічної системи як інтегрального утворення з усіма іншими структурними компонентами діяльності: перцептивними, мисленнєвими, моторно-мовленнєвими [4].

Із сказаного вище впливає доцільність розгляду продуктивної ролі пам'яті крізь призму її властивостей, прояв яких притаманний функціонально-часовим рівням системи мнемічних процесів, а саме розглянемо властивості короткотривалої та довготривалої пам'яті.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Поділяючи існуючі погляди дослідників (С.П. Бочарової, В.П. Зінченко, В.Я. Ляудіс, Р. Аткинсона, Дж. Міллера, Д. Нормана) на розподіл пам'яті за часовим аспектом, який уможлиблює розкриття загальних законів мнемічних процесів, зокрема, їх провідної ролі у часовій регуляції діяльності людини, зупинимося на ньому детальніше.

Так, *довготривала пам'ять* призначена зберігати тривалий час засвоєні людиною знання, навички практичної діяльності, мотиваційні установки, принципи відбору вхідної інформації, правила декодування. Іншими словами, довготривала пам'ять – це інформаційна база діяльності. При цьому, інформація, що зберігається у формі уявлень, утворює систему еталонів, які відіграють визначну роль у впізнаванні об'єктів, в оцінці та відборі нової вхідної інформації, у своєрідності формування образів-уявлень. Слід зауважити, що зазначені уявлення зберігаються у цій пам'яті як змінні динамічні утворення, які кожний раз за певних умов перетворюються, відображаючи складність психічного життя особистості. Цими умовами виступають як нові сигнали, які надходять через структури короткотривалої пам'яті, так і процеси аналізу, систематизації та осмислення. Останні призводять до постійної перебудови зв'язків між елементами образу-уявлення та часткового стирання слідів тієї інформації, тих елементів образу-уявлення, які втратили для суб'єкта свою актуальність.

Короткотривала пам'ять зберігає інформацію на нетривалий період часу: на декілька секунд або хвилин, здійснюючи первісну обробку сприйнятої інформації або здобутої з довготривалої пам'яті, необхідної для розв'язання конкретних задач.

Залежно від тривалості зберігання інформації, що надходить, короткотривалу пам'ять, у свою чергу, поділяють на два підвиди:

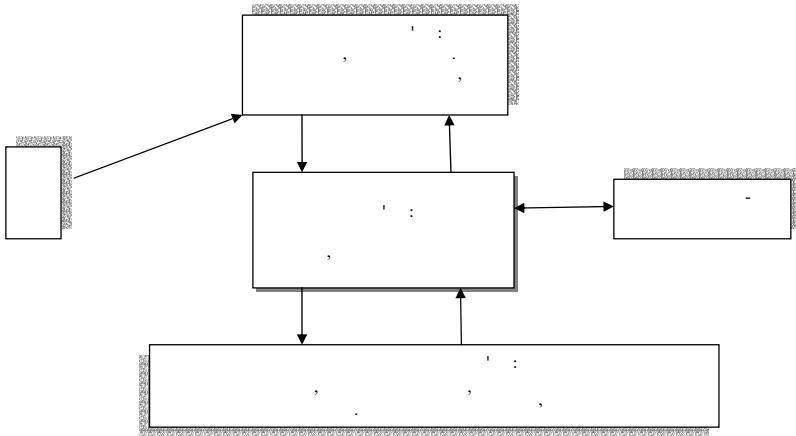
Сенсорна (миттєва, іконічна) пам'ять характеризується короткотривалим збереженням сліду-стимулу – “фотографування” – на сенсорному рівні, що триває 0,1-0,5 с. У цей часовий відрізок здійснюється первісна обробка інформації в аферентних відділах аналізаторів, а саме її сканування (зчитування) та відбір (фільтрація) та. У разі такої переробки інформація, що вважається важливою, трансформується у короткотривалу оперативну та довготривалу пам'ять, якщо ні, то слід-стимул швидко руйнується.

Оперативна пам'ять здійснює введення та вилучення інформації з довготривалої пам'яті. Поняття оперативна пам'ять відображає, на думку С.П. Бочарової, не стільки часовий, скільки динамічний аспект операційної структури короткотривалої пам'яті [4]. Цей

аспект знаменує своєрідний перехід енграми з сенсорної пам'яті у довготривалу, що триває певний період без повторення, тобто зберігає інформацію на час, необхідний для поточної діяльності. У зв'язку з цим, операційні перетворення, що відбуваються під час цього переходу, виступають елементами дій, свідомо контролюємих суб'єктом. Так, при читанні тексту людина сприймає і розуміє кожне слово завдяки тому, що короткотривала пам'ять долі миті зберігає його образ і вилучає з довготривалої пам'яті ту частину інформації, яка необхідна для його впізнання і розшифровки. Результатом таких перетворень є вилучення з прочитаного тексту його основного смислу, який потім ми переводимо у довготривалу пам'ять, забуваючи при цьому окремі слова і різноманітні деталі даного тексту. Отже, короткотривала пам'ять реалізує вплив еталонів довготривалої пам'яті на дії, що здійснюються у поточний момент, а потім вводить у довготривалу пам'ять нову інформацію про результати діяльності.

Цілком очевидно, що розглянуті види пам'яті являють між собою тісно взаємопов'язані три рівні функціонування пам'яті, утворюючи цим самим єдину систему часової регуляції діяльності людини (мал. 1).

За рахунок того, що пам'ять є складною мнемічною системою, вона спроможна здійснювати повний цикл перетворення інформації, а саме: запам'ятання, зберігання, актуалізацію у формі впізнання чи відтворення, повне чи часткове забування засвоєної інформації в залежності від її значимості для людини.



Мал. 1. Схема функціонально-часових рівнів мнемічної системи

У структурі цілеспрямованої діяльності суб'єкта мнемічні процеси виступають як важливі умови її ефективності. Зосереджуючись тепер на виокремленні властивостей пам'яті, які визначають її продуктивність, сутнісним моментом є розгляд функціональних механізмів, забезпечуючих запам'ятання, переробку, зберігання та відтворення інформації. Існуючі дослідження у цьому напрямку переконливо доводять значення властивостей нервової системи у процесах пам'яті. Зокрема, Е.О. Голубева експериментально довела, що серед передумов пам'яті питомої ваги набувають сила, лабільність та врівноваженість нервової системи [5]. Особливо яскраво властивості нервової системи виявляються, коли враховуються конкретні умови, які забезпечують рішення тієї чи іншої задачі, вимоги, які вона висуває до швидкісних параметрів вищої нервової діяльності, до характеру орієнтувальних реакцій, до особливостей слідових процесів (віднесеності їх до зорового, рухового, зокрема мовленнєво-рухового та іншим аналізаторам), їх керуванню (Е.О. Голубева, 1980; Е.О. Голубева, В.І. Рождественська, 1986).

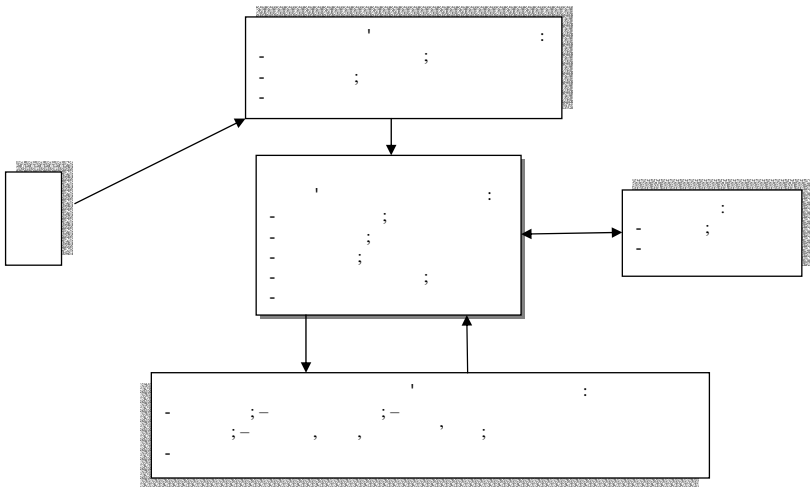
Отже, певна сукупність різнорівневих онтогенетичних властивостей людини, що обумовлена генотипом та, яка здатна розвиватися, складає основу функціональних механізмів пам'яті. "...Але ця основа реально існує лише у взаємодії з накопиченням індивідуального досвіду завдяки утворенню, диференціюванню та генералізації умовних зв'язків, в яких і здійснюється тренування функцій..." [1; с. 190].

Цей аспект мнемічних процесів складають два взаємопов'язаних комплекси властивостей людини. Перший комплекс представлений мнемічними діями, які складають основу операційних механізмів пам'яті [8]. До них відносяться мнемічні дії чи мнемічні прийоми, які спрямовані на перетворення матеріалу, який призводить до збільшення *продуктивності* процесів пам'яті як найвагомішого критерію її ефективності.

Другий комплекс функціональних механізмів пам'яті пов'язаний з регуляцією. Регуляторні механізми пам'яті – результат взаємодії мотиваційної сфери особистості та мнемічних дій. Ці механізми мають особливе значення при розгляді пам'яті як базової функціональної системи, яка забезпечує регуляцію й організацію всієї діяльності людини. Так, Р. Аткинсон зазначає, що: "...термін "процеси управління" відноситься до тих процесів, які, не являючись постійними характеристиками пам'яті, мають набутий характер; їх виникнення залежить від таких чинників, як установка, що задається інструкцією, експериментальна задача та

минулий досвід індивіда” [2; с.523]. Автор підкреслював, що процеси управління і контролю – невід’ємна “складова” людської пам’яті, оскільки рух потоку інформації на всіх трьох рівнях функціонування пам’яті у переважній більшості знаходиться під контролем індивіда (мал. 2).

Згідно з представленою схемою розгляд руху потоку інформації у пам’яті як системи починається з її найпершої ланки – сенсорного входу. Наступним кроком є контроль людини над скануванням інформації у сенсорній пам’яті; в результаті якого відбувається регуляція фільтрації потрібної інформації з наступним переносом її в оперативну короткотривалу пам’ять.



Мал. 2. Схема пам’яті як базової саморегульованої системи

В останній кількості і форма інформації у значній мірі також залежить від процесів управління. Праці В.П. Зінченко, Б.М. Велічковського, Г.Г. Вучетич, які присвячені вивченню короткотривалої пам’яті, переважно продемонстрували, що істотною особливістю цієї пам’яті є таке “перетворення інформації, в результаті злагоженої взаємодії операційних і регуляторних механізмів, яке відіграє провідну роль в інформаційній підготовці рішення, у формуванні образно-концептуальної моделі проблемної ситуації” [6; с. 260]. Надалі перетворена інформація переводиться з оперативної короткотривалої пам’яті у довготривалу, причому міра переведення інформації знову залежатиме від регуляторних механізмів пам’яті. Під останніми розуміють регуляцію з боку людини своєю активністю по пошуку і вибору різних видів

операційних механізмів, тобто способів обробки інформації, її кодування, що підвищує загальну міцність інформації, що має зберігатися.

Отже, мнемічна діяльність індивіда у кожний момент являє собою результат злагодженого функціонування всіх її механізмів та вирізняється такими основними властивостями:

1. Повнота, яка визначається обсягом: кількістю знань, образів-уявлень, які людина має запам'ятати.

2. Швидкість запам'ятання відображає пропускну здатність людини, оскільки характеризується кількістю інформації, яка сприймається і відтворюється нею в одиницю часу.

3. Міцність пам'яті відображає тривалість збереження сприйнятої інформації.

4. Точність характеризується достатнім, безпомилковим відтворенням інформації при різних життєвих чи професійних ситуаціях.

5. Послідовність запам'ятання характеризується як здатність перетворювати інформацію логічним або зручним способом.

6. Своєчасність відтворення полягає у готовності пам'яті відтворювати інформацію у потрібний момент часу, за потрібних обставин.

7. Опосередкованість пам'яті відображає ступінь реорганізованості мнемічного образу, що є у змісті пам'яті, його реконструкцію та вибірковість відтворення.

8. Саморегульованість характеризується здатністю до управління мнемічними процесами, а саме до прослідковування, планування та корекції процесів пам'яті.

Усі вищеперераховані властивості у тій чи іншій мірі спричиняють якісні зміни у функціонуванні пам'яті. Так, певний ступінь розвитку зазначених властивостей в оперативній короткотривалій пам'яті спричиняє конкретизацію змісту мети, перетворення її у внутрішній план дій, удосконалення критеріїв відбору тощо; у довготривалій пам'яті – збагачення системи еталонів орієнтирами, кодами, їх змістовне вдосконалення і систематизацію. Також, слід відмітити, що такі властивості як опосередкованість і саморегульованість притаманні пам'яті лише при розвитку вищих форм її функціонування. Так, вищий рівень розвитку передбачає такий ступінь функціонування системи пам'яті, який забезпечує швидкість і повноту формування мнемічного образу об'єкта (предмета) запам'ятовування, точність, відносну стійкість (міцність) збереження та своєчасність його відтворення.

Нагадаємо, що інформація, яка міститься у пам'яті, набуває не лише кількісних змін. Істотне місце посідає якісна перебудова того, що запам'ятовується. У даному контексті *опосередкованість* виступає як

основа для співвідношення наявної інформації в ту, в яку має перетворитися. Так, опосередкованість як одна з сутнісних властивостей пам'яті характеризує структуру процесу цього перетворення для досягнення загальної мети мнемічної діяльності. Предметним втіленням опосередкованості пам'яті виступає, за Л.С. Виготським, допоміжний засіб – мнемічні прийоми (дії), які й призведуть до потрібної трансформації мнемічного образу. А.О. Смірнов масштаб і характер таких змін назвав реконструкцією, виділивши основні її види:

- а) узагальнення чи “згущення” того, що дано в оригіналі (тобто до перетворення) у конкретній, розгорнутій та деталізованій формі;
- б) конкретизація і деталізація того, що дано у більш загальному чи стислому вигляді;
- в) заміна одного змісту іншим, рівнозначним за смыслом, а також в міру узагальненим та деталізованим;
- г) зміщення чи переміщення окремих частин оригіналу;
- д) доповнення, що виходять за межі оригіналу;
- е) викривлення змісту оригіналу в цілому чи його частин.

Розглядаючи всі ці види реконструкції, А.О. Смірнов підкреслював, що на відміну від останнього виду, всі попередні різновиди логічно виправдані. Вони відображають те, що фактично є у матеріалі, хоча і не є його точною репродукцією [7].

Наслідуючи А.О. Смірнова, Я.В. Большунов, вивчаючи відтворення семантичного нерівнозначних частин тексту, виділяв наступні реконструкції:

- 1) узагальнення – зміна, при якій дві чи кілька смислових ланок замінюються однією, більш загальною, чи на основі декількох смислових одиниць формується висновок, відсутній у тексті;
- 2) стиснення – зміна, при якій дві чи кілька смислових ланок зливаються в одну, яка є їх поєднанням;
- 3) роздрібнення – зміна, при якій одна смислова ланка розпадається на дві чи кілька самостійних, більш дрібних ланок;
- 4) деталізація – зміна, при якій у межах однієї смислової ланки здійснюється конкретизація, розповсюдження вихідного змісту;
- 5) доповнення – включення суджень, які відсутні в оригіналі і з необхідністю не випливають з нього;
- 6) повторення – подвійне відтворення однієї і тієї ж смислової одиниці у різних місцях переказу [3].

Я.В. Большунов підкреслював, що при завданні повного відтворення переважають 3-6 видів реконструкції. При завданні відтворити лише головне переважають 1-2 види. Отже, дослідник прийшов до висновку, що процес відтворення матеріалу у пам'яті полягає у відборі головного, блокуванні другорядного і трансформації.

За рахунок такої активності процес відтворення стає саморегульованим. Отже, Я.В. Большунов пов'язував саморегульованість пам'яті з активною її роллю в обробці збереженої інформації [3].

Підсумовуючи вищенаведене, слід зазначити, що:

1) розуміння будови і функціонування пам'яті з позицій системного підходу дає можливість розглядати її у цілому як багатофункціональну систему із складною архітектонікою операційних та регуляторних механізмів;

2) рівні функціонування пам'яті: сенсорна, оперативна короткотривала та довготривала повинні розглядатися як різні, проте, взаємопов'язані функціональні рівні єдиної мнемічної системи, продуктивність якої детермінована комплексом при-таманих їй властивостей;

3) розглянуті властивості пам'яті дозволяють зрозуміти логіку її розвитку як процесу якісних змін у структурах операційних та регуляторних механізмах пам'яті, оскільки зазначені властивості обумовлюють формування останніх. Найвагоміші з виділених властивостей – опосередкованість і саморегульованість, які засвідчують стан функціональних взаємозв'язків та взаємовпливів різних структурних утворень операційних та регуляторних механізмів та їхній розвиток. Це відкриває додаткові можливості у вивченні продуктивної ролі пам'яті: не лише з позицій розкриття її когнітивних функцій, а й функції внутрішньої самоорганізації досвіду людини. Акти саморегуляції пам'яті включають не лише пристосувальну активність (пасивна фіксація й збереження інформації), але й активність, спроможну перетворювати людину у суб'єкта цієї активності, що виступає ключовою умовою її особистісного зростання.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания /Б.Г.Ананьев. – М., 1960.
2. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения // Психология памяти: Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – 3-е изд. – М.: “ЧеРо”, 2002. – 816 с.
3. Большунов Я.В. Воспроизведение семантически неравнозначных частей связного текста // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 114-120.
4. Бочарова С.П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности /С.П.Бочарова. – Тернополь, 1997. – 352 с.
5. Голубева Э.А. Индивидуальные особенности памяти человека (психофизиологическое исследование) / Э.А.Голубева. – М.: Педагогика, 1980. – 152 с.

6. Зинченко В.П. Функциональная структура зрительной памяти / В.П.Зинченко, Б.М.Величковский, Г.Г.Вучетич. – М., 1980.
7. Смирнов А.А. проблемы психологи памяти /А.А.Смирнов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1966. – 423 с.
8. Шадриков В.Д. Мнемические способности: Развитие и диагностика / В.Д.Шадриков, Л.В.Черемошкіна. – М.: Педагогика, 1990. – 176 с.

In the article the presented analysis of memory is on three levels of her functioning. A basic accent is done on a selection and analysis basic features of memory, their specific is exposed from position of approach of the systems.

Keywords: memory, approach of the systems, features of memory.

Отримано: 16.09.2011

УДК 17.022.1

С.С.Гусаківська

Аксіологічні засади професійного становлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

У статті розглядається система ціннісних орієнтацій і життєвих смислів особистості як важливий чинник процесу її професійного становлення. Наголошується на необхідності дослідження відповідних утворень у контексті завдань підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. На прикладі аналізу результатів тестування розглядаються деякі тенденції та проблеми зазначеного становлення в умовах сучасної освіти.

Ключові слова: аксіологічні засади, ціннісні орієнтації, професійне становлення, майбутні вихователі ДНЗ, самоактуалізація.

В статье рассматривается система ценностных ориентаций и жизненных смыслов личности как важного фактора процесса ее профессионального становления. Отмечается необходимость исследования соответствующих образований в контексте заданий подготовки будущих специалистов дошкольного образования. На примере анализа результатов тестирования рассматриваются некоторые тенденции и проблемы отмеченного становления в условиях современного образования.

Ключевые слова: аксиологические принципы, ценностные ориентации, профессиональное становление, будущие воспитатели ДОУ, самоактуализация.

Постановка проблеми. Орієнтація України на європейський науково-освітній простір вимагає використання нових підходів в освітньо-виховній діяльності вищої школи. Особливої значущості сьогодні в умовах ВНЗ набувають питання пошуку оптимальних шляхів для самовизначення, самореалізації та професійного становлення кожного студента, а отже, сприяння розвитку його особистості, здатності приймати самостійні правильні рішення, бути достатньо креативним. У зв'язку з цим нагальною стає потреба зміни ціннісного світобачення сучасної молоді, адже ціннісні орієнтації є чинником, що регулює поведінку та життєдіяльність особистості, розвиває потрібні для включення у суспільну діяльність якості. Вагоме місце аксіологічні засади освіти мають і у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Саме через цінності та ціннісні орієнтації проявляється ставлення людини до матеріальних, духовних, моральних, суспільних благ, норм, ідей та правил. Проте постійні зміни у соціумі, економічна нестабільність, політичні кризи призводять до частих “руйнувань” і трансформацій ціннісних орієнтирів молоді. Тому цілеспрямоване формування базової системи таких вартостей – актуальне завдання сьогодення нашої освіти.

Пошуки оптимальних шляхів розв'язання проблеми полягають, насамперед, в утвердженні людини як найвищої цінності, найповнішому розкритті її здібностей, задоволенні різноманітних потреб, сприянні її особистісному розвитку. Але, як відомо, відповідні якості не можуть успішно формуватися поза врахуванням уже наявних суб'єктних якостей.

Мета статті – теоретично обґрунтувати аксіологічні засади формування професійної спрямованості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та експериментально дослідити їх потенційну здатність до самоактуалізації в обраній професійній сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійну підготовку у контексті аксіологічного підходу розглядають: Л. Анциферова, І. Бех, В. Бодров, Ж. Вірна, Н. Іванцев, Т. Кудрявцев, Д. Леонтєв, Л. Мітіна, Н. Шевченко та ін. Проте аксіологічні засади формування професійної спрямованості особистості саме майбутнього вихователя ДНЗ вивчені недостатньо.

Насамперед варто зазначити, що становлення майбутнього вихователя у процесі здобуття вищої освіти включає в себе не лише забезпеченість відповідними знаннями. Протягом студентського віку формуються особистісні установки, інтереси, ідеали, праг-

нення, ціннісні орієнтації та навички, необхідні у майбутній діяльності, здійснюється професіоналізація особистості, на яку впливають як особливості самого індивіда, так і оточуюче його соціальне середовище.

Цінність, за П. Менцером, “це те, що почуття людей “визнають” вищим понад усім, до чого вони прагнуть, беруть приклад і відносяться з повагою. Цінність – це сутність та умова повноцінного буття суб’єкта. Будь-яка форма життєдіяльності людей має не просто окремі цінності, але цілісну їх систему, відповідну ієрархію цінностей. Без засвоєння особистістю такої системи неможливий ні процес соціалізації, ні відповідна підтримка суспільного порядку взагалі [3, с. 69, 70].

Р. Шакуров вважає, що цінності виконують дуже важливі функції – життєстверджуючу та мотивуючу. Перша полягає у тому, що привабливі об’єкти (предмети, процеси, події) підтримують емоційний стан особистості та “прив’язують” її до життя, викликають оптимістичне світосприйняття. А цінності у ролі мотивів підштовхують до дій, змушують людину напружуватися, долати перепони [7, с. 21].

На думку Б. Ананьєва, саме перетворення всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, та інтенсивне формування спеціальних умінь у зв’язку з професіоналізацією, з другого, і виділяють студентський вік у якості центрального періоду становлення характеру та інтелекту [9, с. 17].

Деякі науковці (Є. Ісаєв, В. Слободчиков та ін.) стверджують, що цінності виступають найважливішим фактором мотивації поведінки особистості, лежать в основі її суспільних вчинків. Більше того, ціннісні орієнтації впливають на процес особистісного вибору. Особистості немає там, де індивід уникає соціальної оцінки власних дій, щирої відповіді перед самим собою за мотиви своєї поведінки. Тоді як ознака зрілої особистості – розвинуті ціннісні орієнтації, як показник міри її соціальності, ступені включення індивіда у суспільні заклади та організації. Саме тому у будь-якому суспільстві ціннісні орієнтації особистості є об’єктом виховання та цілеспрямованого формування [6, с. 496].

К. Абульханова-Славська стверджує, що цінність діяльності для особистості пов’язана, насамперед, із можливістю самовираження, використання своїх здібностей. Адже лише у рамках діяльності відповідного суб’єкта будь-які реальності – дійсні чи уявні, – вибудовуються в один смисловий ряд, в ієрархію цінностей, в актуальний життєвий світ, що забезпечує неповторність життя цього суб’єкта [1, с. 152].

Отже, цінності чинять виховний вплив, утверджують певні рамки життєдіяльності, а також, у тому числі, спрямовують на професійне становлення. Одним із найбільш авторитетних його дослідників в Україні є Н. Шевченко. Вона особливо наголошує, що переорієнтація сучасної психології на особистість, яка розвивається, повністю реалізується за допомогою саме аксіологічного підходу. Останній утверджує унікальність і цінність людської особистості через категорії “духовність”, “цілісність”, “моральність”, “волю”, “відповідальність” та ін. [11, с. 11]. Автор також акцентує увагу на свідомості особистості, центральною ланкою якої є система її ціннісних орієнтацій – внутрішній фактор, що визначає спрямованість діяльності особистості, слугує основою для вибору цілей та засобів діяльності [11, с. 64].

Інший відомий дослідник професіоналізації особистості Ж. Вірна вказує на професійну свідомість як суб’єктний чинник професіоналізації. Це утворення, на її думку, можна розглядати як процес входження у професійну діяльність, де велике значення відіграє уявлення людини про свою особистість. Так відбувається реалізація “Я-концепції”: людина усвідомлено прагне здобути професію, вимоги якої передбачають роль, що відповідає її уявленням про себе. Також у професійну свідомість входять особистісні, неповторні риси й особливості, пов’язані зі специфікою індивідуальної життєдіяльності людини. Отже, цінності ведуть до утворення професійних якостей, котрі допоможуть людині адаптуватися до професійної діяльності та виявити свій найвищий рівень самореалізації в ній [11, с. 64].

Н. Іванцев розвиток цінностей та ціннісних орієнтацій також тісно пов’язує зі становленням професійної спрямованості особистості. Будучи одним із центральних особистісних утворень, вони виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності, визначаючи мотивацію її поведінки та впливаючи на всі сторони діяльності. Крім того, ціннісні орієнтації також є важливими складовими у структурі свідомості та самосвідомості людини, зумовлюючи низку її сутнісних характеристик як особистості. Ці характеристики значною мірою спричинені тим, чим є система цінностей конкретної особи, який спектр орієнтацій у ній представлено щодо змісту, зокрема, професійної спрямованості особистості [4, с. 67].

Власна позиція особистості у системі майбутньої професійної діяльності та зміст її оцінної здатності залежить від того, на які цінності вона орієнтується, яких висот прагне досягти у житті, що хоче створити чи отримати, у чому помічає цінність від взаємодії з

суспільством та власної життєдіяльності. Саме ціннісні орієнтації, “стверджує Н. Іванцев, виражають внутрішню сутність ставлення особистості до дійсності, визначають міжособистісні стосунки людей у групах, де формуються ціннісні орієнтації [4, с. 68].

Як бачимо, різні науковці співвідносять процес професійного становлення із ціннісними орієнтаціями та особистісними установками. У контексті аналізу власне педагогічної діяльності О. Чуба ці процеси також поєднує. Так, цим дослідником встановлено, що найбільшими цінностями для майбутніх педагогів є щасливе сімейне життя, здоров'я та матеріальне благополуччя [2, с. 549].

Іншими словами, саме ці цінності надалі значною мірою зумовлюватимуть успішність особистості у професійній реалізації. З цього приводу В. Чудновський виділяє “гармонійну структуру смисложиттєвих орієнтацій”, що визначає максимальне розкриття здібностей та індивідуальності особистості у процесі її професіоналізації. Згаданий процес він пов'язує із пошуком та отриманням сенсу життя, становленням системи цінностей, а також зі змістом і вибором життєвого шляху особистості. Мається на увазі те, що процес професійної підготовки студента повинен розглядатися як конкретний шлях не лише самореалізації, але і як істотний внесок у “побудову” власної долі [10, с. 650-651].

У такому контексті необхідно віддати належне відомій у психології “теорії самоактуалізації” А. Маслоу, який вважає, що люди під час відповідного процесу автоматично забезпечуються міцною основою для формування життєвих цінностей завдяки своїй “міцній внутрішній динаміці”. Саме вона відповідальна за ряд інших універсальних особливостей таких індивідів: налаштований взаємозв'язок із реальністю, відчуття спорідненості з іншими людьми, задоволення базових потреб, специфічне ставлення до життєвих цілей та засобів. Видатний психолог стверджує, що систему цінностей особистості у процесі самоактуалізації складають такі детермінанти, котрі зменшують конфлікти, боротьбу, невизначеність у багатьох життєвих сферах [6, с. 209].

Н. Низовських також вказує на систему життєвих орієнтацій як на сукупність цінностей, інтегрованих особистістю відповідно до власної долі. Вони багато в чому визначають особливості індивідуального життєвого шляху, тому що через призму своїх орієнтацій людина не лише сприймає оточуючий світ і себе, але і діє у відповідності з ними [5, с. 24].

Отже, сучасна система вищої освіти повинна враховувати закономірності формування ієрархії життєвих смислів, формування

особистої ціннісної позиції у процесі навчання, уміння самостійно будувати життєві плани та ініціативно їх реалізовувати, долаючи певні перешкоди.

Виклад основного матеріалу дослідження. Хоча основні тенденції сучасної національної освіти спрямовані на її гуманізацію, усебічний розвиток творчого потенціалу молоді, формування партнерських відносин “студента-викладача”, співробітництва між усіма суб’єктами навчально-виховного процесу, проте в реальності такий підхід не так вже й рідко зустрічається з чималими труднощами психологічного характеру.

Щоб дослідити рівень розвитку окремих аспектів аксіологічної сфери сучасного студента, звернемося ще раз до теорій, що розвиваються в руслі гуманістичного напрямку у психології. Базовою у рамках даного підходу є концепція самоактуалізації особистості за А.Маслоу. Популярність її пов’язана, насамперед, з евристичністю поняття самоактуалізації, можливістю його операціоналізації та використання в емпіричних дослідженнях.

З іншого боку, подана модель особистості, підкреслюючи позитивні прояви людської природи – такі, як творчість, альтруїзм, любов, дружба і т.д., слугує еталоном процесу виховання, формування особистості, побудови системи взаємовідносин в освітньо-виховному процесі. Адже поняття самоактуалізації включає в себе усебічний неперервний розвиток творчого і духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію усіх її можливостей, адекватне сприйняття світу та свого місця у ньому, багатство емоційної сфери та духовного життя.

З-поміж ряду інших методик, з метою дослідження феномена самоактуалізації застосовують і питальник особистісних орієнтацій Е.Шострома, який має доволі широку популярність (Personal Orientation Inventory – POI) [8]. Нами було використано POI в адаптації російських дослідників “ Ю.Альшиної, Л.Гозман, М.Загіки та М.Кроз, в якій він отримав назву “Самоактуалізаційний тест (САТ)”.

Текст даного його варіанта містить 126 пунктів, кожен із яких включає по два судження ціннісного чи поведінкового характеру, які не є однозначно альтернативними. Тобто респонденту пропонується обрати те з них, що більшою мірою відповідає його уявленням чи звичній формі поведінки. Тест вимірює самоактуалізацію за 12-ма шкалами, проте, при необхідності, дозволяє працювати з ними вибірково. Тому, у зв’язку з метою цього емпіричного дослідження, ми обрали 5 найважливіших шкал, які, на нашу думку, найяскравіше виявляють здатність до само-

актуалізації, а також важливі складові ціннісної спрямованості саме майбутнього вихователя ДНЗ. До такого переліку ввійшли: шкала ціннісної орієнтації (визначає, у якій мірі людина розділяє цінності, властиві особі, що самоактуалізується), шкала уявлень про природу людини (свідчить про здатність суб'єкта сприймати природу людини у цілому позитивно), шкала синергії (визначає здатність до цілісного сприймання світу і людей, до розуміння зв'язку між протилежностями), шкала контактності (характеризує здатність людини до швидкого встановлення тісних емоційно-насичених контактів з людьми, до суб'єкт-суб'єктного спілкування) та шкала пізнавальних потреб (визначає ступінь вираженості у суб'єкта прагнення до набуття знань про світ).

До емпіричного дослідження загалом було залучено 71 особу – студентів напряму підготовки “Дошкільна освіта” педагогічного факультету Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка (Тернопільська обл.). Серед них 35 осіб – студенти I курсу та 36 – IV курсу.

Отримані внаслідок тестування результати оброблялися шляхом додавання усіх відповідей окремо для кожного учасника дослідження за кожною з обраних нами шкал, а потім – за допомогою виведення середніх арифметичних показників для обох підвбірок студентів (I і IV курсів).

Опрацювавши таким чином результати дослідження, ми отримали такі середні показники для студентів I курсу: шкала ціннісних орієнтацій – 10 (із 20 тверджень), шкала уявлень про природу людини – 5,4 (із 10 тверджень), шкала синергії – 3,4 (із 7 тверджень), шкала контактності – 8 (із 20 тверджень), шкала пізнавальних потреб – 4,8 (із 11 тверджень). Показники для студентів IV (випускного) курсу дещо відрізняються: шкала ціннісних орієнтацій – 9,2; шкала уявлень про природу людини – 4,4; шкала синергії – 3,3; шкала контактності – 8,3; шкала пізнавальних потреб – 4. Зведені результати дослідження для обох підвбірок відображено на рис. 1.

З наведених показників, а особливо з їх графічного відображення помітна загальна тенденція незначного спадання значущості усіх цих шкал для студентської молоді протягом періоду її навчання в умовах ВНЗ. Ми вважаємо, що цей факт пояснюється розчаруванням певної частини студентів-випускників в обраній професії.

Проаналізуємо детальніше отримані результати. Шкала ціннісної орієнтації не виявила суттєвих розбіжностей між підвбірками студентів I та IV курсу (середні арифметичні показники

позитивних виборів, відповідно, 10 та 9,2). Отже, вимальовується середній рівень їх особистісно-ціннісної готовності до реалізації себе як професіонала.

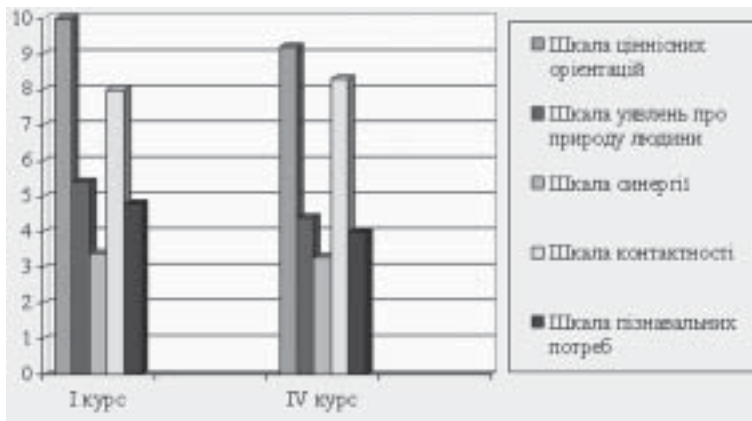


Рис. 1. Співвідношення сфер самоактуалізації у студентів I та IV курсів

“Уявлення про природу людини” у респондентів I курсу (5,4) загалом здобули вищий показник, ніж у випускників (4,4). А це свідчить про сприймання ними взаємовідносин з людьми більш позитивно, ніж старшокурсниками. Тут, мабуть, має місце факт наслідків кризи юнацького віку, тобто так зване “зняття рожевих окулярів”, і, як наслідок, певне розчарування у щирості та довірливості стосунків із собі подібними.

“Синергія” – це почуття, згідно з підходом авторів методики, яке визначає здатність до цілісного сприймання світу і людей. Відповідна шкала у студентів-початківців і випускників отримала майже тотожні показники (3,4 та 3,3).

Шкала контактності у респондентів I та IV курсу також має незначну різницю у своїх результатах (8 та 8,3). Проте ці показники перебувають на рівні, нижчому від середнього. А це свідчить про невисоку здатність майбутніх вихователів до швидкого встановлення тісних емоційно-насичених контактів з людьми, що може негативно позначитись на їх майбутній професійній діяльності.

Мотивація пізнавальних потреб у наших піддослідних з обох вибірок також не має вагомих розбіжностей (4,8 – I курс та 4 – IV курс). Загалом спостерігається незначне прагнення до набуття ґрунтовніших знань про навколишній світ. Прикро констатувати цей факт, тому що майбутній педагог як у процесі свого становлення, так і у професійній діяльності повинен постійно збага-

чуватися новими знаннями, йти “в ногу з часом”, враховуючи мінливість культурних і ціннісних світів.

Також вибірково проаналізуємо деякі важливі у контексті теми нашого дослідження тенденції відповідей на певні суттєві питання. Так, із твердженням “Для мене важливо те, чи поділяють інші мою точку зору” погодилися 56 опитуваних (78%), отже, більшість студентів прислухаються до думок авторитетних і досвідчених людей. Твердження “Дорослі не повинні стримувати допитливість дитини, навіть якщо її задоволення може принести негативні наслідки” схвалили 27 осіб (38%). “Я постійно відчуваю обов’язок робити все від мене залежне, щоб у тих, з ким я спілкуюся, був гарний настрій” – так стверджують 43 студенти (60%), тобто вони схильні до емпатії. “Я дуже захоплена своєю діяльністю” – зазначили 23 особи (32%), тобто, більшість піддослідних не в захваті від своєї навчально-професійної діяльності. “Я відчуваю себе впевненою у відносинах з іншими людьми” – так вважає 41 респондент (57%). “Моє минуле, сьогоднішня і майбутня я уявляю як єдине ціле” – погодилися з цим 29 осіб (40%). Отже, поряд із впевненістю у власних силах, студентська молодь у своїй самоактуалізації шукає підтримки й у колі значущих людей.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, вплив цінностей на професійну спрямованість майбутніх педагогів загалом і майбутніх фахівців дошкільної освіти зокрема – незаперечний. Адже особистісні цінності – регулятор не лише поведінки та діяльності, а й готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації.

Емпіричне дослідження засвідчило, що у сфері самоактуалізації сучасних студентів найбільш важливими є ціннісні орієнтації та взаємовідносини з оточуючими, тоді як помітно менш значущі – пізнавальні потреби та уміння контактувати з людьми. Беручи до уваги особливості професійного вибору досліджуваних, отримані результати вважаємо досить критичними. Отже, сучасна вища школа повинна збагатити навчально-виховний процес усіма необхідними умовами для розвитку важливих професійних якостей, у тому числі прагнення до пізнання світу. Як бачимо, чимала частка відповідальності в цьому процесі лягає і на фахівців-психологів.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у поглибленні досліджень ціннісно-сислової сфери майбутніх вихователів ДНЗ.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни: Монография / К.А.Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

2. Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред. С. Д. Максименка. – Київ-Кіровоград: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2009. – Том X, Вип.14. – 557 с.
3. Головатий Н. Ф. Соціологія молодіж. Курс лекцій / Н.Ф.Головатий. – К.: МАУП, 1999. – 224 с.
4. Збірник наукових повідомлень обласної науково-практичної конференції “Професійна кар’єра педагога: динаміка, основні проблеми, шляхи їх вирішення”. – Івано-Франківськ: Вид.-д. від. ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2007. – 255 с.
5. Низовских Н. А. Человек как автор жизни. Психосемантика жизненных ориентаций / Н.А.Низовских. – Киров: Вятский гос. пед. ун-т., 2000. – 120 с.
6. Психология личности. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом “Бахрах – М”, 2008. – Т.1 – 512 с., Т.2 – 544 с.
7. Психология смыслов: теория преодоления / Р. Х. Шакуров // Вопросы психологии: научн. журн. – 2003. – №5. – С. 18-32.
8. Самоактуализационный тест (САТ) [Електронний ресурс]: HR”Portal. Сообщество профессионалов. – Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/tool/samoaktualizatsionnyi-test-sat>
9. Студент на пороге XXI века: монография / Отв. ред. Н. И. Рейнвальд. – М.: Изд-во УДН, 1990. – 152 с.
10. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды / В.Э.Чудновский. – Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2006. “ 768 с.
11. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: монографія / Н.Ф.Шевченко. – К.: Міленіум, 2005. – 298 с.

In the article the system of the valued orientations and vital senses of personality as important factor of process of it is examined professional becoming. On the example of analysis testing results some tendencies and problems of the noted becoming are examined in the conditions of modern education.

Keywords: science principles about values, valued orientations, professional becoming, the future educators of preschool, actualization.

Отримано: 6.09.2011

Особливості суб'єкт-об'єктних орієнтацій студентської молоді у відносинах власності

У статті аналізуються основні психологічні механізми та ефекти становлення суб'єктності особистості у відносинах власності. Показано особливості суб'єкт-об'єктних орієнтацій у життєвих ситуаціях як соціально-психологічної основи формування економічної суб'єктності студентів.

Ключові слова: економічна суб'єктність, становлення суб'єктності особистості у відносинах власності, ставлення до власності.

В статье анализируются основные психологические механизмы и эффекты становления субъектности личности в отношениях собственности. Показаны особенности субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях как социально-психологической основы формирования их экономической субъектности студентов.

Ключевые слова: экономическая субъектность, становление субъектности личности в отношениях собственности, отношение к собственности.

Економічна реальність сучасної України вимагає справжніх творців нових економічних відносин. Оскільки так незавершеними й залишаються історії про тиражовані долі мільйонів власників ваучерів і земельних ділянок, облігацій та особистих рахунків в уже неіснуючих банках, започатковані ще у 90-ті роки. Не декларованими на папері, а втіленими в життя мають стати основні принципи відносин власності, закладені в Конституції 1998 року. Отже, на часі питання про те, яким же має бути цей власник, якими мають його бути ціннісні орієнтири, чому і буде присвячено дану статтю.

Становлення особистості як власника – це багатогранний процес, який можна науково тлумачити по-різному, виходячи з методологічно унікальних позицій кожного автора. Ми розглядаємо його, перш за все, як процес ускладнення економіко-психологічних якостей особистості (здатності самостійно і творчо покладати себе в якості причини свого економічного буття на основі свідомого, рефлексивного та активно-перетворюючого ставлення до економічної дійсності, і, перш за все, до відносин, опосередкованих

власністю) в ході її включення в систему відносин власності. Відбувається це завдяки двом соціально-психологічним механізмам – соціалізації та індивідуалізації.

Економічну суб'єктність слід розглядати як комплексний результат, продукт становлення особистості в якості суб'єкта відносин власності. У цьому випадку можна говорити про рівні чи типологію економічної суб'єктності як про результат становлення суб'єктних якостей особистості на певному етапі її економічної соціалізації та їх прояву у ситуаціях економічної взаємодії. Зазначимо, що термін “ситуація” недаремно використовується в даному контексті. Вивчаючи особистість у її здатності активно брати участь у процесі економічної соціалізації і тим самим вибудовувати власне економічне буття, тобто бути її суб'єктом, ми логічно підходимо до питання про те, на що спрямовує свою активність суб'єкт. Людина як суб'єкт свого життя, за словами О.Ю.Коржової [1], не існує поза об'єктом своєї активності. Таким об'єктом авторка обґрунтовує дискретні життєві ситуації, у які людина весь час включається. О.Ю.Коржова пропонує розглядати життєдіяльність людини у вигляді ланцюга її взаємодій з життєвими ситуаціями.

Взагалі, протиставлення суб'єкта об'єктові (суб'єкт-об'єктна модель) використовується нами для зручності розуміння взаємин Людини і Світу, з метою пояснити взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього у цілісному бутті людини. В історії світового філософського, релігійного, культурного життя можна знайти свідчення того, що суб'єкт-об'єктні відносини характеризують певний етап особистісного розвитку: сучасній людині для того, щоб стати особистістю, необхідно стати суб'єктом (відділення дитини від матері і найближчого оточення, прояви самостійності прийняття рішення). Подальше особистісне зростання (прогресивна його тенденція) пов'язане з прагненням подолати суб'єкт-об'єктне протистояння з метою досягнення максимально можливої цілісності в єдності зі світом.

Отже, суб'єкт-об'єктна суперечність є базовою у становленні особистості, в тому числі, як власника. В.А.Роменець [4, 36] бачить у цьому і рушійну силу “перевтілення” не тільки самої людини, а й об'єктивної дійсності. Останнє, згідно з нашими міркуваннями, і є свідченням суб'єктності особистості у відносинах зі світом.

Повертаючись до значущості життєвої ситуації у становленні людської суб'єктності, звернемося до трактування ситуації в науці. Взагалі під ситуацією, зазвичай, розуміють систему зовнішніх стосовно суб'єкта умов, що спонукають і опосередковують його активність. При цьому до елементів ситуації відносяться: позачерговість по відношенню до суб'єкта; передування у часовому

відношенні дії суб'єкта; у функціональному відношенні – незалежність від суб'єкта відповідних умов у момент дії; стан самого суб'єкта в попередній момент його дії, якщо вони обумовлюють його подальшу поведінку. Вважається, що вихід за межі ситуації відбувається в тій мірі, в якій у суб'єкта складаються і починають реалізовуватися нові вимоги до себе, надлишкові по відношенню до попередніх, тобто виникають нові цілі.

Неможливо обійти увагою і той аспект, що саме ситуація виступає фундаментальним поняттям екзистенційної філософії, для якої будь-яка думка може бути зрозуміла лише виходячи з певної ангажованості людини у світі. Ситуація, в якій ми опиняємося, з точки зору одного з класиків екзистенціалізму К. Ясперса, протилежна позиції, що виражає собою свідому реакцію індивіда на ситуацію [3].

Міжособистісна ситуація являє собою набір усіх середовищних умов у їх просторово-часовій перспективі і всіх соціально-психологічних подій, що відбуваються в контактній групі від моменту взаємного сприйняття людьми один одного до передостаннього учасника.

Узагальнюючим моментом для вищезазначеного можна вважати введене Л.С. Виготським комплексне поняття соціальної ситуації розвитку, що означає специфічну для кожного вікового періоду систему відносин суб'єкта у соціальній дійсності, яка відображена в його переживаннях і реалізується ним у діяльності. Змістовно, на думку Л.С.Виготського, саме в соціальній ситуації розвитку міститься сукупність законів, що визначають виникнення і зміну структури особистості на кожному віковому етапі.

Саме в рамках соціальної ситуації розвитку з'являються психічні новоутворення, що призводять до перебудови всієї структури свідомості суб'єкта, до змін його відносин зі світом, іншими суб'єктами, із самим собою. Ці відносини, з віком і досвідом спілкування набуваючи все більшої вибіркової та диференційованості та підкріплюючись ставленням до нас інших людей, фіксуються у вигляді певних позицій [2]. Останні виступають як внутрішнє ставлення людини до інших, до себе, до соціального оточення. Згідно з В.М.Мясищевим, в позиції виражається специфічність системи ставлень особистості до світу, що, з одного боку, визначає індивідуальний характер діяльності та вчинків, а з іншого, – відображає “міжособистісні відносини у внутрішній структурі особистості” [2, 252]. Отже, саме в життєвих ситуаціях поступово формується позиція особистості як інтегральна властивість суб'єкта соціальних відносин, як система суб'єктивних оцінних, вибіркового ставлень до світу.

Отже, ситуацією є не просто будь-що (об'єкт) поза внутрішнім світом особистості (за О.Ю.Коржовою). Ситуацією є надання значення феноменам матеріального світу, чим започатковується “звершення вчинку” [4, 16]. Наповненість відносин із зовнішнім світом моральним змістом перетворює ситуацію на початок справжньої події в житті людини та її оточення. Нове “ситуаційне відношення” є і результатом вчинку. Для особистості відкривається новий світ, перетворений, в якому особистість його більш адекватно виражає, більш глибоко входить в його надра.

Все це відбувається на основі комунікативного процесу. Комунікацію В.А.Роменець обґрунтовує як засіб долання особистістю, з одного боку, своєї безпорності й ненадійності, небуттєвості, ізольованості від буття інших. З іншого боку, – як засіб екзистенційного розширення свого особистісного буття шляхом “включення у свою орбіту інших істот” [4, 21], які перебувають в єдиному світі. Таким чином, саме ситуація започатковує і результує взаємні комунікації окремих особистостей на основі “матеріального світу”. Втакому комунікативному процесі об'єктивно досягається повнота буття в єдності світу й окремих особистостей, задовольняється потреба особистості в опорі на іншого, створюються і узгоджуються цінності різних людей на основі визнання екзистенційної тотожності безлічі особистісних світів.

Погоджуючись з думкою В.А.Роменця щодо непересічної значущості долання особистістю суперечності, яка виражає відношення особистісного і всезагального світів і визнається ним як глобальна й найвиразніша, ми наполягаємо на тому, що йдеться якраз про автентичну суб'єктність, пов'язану з необхідністю мати відповідальну, вчинкову позицію у відносинах зі світом. Такий погляд на суб'єктність на пряму апелює до моральності особистості, передбачає тісний взаємозв'язок процесів становлення суб'єктних та моральних якостей особистості.

Саме недостатністю особистісного світу, на думку В.А.Роменця, та його антагонізмом до об'єктивного (які виражаються в пристрасті, потягах, творчому неспокої) і викликана необхідність дотримуватись норм моралі у відносинах зі світом. Ці світи обов'язково вступають у діяльний зв'язок як творчість одного та іншого, що В.А.Роменець пропонує уявити у вигляді кулі як символу структурної і змістовної безконечності об'єктивного світу, а особистісний – у вигляді “екранного” перерізу цієї кулі. Такий переріз не статичний, а повертається на осі кулі, відкриваючи (або “викриваючи”) її зміст і водночас творячи його. Структурна мережа “екрана” включає в себе і структуру світу, і природу людини. Подвійна структура “екрана” є суперечністю, яка приводить його у

колове обертання навколо вісі кулі. Проходячи через кулю, “екран” весь час змінюється, відкриваючи все новий і новий зміст світу. Отже, суперечність між цими світами в основі своїй вчинкова, оскільки опосередковує “розширення сутності людини у процесі освоєння нею великого світу” [4, 14]. Вищеописаний же погляд на ситуацію дуже близький трактуванню ситуації в етиці.

Отже, підсумовуючи сказане, зазначимо, що відносини особистості з економічним оточенням доцільно розглядати в якості суб’єкт-об’єктних лише як етап (і показник) у становленні економічної суб’єктності усіх їх учасників, який знаменує перехід до інтегральної, зрілої, вчинкової економічної суб’єктності. Зовні ж усе це проявляється у суб’єктній позиції особистості як одному з двох полюсів ставлення до суб’єктів та об’єктів привласнення (рис. 1).

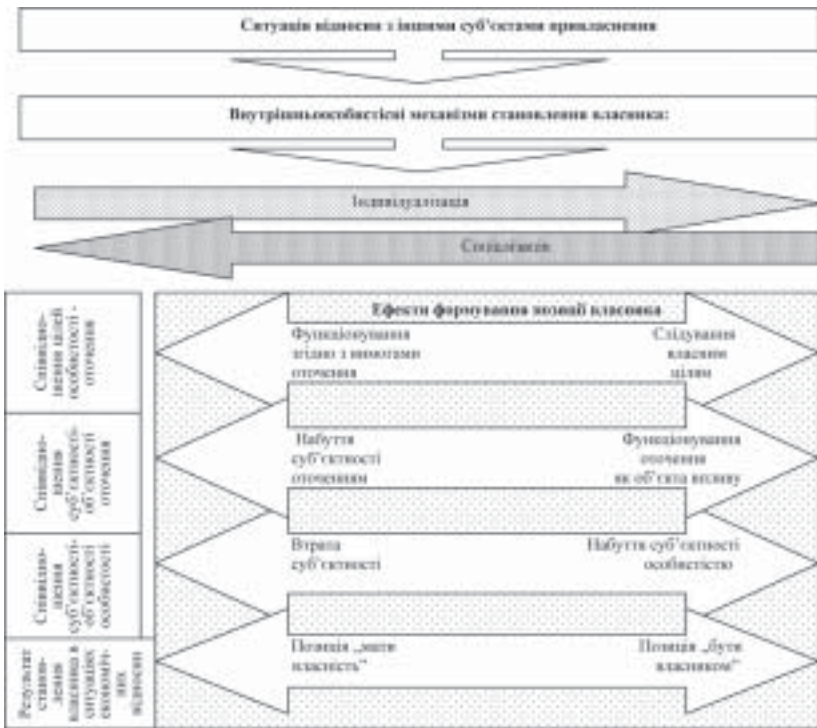


Рис. 1. Психологічні механізми та ефекти становлення економічної суб’єктності власника

І будь-яка життєва ситуація в цьому контексті є частиною економічного буття людини, за рамки якого не може бути винесена її моральна, етична сторона.

Саме ці аргументи зумовили наш вибір наступного методу у дослідженні суб'єкт-об'єктних орієнтацій студентства у відносинах власності. Ми припускали, що саме за способом взаємозв'язку внутріпсихічної організації з зовнішнім світом можна судити про міру суб'єктної включеності особистості у життєдіяльність. Виявити останню дозволяє методика суб'єкт-об'єктних орієнтацій в життєвих ситуаціях, розроблена О.Ю.Коржовою [1].

Суб'єкт-об'єктні орієнтації в життєвих ситуаціях є тим поняттям, за допомогою якого можна описати напрямок реалізації потенціалу суб'єктності людини. О.Ю.Коржовою показано, що в процесі життєдіяльності суб'єкт-об'єктні орієнтації в життєвих ситуаціях реалізуються у двох формах: суб'єктивній (внутрішня картина життєдіяльності як інтеріоризована суб'єктність) і об'єктивній (вибір стратегій поведінки як екстеріоризована суб'єктність), взаємозалежних у полі життєдіяльності.

Коржовою О.Ю. була запропонована модель суб'єкт-об'єктних орієнтацій і здійснена її емпірична перевірка. В якості первинних вимірювань суб'єкт-об'єктних орієнтацій у процесі створення та психометричного обґрунтування відповідного методичного інструментарію (опитувальник суб'єкт-об'єктних орієнтацій у життєвих ситуаціях) виділено чотири основні показники. До їх назви включено прикметник “транситуаційні”. Цей термін запропонований Ю. М. Ємельяновим для характеристики індивідуальних особливостей взаємодії людини з життєвими ситуаціями.

Результати визначались у чотирьох первинних (транситуаційна мінливість, транситуаційний локус контролю, транситуаційне освоєння внутрішнього світу, транситуаційна рухливість) та двох вторинних (транситуаційне пристосування-транситуаційна творчість, внутрішній-зовнішній транситуаційний локус контролю) шкалах:

1. Транситуаційна мінливість. Зміст шкали відповідає на питання “ЯК?” (як людина взаємодіє з життєвою ситуацією – змінюючись чи стабілізуючись). Позитивний полюс (“транситуаційна мінливість” характеризує людину, що прагне пізнати нове в навколишньому світі (нових людей, нові книги, фільми), удосконалювати свій внутрішній світ (поглиблюючи самопізнання, домагаючись духовної гармонії, морального зростання), а також приділяти достатньо уваги зовнішнім, середовищним факторам свого життя. Негативний полюс шкали (“транситуаційна стабільність”) характеризує людину, що віддає перевагу звичному, “реаліста”, який прагне максимально реалізувати ті можливості, які у нього є сьогодні і, виходячи з реальних можливостей, спланувати своє життя.

2. Трансситуаційний локус контролю. Зміст шкали дає відповідь на питання “ХТО?” (хто здійснює взаємодію людини з життєвою ситуацією: вона сама чи інші люди, зовнішні обставини). Позитивний полюс (“внутрішній трансситуаційний локус контролю”) характеризує високий рівень суб’єктивного контролю над життєвими ситуаціями і описує людину, що відчуває відповідальність за події свого життя і прагне ними управляти, відповідно, плануючого своє життя далеко наперед, що помічає взаємозв’язок своїх власних вчинків і наступних подій на життєвому шляху, що сприймає своє життя як цілісність. Негативний полюс (“зовнішній трансситуаційний локус контролю”) характеризує людину, що надає в поясненні свого власного життя більшого значення нагоді, долі, збігові обставин і, отже, не планує далеко вперед, не відчуває впливу своїх вчинків на подальші життєві події, що сприймає своє життя як сукупність окремих його моментів – зовнішніх подій.

3. Трансситуаційна спрямованість освоєння світу. Зміст шкали дає відповідь на запитання “КУДИ?” (куди, тобто, в якому напрямі, здійснюється взаємодія людини з життєвою ситуацією, – всередину чи зовні). Позитивний полюс (“трансситуаційне освоєння внутрішнього світу”) характеризує спрямованість людини на свій внутрішній світ, прагнення до внутрішнього зростання, самовдосконалення. Про це свідчить і сприйняття свого життя як такого, в якому мало подій. Характерне також прагнення планувати своє життя. У той же час спрямованість всередину супроводжується відсутністю відчуття контролю над своїм життям, оскільки воно розглядається як один з аспектів існування зовнішнього світу. Негативний полюс (“трансситуаційне освоєння зовнішнього світу”) характеризується прагненням до самоздійснення у зовнішньому світі, що супроводжується сприйняттям свого життя як насиченого зовнішніми подіями, відчуттям контролю над власним життям і небажанням планувати життя у зв’язку з акцентуванням уваги на ролі зовнішніх обставин.

4. Трансситуаційна рухливість. Зміст шкали відповідає на питання “ДЕ?” (де, в яких умовах здійснюється життєдіяльність: у звичних чи в нових життєвих ситуаціях). Позитивний полюс шкали (“трансситуаційна рухливість”) характеризує прагнення людини взаємодіяти з новими життєвими ситуаціями (професійними, навчальними та ін.), активного руху, розвитку, прагнення життєвих змін. Негативний полюс шкали (“трансситуаційна інертність”) характеризує прагнення взаємодії зі звичними життєвими ситуаціями, прагнення пасивного слідування життєвому потокові, відсутність тяги до життєвих змін. Шкали

дозволяють кількісно визначити ступінь суб'єктної включеності в життєві ситуації.

В результаті обробки даних, отриманих за вказаним опитувальником на студентській вибірці, виявлено наступні особливості суб'єкт-об'єктних орієнтацій студентів (табл. 1).

Таблиця 1
Особливості суб'єкт-об'єктних орієнтацій студентів у життєвих ситуаціях

	Сирі бали, середнє арифметичне	Стени
Загальний показник суб'єкт-об'єктних орієнтацій	9,5	7
Трансситуативна мінливість	5	7
Трансситуативний локус контролю	1,4	3
Трансситуативна спрямованість освоєння світу	0,3	3
Трансситуативна рухливість	2,9	6
Трансситуативне пристосування – трансситуативна творчість	8,1	8

Графічне представлення (табл. 2-3) отриманих показників втілює узагальнений профіль складових суб'єкт-об'єктних орієнтацій студентства в життєвих ситуаціях.

Таблиця 2
Усереднений профіль суб'єкт-об'єктних орієнтацій студентів у життєвих ситуаціях

+	Стени										-	
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		
Загальний показник суб'єктних орієнтацій				●								Загальний показник об'єктних орієнтацій
Трансситуаційна мінливість				●								Трансситуаційна стабільність
Внутрішній трансситуаційний локус контролю										●		Зовнішній трансситуаційний локус контролю
Трансситуаційна спрямованість освоєння внутрішнього світу											●	Трансситуаційна спрямованість освоєння зовнішнього світу
Трансситуаційна рухливість					●							Трансситуаційна інертність
Трансситуаційна творчість				●								Трансситуаційне пристосування

Як видно з табл. 2, у студентів спостерігається тенденція до трансситуаційної творчості за рахунок трансситуаційної мінливості

як орієнтованості на пізнання нового, приділення достатньої уваги зовнішнім, середовищним факторам свого життя, а також за рахунок транситуаційної рухливості як прагнення взаємодіяти з новими життєвими ситуаціями (професійними, навчальними та ін.), прагнення активного руху, розвитку, життєвих змін.

Таблиця 3

Розподіл студентів за основними показниками суб'єкт-об'єктних орієнтацій у життєвих ситуаціях, % опитаних

+	> 6 стенів	< 5 стенів	-
Внутрішній транситуаційний локус контролю	22%	47%	Зовнішній транситуаційний локус контролю
Транситуаційна творчість	61%	20%	Транситуаційне пристосування

На жаль, усереднений профіль хоча і свідчить про суб'єктні орієнтації студентів, але поки що спрямованість студентів на активне перетворення життєвих ситуацій мало пов'язане з відповідальністю та активністю, спрямованою на самозміни, на вдосконалення свого внутрішнього світу, інтеграцію подій, що відбуваються в зовнішньому світі, в особистісний досвід, на планування свого життя. Розподіл студентів за основними показниками суб'єкт-об'єктних орієнтацій, представлене в табл. 3, підтверджує попередні висновки про необхідність розвитку соціальної відповідальності у студентської молоді.

Подальше вивчення зв'язку суб'єкт-об'єктних орієнтацій студентства з особливостями його ставлення до власності та інших учасників економічних відносин дасть можливість окреслити напрямки розвитку економічних суб'єкт-об'єктних орієнтацій, а саме – економічної суб'єктності студентів.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що становлення особистості власника вивчається нами у контексті розвитку її ціннісної позиції у відносинах власності – системи ставлень до об'єктів та інших суб'єктів привласнення. Остання формується в процесі багаторазового визначення власних ціннісних орієнтирів, що можуть перебувати у континуумі “об'єкт економічного впливу – суб'єкт економічного впливу”. Результатом такого економічного самовизначення має стати ціннісна позиція особистості власника, що виражається в здатності самостійно і творчо покладати себе в якості причини свого економічного буття на основі свідомого, рефлексивного та активно-перетворюючого ставлення до економічної дійсності, і, перш за все, до відносин, опосередкованих власністю.

Емпірично констатовано, що суб'єктні орієнтації студентів в життєвих ситуаціях (їх спрямованість на активне перетворення життєвих ситуацій) мало пов'язане з відповідальністю та активністю, спрямованою на самозміни, на вдосконалення свого внутрішнього світу, інтеграцію подій, що відбуваються в зовнішньому світі, в особистісний досвід, на планування свого життя. Отже, подальше становлення економічної суб'єктності студентської молоді має бути пов'язане з розвитком її соціальної відповідальності.

Список використаних джерел

1. Коржова Е. Ю. Психологическое познание человека как субъекта жизнедеятельности : дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.01. "Общая психология; история психологии" / Е.Ю. Коржова. – Спб., 2001. – 485.
2. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія : підручник / М.Н.Корнев, А.Б.Коваленко. – К. : Київський університет ім. Тараса Шевченка, 1995. – 304 с.
3. Неверов А.Н. Экономико-психологические факторы общественного развития / А.Н.Неверов. – Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2007. – 171 с.
4. Роменець В.А. Вчинок і постання канонічної психології // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг.ред.В.О.Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 11-36.

The main psychological mechanisms and effects of personality formation of subjectivity in property relations is analyzed in the article. Peculiarities of students' subject-object orientations in life situations were shown as social-psychological basis of economic subjectivity forming.

Keywords: economic subjectivity, formation of personality's subjectivity in the property relations, property attitude .

Отримано: 14.07.2011

Особливості структури навчальної мотивації у підлітків з різним рівнем навчальних досягнень

Розглянуто генезу становлення навчальної мотивації школярів – від молодшого шкільного до підліткового віку. Описано вікові особливості розвитку мотивації підлітків. Експериментально досліджена і проаналізована структура й особливості навчальної мотивації школярів середньої освітньої ланки залежно від рівня їх навчальних досягнень. Виявлено існуючі значимі зв'язки мотивів учнів з їх шкільною успішністю. Здійснено порівняльний аналіз особливостей навчальної мотивації у підлітків з різною результативністю навчання.

Ключові слова: навчальна мотивація, мотив, структура мотивації навчальної діяльності.

Рассмотрен генезис становления учебной мотивации учащихся младшей и средней школы. Описаны возрастные особенности развития мотивации подростков. Экспериментально исследованы и проанализированы структура и особенности учебной мотивации школьников в зависимости от уровня их учебных достижений. Выявлены существующие значимые связи мотивов учащихся с их школьной успеваемостью. Осуществлен сравнительный анализ особенностей учебной мотивации подростков с разным уровнем учебных достижений.

Ключевые слова: учебная мотивация, мотив, структура мотивации учебной деятельности.

Постановка проблеми. Розвиток позитивної навчальної мотивації учня сприяє ефективності навчального процесу. Керування цим процесом потребує розуміння сутності навчальної мотивації, основних закономірностей її функціонування та розвитку.

Навчальна мотивація є системою природних, соціальних і особистісних чинників, які спонукають особистість включитися у процес навчання, впливають на характер та забезпечують ефективність цього процесу. Продуктивність навчальної діяльності, її результат визначаються її мотиваційною структурою – змістом і розгорнутістю цієї структури, сформованістю її компонентів, ієрархією мотивів і зв'язками між ними, характером мотивів навчання, власним сенсом навчання школяра, особливостями емоцій, що супроводжують процес навчання тощо. Своєрідність навчальної мотивації полягає в тому, що в процесі діяльності

школяр не тільки засвоює знання, але й формується як особистість. Г.С.Костюк зазначав: “Мотиви навчальної діяльності визначають її смисл для учня, його ставлення до навчання, а тому й енергію, старанність, з якою він вчиться...і результати навчання... Від мотивів залежать як ближчі, так і віддаленіші результати розвитку” [3, с. 403].

Психологічний супровід процесу формування учбової мотивації особливо важливий для учнів середньої освітньої ланки, адже саме в цей період відбувається їх формування як суб'єктів власної діяльності. Несформованість навчальної мотивації виявляється, перш за все, у падінні навчальної успішності. Отже, пріоритет навчальної мотивації підлітків в успішному засвоєнні ними знань зумовлює потребу в поглибленому її вивченні. Тому наше експериментальне дослідження було спрямоване на вивчення зв'язку мотивів учіння підлітків з їх шкільною успішністю.

Методологічним підґрунтям нашого дослідження стало фундаментальне положення вітчизняної і зарубіжної психології про тісний взаємозв'язок між мотивацією школяра і результативністю його навчання (Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн). В експериментальному вивченні проблеми *ми спиралися на положення* про сутність і закономірності розвитку особистості в підлітковому віці (М.І. Алексєєва, Л.І. Божович, І.С. Кон, І.В. Дубровина, А.К. Маркова, Д.І.Фельдштейн, Г.А.Цукерман); про становлення і розвиток навчальної мотивації (М.І. Алексєєва, Л.І. Божович, А.К. Маркова, Ю.М. Орлов, П.М. Якобсон).

Метою статті є аналіз експериментального дослідження структури навчальної мотивації і тенденцій її зміни у підлітків з різним рівнем навчальних досягнень. Виходячи з мети, *завданнями* є: 1) вивчення особливостей навчальної мотивації у підлітковому віці; 2) дослідження структури навчальної мотивації у підлітковому віці; 3) з'ясування характеру залежності між мотивами, які усвідомлюються підлітками та їх ефективністю, що виявляється певним чином у шкільній успішності.

У роботі використано теоретичні й емпіричні *методи дослідження*: теоретичний аналіз досліджень особливостей мотиваційної сфери підлітків, навчальної мотивації; констатуючий експеримент з використанням психодіагностичних методик: “Мотиваційна структура навчальної діяльності” (М.І. Алексєєва, М.Т. Дригус) і “Рівень шкільної мотивації ” (Н.Г. Лусканова); методи математичного опрацювання експериментальних даних з наступною якісною їх інтерпретацією та змістовим узагальненням.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз вікових особливостей навчальної мотивації підлітків засвідчив, що її розвиток, безумовно, пов'язаний із резервами молодшого шкільного віку. До вікових особливостей, що сприяють формуванню навчальної мотивації дітей цього віку, можна віднести загальне позитивне ставлення до школи, цікавість, широту інтересів. З іншого боку, навчальна мотивація молодшого школяра ще нестійка, мало усвідомлена, переважно зовнішня, недостатньо дієва, частіше спрямована на результат, ніж на способи навчальної діяльності.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що динаміка формування повноцінної навчальної мотивації школярів визначається не тільки віковими особливостями дітей і змістом навчання, але й побудовою навчального процесу, тим, чи ставить вчитель собі за мету формування навчальної мотивації.

Як відомо, існує тісний зв'язок між успішністю учіння і ставленням до нього школяра. Вважаємо, що для вивчення навчальної мотивації учнів необхідно співставити різні сторони їх навчальної роботи, зокрема співставити спонуки до навчання і реальні результати учіння. Отже, *подальшим завданням нашого дослідження є практичне вивчення особливостей навчальної мотивації у підлітків з різною навчальною успішністю.*

Для визначення мотиваційної структури підлітків була використана методика “Мотиваційна структура навчальної діяльності” (М.І. Алексеева, М.Т. Дригус). Учні мали оцінити твердження, які складала група мотивів навчання, виходячи із міри значення мотиву саме для себе, оцінити, наскільки важливі причини, які спонукають вчитися в школі (за шкалою: майже не має значення; частково важливі; досить важливі; дуже важливі). За методикою ми отримали дані про представленість і співвідношення пізнавальних, комунікативних, емоційних, зовнішніх (заохочення, покарання) мотивів, мотивів саморозвитку, досягнення та позиції школяра в мотиваційній структурі підлітка [1].

Вибірка: в експерименті брали участь 256 школярів міст Києва та Миколаєва, з них 140 школярів 6 класів і 116 семи-класників.

Залежно від навчальної результативності підлітків (академічної успішності по всіх предметах за півріччя), кожна з паралелей (6-ти і 7-класники) була поділена на три групи: I група – учні з високим рівнем навчальних досягнень у вибірці (високоуспішні – ВУ), II група – учні з середнім для вибірки рівнем навчальних досягнень (середньоуспішні – СУ), III група – школярі з низьким, порівняно з

вибіркою, рівнем навчальних досягнень (низькоуспішні – НУ). Підкреслимо, що розподіл підлітків по групам успішності відбувався не на підставі абсолютної, а на підставі відносної успішності по вибірці успішності. Для поділу на групи використано стандартне відхилення показника навчальної успішності. Розподіл учнів за рівнем навчальної успішності вказано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Загальна характеристика розподілу вибірки
за рівнем навчальних досягнень**

Вибірка	Всього осіб	Групи за рівнем успішності					
		високий (ВУ)		середній (СУ)		низький (НУ)	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
6-і класи	140	28	20,0%	72	51,4%	40	28,6%
7-і класи	116	29	25,0%	57	49,1%	30	25,9%
Разом:	256	57	22,3%	129	50,4%	70	27,3%

Враховуючи близький до нормального розподіл опитаних за показниками навчальної успішності, обробка даних здійснювалась із застосуванням методів статистичного аналізу: описових статистик та кореляційного аналізу.

З метою дослідження вікових особливостей мотиваційної структури підлітків розглянемо спочатку отримані дані по класах (паралелях) незалежному від успішності. В таблицях 2 і 3 представлена загальна структура навчальної мотивації за середніми балами 6 і 7 класів відповідно.

Таблиця 2

**Діагностика структури мотивації. Середній бал мотиву
(шестикласники)**

Клас	Оцінка навчального мотиву (середній бал)						
	Пізнавальні	Комунікативні	Емоційні	Саморозвитку	Позиція школяра	Досягнення	Зовнішні
6-ті класи (Миколаїв)	5,64	6,13	5,79	5,40	5,34	5,40	5,59
6-ті класи (Київ)	6,13	5,77	6,24	6,19	5,84	5,69	6,04
6-ті класи разом	5,89	5,95	6,01	5,79	5,59	5,54	5,81

Як видно з таблиці 2, у шестикласників Миколаєва за балами перші місця належать комунікативним, емоційним, пізнавальним

і зовнішнім мотивам. Для шестикласників Києва це мотиви: емоційні, саморозвитку, пізнавальні і зовнішні. Як бачимо, у підлітків різних міст є спільні дуже значимі мотиви (емоційні, пізнавальні, зовнішні), що ілюструє вікові особливості їх мотиваційної структури. Разом з тим, розбіжності свідчать про різну виховну спрямованість даних конкретних шкіл, про індивідуальні особливості у темпах розвитку навчальних мотивів. Для 6-х класів загалом за балами перші місця посіли мотиви: емоційні, комунікативні, пізнавальні і зовнішні. Ці дані відображають вікові особливості розвитку школярів, для яких важливими є спілкування і емоційний контакт з оточуючими, пошук референтної групи і у яких є “ненасичена потреба у пізнанні”, бо розумовий розвиток відбувається на якісно новому рівні.

Учні 7-х класів найбільш важливими причинами, що спонукають їх вчитися в школі, вважають зовнішні, саморозвитку, досягнення, позицію школяра і пізнавальні мотиви, що теж відображає вікові особливості розвитку школярів, для яких важливими є прагнення відповідати соціальній нормі, почуття дорослості, яке сприяє бажанню чогось досягти самому (див. таблицю 3).

Таблиця 3

**Діагностика структури мотивації. Середній бал мотиву
(семикласники)**

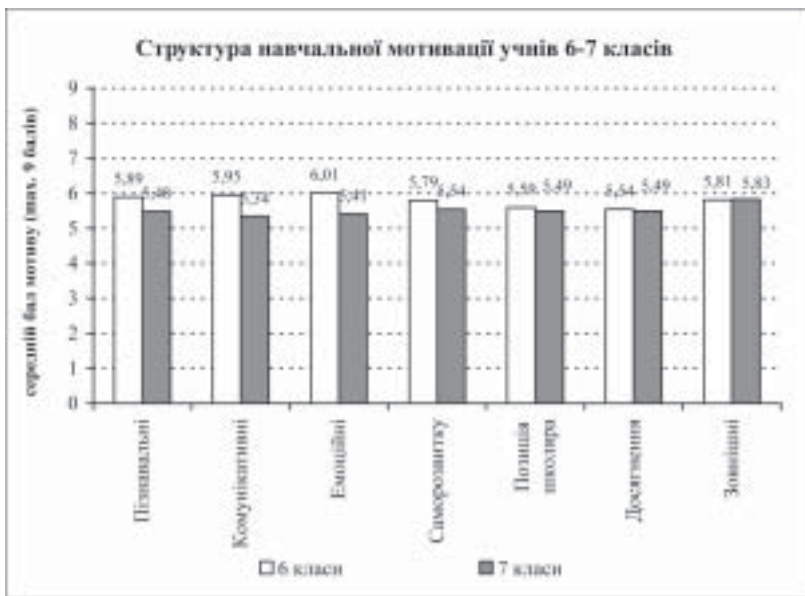
Клас	Оцінка навчального мотиву (середній бал)						
	Пізнавальні	Комунікативні	Емоційні	Саморозвитку	Позиція школяра	Досягнення	Зовнішні
7-мі класи (Миколаїв)	5,39	5,07	5,17	5,31	5,32	5,37	5,76
7-мі класи (Київ)	5,81	6,27	6,23	6,35	6,08	5,92	6,08
7-мі класи разом	5,48	5,34	5,41	5,54	5,49	5,49	5,83

Для попереднього загального аналізу порівняємо середній бал кожного з мотивів у структурі мотивації учнів 6 і 7 класів (див. діаграму 1).

Шестикласники належать до молодшого, а семикласники до власне підліткового віку. Тому структура мотивації у них дещо різна. На останньому місці в структурі мотивації у шестикласників мотиви досягнення і позиція школяра, а у семикласників – кому-

нікативні й емоційні. Отже, якщо аналізувати динаміку зміни структури мотивів з 6 по 7 класи, то можна сказати, що у 6-му класі комунікативні й емоційні мотиви посідали перші місця, бо відображали вікові характеристики школярів – бажання спілкуватися, знайти своє місце в групі тощо. В 7 класі ці мотиви виходять на останні місця – діти вже визначилися зі своїм місцем у структурі класу і тепер спрямували свої зусилля на те, щоб довести, на що вони здатні як у плані навчання (досягнення), так і в соціальному плані (позиція школяра). І навпаки, мотиви досягнення і позиція школяра у шестикласників поки що на останніх місцях.

Діаграма 1



Якщо аналізувати 6 і 7 класи разом, то найбільшими спонуканими для себе в навчальній діяльності школярі усвідомлюють пізнавальні (внутрішні, власне навчальні) і зовнішні мотиви (вони увійшли у четвірку найбільш важливих спонук). Вся справа в їх співвідношенні. Якщо питома вага належить пізнавальним мотивам, то можна стверджувати, що школярі, які брали участь у дослідженні, спрямовані на навчання і повинні мати хороші шкільні оцінки. (Так воно і є насправді, тому групи ВУ, СУ і НУ виділені не на підставі абсолютної, а на підставі відносної успішності по вибірці успішності /неуспішності).

Повернемось до діаграми. Як бачимо, різниця між мотивами, що зайняли перші, і між тими, що зайняли останні місця невелика як всередині паралелі (6 класи – від 6,01 до 5,54, що складає 0,47 балу; 7 класи – від 5,83 до 5,34, що складає 0,49 балу), так і між класами. Найменша різниця між 6 і 7 класами по зовнішньому мотиву (різниця 0,02), мотиву досягнення (0,05) і позиції школяра (0,1). Найбільша різниця по мотивах: емоційному (0,6), пізнавальному (0,41), комунікативному (0,39).

Крім того, на діаграмі видно, що в 7-х класах структура навчальної мотивації по середньому балу більш рівна, однорідна. Більш контрастна структура у 6-х класах пояснюється тим, що вони знаходяться на переході від молодшого підліткового до власне підліткового віку.

З отриманих даних можна зробити висновок, що важливими спонуканами власної навчальної діяльності учні 6-7х класів вважають мотиви: пізнавальні, зовнішні і саморозвитку.

Ми проаналізували мотиваційну структуру підлітків за середніми балами, тобто самі учні давали оцінку певному мотиву. Тепер проаналізуємо ієрархію навчальних мотивів не за середніми балами, а за частотою згадування, тобто за рангами.

Таблиця 4

**Діагностика структури мотивації.
Ранжування мотивів (шестикласники)**

Клас	Ієрархія навчальних мотивів (ранг)						
	Пізнавальні	Комунікативні	Емоційні	Саморозвитку	Позиція школяра	Досягнення	Зовнішні
6-ті класи (Миколаїв)	3	1	2	6	4,5	7	4,5
6-ті класи (Київ)	3	6	2	1	5	7	4
6-ті класи разом	3	1	2	4	6	7	5

Як видно з таблиці 4, в учнів 6-х класів на третьому ранговому місці стоять пізнавальні мотиви, на другому – емоційні. Перше місце у школярів з Миколаєва посіли комунікативні мотиви, а у киян – мотиви саморозвитку. Загалом у більшій кількості дітей комунікативні мотиви виявилися більш значимими (сильними) і посіли 1-е рангове місце, що характерно для підліткового віку. Мотиви саморозвитку знаходяться на 4 ранговому місці (у киян – на

першому), а зовнішні мотиви у учнів Миколаєва і Києва на 4-му (загалом на 5-му), що вказує на напрямок розвитку мотиваційної структури.

Таблиця 5

**Діагностика структури мотивації.
Ранжування мотивів (семикласники)**

Клас	Ієрархія навчальних мотивів (ранг)						
	Пізнавальні	Комунікативні	Емоційні	Саморозвитку	Позиція школяра	Досягнення	Зовнішні
7-мі класи (Миколаїв)	3	7	6	5	4	2	1
7-мі класи (Київ)	7	4	3	1,5	5	6	1,5
7-мі класи разом	6	7	3	2	5	4	1

Профіль мотиваційних рангів учнів 7-х класів більш строкатий (див. таблицю 5). Так, у школярів Миколаєва 1, 2, 3 і 4 ранги зайняли мотиви: зовнішній, досягнення, пізнавальний і позиція школяра, що співпадає із загальною мотиваційною структурою за середніми балами (див. діаграму). У киян перші два рангові місця посіли мотиви: зовнішній і саморозвитку, на 3-му і 4-му місцях за значимістю емоційні і комунікативні мотиви. Це свідчить про індивідуальні особливості даних дітей. Можемо припустити, що вони “трошки затримались у 6-му класі”.

Загалом можна констатувати, що у більшої кількості семикласників зовнішні мотиви виявилися більш значущими (сильними), на другому ранговому місці – мотиви саморозвитку, на 3-му – емоційні і на четвертому – мотиви досягнення.

Підсумуємо. Перші чотири рангові місця (тобто більш значимими для школярів, більш сильними, дієвими) зайняли: 6-й клас – комунікативні, емоційні, пізнавальні, саморозвитку; 7-й клас – зовнішні, саморозвитку, емоційні, досягнення. Отже, можна зробити висновок, що *прагнення саморозвитку (що неможливо без пізнання і досягнень) і емоційного прийняття (що може виявлятися у спілкуванні, у визнанні власних досягнень) відіграють провідну роль у мотивації навчання підлітків, які брали участь у дослідженні.*

Метою дослідження було з’ясувати характер залежності між мотивами, які усвідомлюються підлітками та їх ефективністю, що

виявляється певним чином у шкільній успішності. Тому ми співставили зміст мотивів учбової діяльності з результатами навчання, тобто з успішністю, яка визначалась за середнім балом по всіх предметах за півріччя (див. Таблицю 6).

Таблиця 6

Оцінка навчальних мотивів в групах з різною навчальною результативністю (шестикласники)

Група за рівнем успішності	Оцінка навчального мотиву (середній бал)						
	Пізнавальні	Комунікативні	Емоційні	Саморозвитку	Позиція школяра	Досягнення	Зовнішні
ВУ	6,00	6,18	6,25	6,93	5,96	6,04	5,96
СУ	5,96	6,01	6,06	5,43	5,53	5,29	5,82
НУ	5,68	5,68	5,78	5,65	5,45	5,65	5,70
6-і класи	5,89	5,95	6,01	5,79	5,59	5,54	5,81

Як видно з таблиці, у ВУ шестикласників за балами перше місце належить мотиву саморозвитку, який має суттєвий відрив від інших мотивів. За ним провідні місця займають мотиви емоційний, комунікативний і пізнавальний. Останні місця зайняли зовнішній мотив і позиція школяра.

У СУ шестикласників перші місця з незначною різницею зайняли емоційні, комунікативні і пізнавальні мотиви, що типово для молодших підлітків (вікова норма). Останні місця зайняли позиція школяра (як і у ВУ), мотиви досягнення і саморозвитку (1-е місце у ВУ).

У НУ підлітків найбільш значимими мотивами виявились емоційні, комунікативні і пізнавальні. Найменш значимі мотиви досягнення, позиція школяра і саморозвитку.

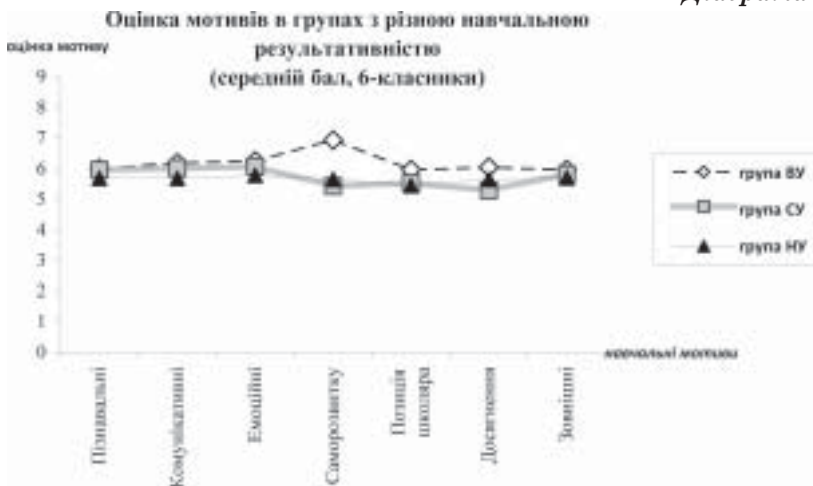
Отже, можна зробити висновок, що для всіх груп шестикласників найбільш значимими є емоційні, комунікативні і пізнавальні мотиви, що відображає вікову норму. Група ВУ відрізняється суттєвим домінуванням мотиву саморозвитку у мотиваційній структурі. Це наглядно видно з діаграми 2.

Розглянемо структуру навчальної мотивації за середніми балами різних груп успішності підлітків 7-х класів (див. таблицю 7).

ВУ семикласники найбільш важливими причинами, що спонукають їх навчатися в школі, вважають позицію школяра, зовнішні і комунікативні мотиви. Останнє місце в структурі мотивів

ВУ підлітків 7-х класів у емоційних мотивів. Тобто ВУ учні вчать незалежно від того, подобаються вчителі чи ні. У СУ учнів за балами перші місця в мотиваційній структурі посіли мотиви зовнішні, саморозвитку і досягнення. Останні – комунікативні і пізнавальні. У НУ семикласників значимими мотивами виявилися емоційні, зовнішні і пізнавальні. Найнижчими – досягнення і позиція школяра.

Діаграма 2



Таблиця 7

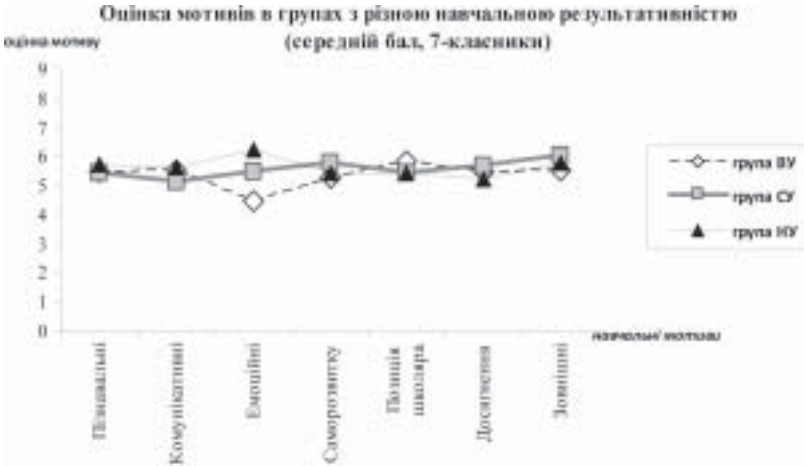
Оцінка навчальних мотивів в групах з різною навчальною результативністю (семикласники)

Клас	Оцінка навчального мотиву (середній бал)						
	Пізнавальні	Комунікативні	Емоційні	Саморозвитку	Позиція школяра	Досягнення	Зовнішні
ВУ	5,45	5,52	4,45	5,28	5,79	5,45	5,52
СУ	5,39	5,09	5,47	5,74	5,39	5,67	6,02
НУ	5,70	5,63	6,20	5,43	5,40	5,20	5,77
7-і класи	5,48	5,34	5,41	5,54	5,49	5,49	5,83

Як бачимо, у полярних за успішністю групах семикласників структура навчальних мотивів за балами обернена – у ВУ на першому

місці – позиція школяра (у НУ цей мотив на останньому місці), на останньому – емоційні мотиви, які у НУ посідають перше місце.

Діаграма 3



Отже, аналіз оцінки навчальних мотивів в групах з різною навчальною результативністю семикласників засвідчив, що полярні за навчальною успішністю групи (ВУ і НУ) відрізняються за емоційними мотивами. Це наглядно видно з представленої діаграми (див. діаграму 3).

Таблиця 8

Ранжування мотивів за середнім ранговым місця в структурі мотивації (в групах з різною навчальною результативністю, шестикласники)

Група за рівнем успішності	Ієрархія навчальних мотивів (ранг)						
	Пізнавальні	Комунікативні	Емоційні	Саморозвитку	Позиція школяра	Досягнення	Зовнішні
ВУ	3	6	2	1	4,5	7	4,5
СУ	2	1	3	6	5	7	4
НУ	3,5	2	1	3,5	7	5,5	5,5
6-і класи	3	1	2	4	6	7	5

Ми проаналізували мотиваційну структуру груп підлітків за успішністю по середніх балах, тобто самі учні давали оцінку певному

мотиву. Тепер проаналізуємо ієрархію навчальних мотивів не за середніми балами, а за частотою згадування, тобто за рангами.

Як видно з таблиці 8, незалежно від навчальної успішності, у школярів 6-х класів найбільш сильними спонуками до навчання виявились мотиви комунікативні, емоційні й пізнавальні. Таку ж мотиваційну структуру мають СУ учні. У ВУ шестикласників найбільш сильними спонуками до навчання виявились мотиви саморозвитку, емоційні і пізнавальні. Цікаво, що мотиваційна структура ВУ 6-класників за середніми балами і за рангами виявилася однаковою, що свідчить про провідну роль впливу саме цих мотивів на навчальну успішність. Для НУ підлітків найбільш сильними є мотиви емоційні, комунікативні, саморозвитку і пізнавальні, що теж повторює мотиваційну структуру за балами. Отже, бажання багато спілкуватися і зайві емоції призводять до зниження навчальної успішності.

Розглянемо розподіл рангів учнів 7-х класів з різною навчальною результативністю (таблиця 9). На вибірці підлітків 7-х класів перші місця за рангами посіли мотиви зовнішні, саморозвитку, емоційні й досягнення. Останні – комунікативні і пізнавальні.

Таблиця 9

Ранжування мотивів за середнім балом рангового місця в структурі мотивації (в групах з різною навчальною результативністю, семикласники)

Клас	Ієрархія навчальних мотивів (ранг)						
	Пізнавальні	Комунікативні	Емоційні	Саморозвитку	Позиція школяра	Досягнення	Зовнішні
ВУ	6	2	7	3,5	1	5	3,5
СУ	6	7	4	2	5	3	1
НУ	3	4	1	5	7	6	2
7-і класи	6	7	3	2	5	4	1

У ВУ учнів найбільш сильними (впливовими) виявились такі мотиви: позиція школяра, комунікативні, зовнішні і саморозвитку. Останні – емоційні і пізнавальні. У СУ на перших місцях – зовнішні, саморозвитку і досягнення. Останні – комунікативні і пізнавальні. У НУ семикласників найбільш сильними спонуками до навчання виявились емоційні, зовнішні та пізнавальні. Найбільш слабкими –

позиція школяра, досягнення і саморозвитку. Отже, у полярних за навчальною результативністю групах ВУ і НУ семикласників структура навчальної мотивації за силою (за рангами) виявилась оберненою по мотивах позиція школяра і саморозвитку (провідні місці у ВУ і останні у НУ) і по мотивах пізнавальних і емоційних (провідні місця у НУ і останні у ВУ).

Останнє місце в структурі мотивації пізнавальних мотивів (внутрішніх щодо навчання) у ВУ підлітків змушує припустити, що навчання і пізнання виступає у них не як ціль, а як засіб до саморозвитку і до можливості зайняти бажану соціальну позицію. Тобто навчально-пізнавальна діяльність є засобом і спонукається зовнішніми мотивами.

Аналіз взаємозв'язку успішності з вираженістю та ранговими місцями груп навчальних мотивів, виявив слабку позитивну значущу кореляцію рівня успішності з вираженістю мотивів саморозвитку в учнів шостих класів, зі слабкою тенденцією до відносного домінування мотиву у більш успішних школярів. Серед семикласників значимою виявилась помірна негативна асоційованість навчальної результативності з емоційними мотивами ($p < 0,01$) (див. таблицю 10).

Таблиця 10

Кореляційні зв'язки рівня навчальних мотивів з навчальною успішністю за методикою “Діагностика структури навчальної мотивації”

Середній бал мотиву	Кореляції з навчальною успішністю			
	6 класи (n=140)		7 класи (n=116)	
Пізнавальний	0,123		-0,049	
Комунікативний	0,088		-0,037	
Емоційний	0,089		-0,328	**
Саморозвитку	0,230	**	-0,073	
Позиція школяра	0,124		0,066	
Досягнення	0,040		0,020	
Зовнішній	0,023		-0,143	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Ще більш виражений обернений зв'язок успішності з емоційними мотивами виявлено при аналізі рангових місць мотивів у структурі мотивації кожного школяра. Більша відносна значущість емоційних мотивів, тобто вище місце в ієрархії, виявилась більш притаманною менш успішним учням-семикласникам ($p < 0,01$), тоді як відносно домінування позиції школяра у семикласників виявляє

слабку позитивну асоційованість з кращими результатами навчання (див. таблицю 11).

Таблиця 11

Кореляційні зв'язки рангів навчальних мотивів з навчальною успішністю за методикою “Діагностика структури навчальної мотивації”

Ранг мотиву	Кореляції з навчальною успішністю			
	6 класи (n=140)		7 класи (n=116)	
Пізнавальний	0,071		0,025	
Комунікативний	-0,061		0,044	
Емоційний	-0,049		-0,336	**
Саморозвитку	0,153		0,035	
Позиція школяра	0,024		0,146	
Досягнення	-0,066		0,078	
Зовнішній	-0,015		-0,132	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Таблиця 12

Кореляційні зв'язки навчальних мотивів з навчальною успішністю за методикою Н.Г. Лусконої “Рівень шкільної мотивації”

Навчальні мотиви		Кореляції з навчальною результативністю (середнім балом успішності)							
		Загалом				Миколаїв (виб.1)			
		6 класи		7 класи		6 класи		7 класи	
		(n=140)		(n=116)		(n=70)		(n=90)	
Рівень шкільної мотивації (загальний)		0,023		-0,120		-0,105		-0,012	
Школи	Загальне ставлення до школи (№1-3)	-0,163		-0,076		-0,433	***	-0,086	
	Ставлення до навчання (№4-6)	-0,115		-0,094		0,079		-0,084	
	Ставлення до значущих дорослих (№7-8)	0,178	*	-0,048		0,056		-0,010	
	Ставлення до ровесників (№9-10)	0,131		0,062		0,183		0,004	
	1.Тобі подобається в школі?	-0,086		0,076		-0,223		0,238	*
	2.Вранці, коли ти прокидаєшся, ти завжди з радістю йдеш в школу або тобі часто хочеться залишитися вдома?	-0,115		-0,072		-0,332	**	-0,065	

Питання методики «Рівень шкільної мотивації»	3. Якби вчитель сказав, що завтра в школу не обов'язково приходити всім учням, що охочі можуть залишитися вдома, ти пішов би в школу чи залишився б удома?	-0,095	-0,133	-0,302	*	-0,216	*
	4. Тобі подобається, коли у вас відмінюють які-небудь уроки?	-0,118	-0,106	-0,126		0,002	
	5. Ти хотів би, щоб тобі не задавали домашніх завдань?	-0,079	-0,143	0,073		-0,070	
	6. Ти хотів би, щоб в школі залишилися одні перерви?	-0,034	0,079	0,168		0,124	
	7. Ти часто розповідаєш про школу батькам?	0,141	-0,022	0,041		-0,038	
	8. Ти хотів би, щоб у тебе був менш строгий вчитель?	0,100	-0,046	0,047		-0,133	
	9. У тебе в класі багато друзів?	0,076	0,115	0,056		0,103	
	10. Тобі подобаються твої однокласники?	0,126	-0,032	0,190		0,026	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$ (лінійна кореляція Пірсона)

Дослідження рівня шкільної мотивації за методикою Н.Г. Лусканової проводилось для визначення такого інтегративного показника як загальне ставлення до шкільного життя. Кореляційні зв'язки рівня шкільної мотивації за цією методикою підраховувались по кожному з 10 запропонованих нею мотивів та за окремими шкалами, які були нами виокремлені для розуміння психологічної сутності і зручності аналізу (загальне ставлення до школи (№1-3), ставлення до учіння (№4-6), ставлення до значущих дорослих (№7-8), ставлення до ровесників (№ 9-10)). [4]

Загальні показники мотивації, які вимірює методика, не показали значущих лінійних кореляційних залежностей з успішністю школярів-підлітків (див. таблицю12). Серед виділених нами шкал виявлено значущу слабку позитивну кореляцію з рівнем успішності ставлення учнів до значущих дорослих (питання №7-8). Разом з тим, аналогічне дослідження, проведене на вибірці школярів Миколаєва, виявило високо значущу помірну негативну кореляцію успішності 6-класників із показником загального ставлення до школи ($p < 0,001$).

Вища успішність учнів безпосередньо пов'язана з небажанням іти до школи і вираженим бажанням залишитися вдома, може свідчити в тому числі і про переваження чи соматичну ослабленість таких учнів.

Серед семикласників Миколаєва позитивне ставлення до школи слабопозитивно корелює з успішністю, водночас негативно – з вибором

школи за умови, коли вчителем дозволено залишитись вдома ($p < 0,05$). Тобто більш успішним школярам школа подобається, ніж менш успішним, а бажання залишитись, по можливості, вдома теж може бути спричинене надмірним навантаженням або соматизацією напруження. Це тим ймовірніше, що дослідження проводилося в ліцейних класах, де рівень вимог значно вищий, ніж в типових ЗНЗ.

Висновки. Мотиваційна структура навчальної діяльності має особливості на різних вікових етапах розвитку дитини. Активне становлення учнів середніх класів як суб'єктів власної діяльності, пріоритет навчальної мотивації підлітків в успішному засвоєнні ними знань зумовлює потребу в поглибленому її вивченні.

Встановлено особливості структури навчальної мотивації дітей (256 школярів) молодшого підліткового (6 класи) і власне підліткового (7 класи) віку. Виявлено, що мотиваційна структура навчання учнів 6 і 7 класів має відмінності, що відображає вікові особливості їх розвитку. Незалежно від навчальної успішності школярі 6-х класів вважають найбільш сильними спонуканнями до навчання комунікативні, емоційні, пізнавальні мотиви та мотиви саморозвитку. Для 7-класників найбільш сильними (дієвими) виявились мотиви зовнішні, саморозвитку, емоційні і досягнення.

Аналіз мотиваційної структури груп учнів за успішністю виявив наступне. Всі за успішністю групи учнів 6-х класів (ВУ, СУ, НУ) мають подібну мотиваційну структуру, яка співпадає із загальною (без поділу на групи). Група ВУ відрізняється суттєвим значимим домінуванням мотиву саморозвитку у мотиваційній структурі.

Чим вищі показники успішності, тим вищими є показники таких мотивів, як позиція школяра, пізнавальні, комунікативні і зовнішні мотиви учнів 7-х класів. Це дає підставу припустити, що шкільна успішність підлітків залежить від високого рангу мотивів цих груп у структурі мотивації навчальної діяльності.

Виявлено, що полярні за успішністю групи 7-класників мають обернену мотиваційну структуру. Інтегративний мотив "позиція школяра" і мотив саморозвитку зайняли перші місця у ВУ і останні у НУ учнів; емоційні мотиви посідають останнє місце у ВУ і 1-е у НУ підлітків.

Аналіз динаміки розвитку мотиваційної структури учнів 6-7 класів дає підстави вважати, що мотив саморозвитку є стрижневим і вказує напрямок розвитку мотиваційної структури досліджуваних груп підлітків.

Встановлено, що ставлення до школи як інтегративний показник шкільної мотивації і структура навчальної мотивації підлітків взаємопов'язані з їх успішністю. Виявлено позитивну статистично значущу залежність між успішністю і домінуванням

мотивів позитивного загального ставлення до шкільного життя, ставленням до значущих дорослих як спонук до навчання.

Доведено, що оптимальною для навчання в середніх класах є така структура, у якій на перших місцях мотиви: пізнавальні, саморозвитку, позиція школяра, комунікативні і зовнішні. Найявніші (високих рангів) цих мотивів найефективніше впливає на формування позитивного ставлення підлітків до навчальної діяльності і на формування їх особистості. У різних групах ВУ, СУ, НУ мотивація навчальної діяльності не була однорідною. В залежності від індивідуальних особливостей, особливостей навчального закладу та навчання класного колективу одночасно виявляються різні мотиви учіння.

Перспектива подальшого дослідження вбачаємо у вивченні близької (інструментальної) мотивації навчання у підлітків з різною навчальною успішністю.

Список використаних джерел

1. Алексеева М.І. Дослідження мотиваційної сфери підлітка / М.І. Алексеева, М.Т. Дригус // Вивчення особистості підлітка / [За ред. М.Т. Дригус]. – К.: Ін-т психології АПН України, 1994. – 128 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под редакцией Д. И. Фельдштейна; Вступительная статья Д. И. Фельдштейна., 2-е изд./ Л.И. Божович. – М.: Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1997. – 352 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
4. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: учебно-методическое пособие (Серия “Психодиагностика: психологу, врачу, педагогу”) / Н.Г. Лусканова. – М.: Фолиум, 1999. – 32 с. – С. 19-28.
5. Маркова А.К. Формирование мотивов учения / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
6. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И.Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

We describe the specifics of the formation age of motivation in adolescence. The structure and peculiarities of educational motivation of pupils were experimentally investigated and analyzed depending on the level of educational achievement. There are meaningful connections existing between motivated pupils and their academic performance. The comparative analysis was done due to peculiarities of educational motivation aspect of teenagers with the connection to results of training.

Key words: learning motivation, motive, the motivational structure of educational activity.

Отримано: 22.07.2011

Ведення щоденників самоаналізу як форма роботи з розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів

У статті розглядається ведення щоденників самоаналізу як форма роботи з розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Ведення щоденників – самостійна письмова форма роботи, яка сприяє самоаналізу й особистісному зростанню майбутніх психологів. Тому цю форму роботи використано у формувальному експерименті. Студенти контрольної та експериментальної груп вели щоденники за орієнтовними запитаннями. Відповіді майбутніх психологів проаналізовано за кількісними і змістовими показниками. Визначено, які професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів у щоденниках вживалися найчастіше.

Ключові слова: щоденник, наратив, майбутній психолог, особистісна зрілість, професійно значуща характеристика, формувальний експеримент, індивідуальна форма роботи.

В статье рассматривается ведение дневников самоанализа как форма работы по развитию профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов. Ведение дневников – самостоятельная письменная форма работы, которая способствует самоанализу и личностному росту будущих психологов. Поэтому эта форма работы использована в формирующем эксперименте. Студенты контрольной и экспериментальной групп вели дневники за ориентировочными вопросами. Ответы будущих психологов проанализированы по количественным и смысловым показателям. Определено, какие профессионально значимые характеристики личностной зрелости будущих психологов в дневниках употреблялись чаще всего.

Ключевые слова: дневник, нарратив, будущий психолог, личностная зрелость, профессионально значимая характеристика, формирующий эксперимент, индивидуальная форма работы.

Ведення щоденників – самостійна письмова форма роботи, яка сприяє самоаналізу власної особистості, саморефлексії, самовдосконаленню, що наближає до особистісного зростання. Особливо актуальним особистісне зростання є для майбутніх психологів. Тому у формувальному експерименті ми використали цю форму роботи.

Написання наративів як особливу форму роботи у психологічній практиці досліджували О. Джужа, Ю. О. Масієнко, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева, О. М. Шиловська та ін. [1–6]. Разом з тим, проблема ведення щоденників для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів досліджена недостатньо. Тому мета статті – проаналізувати особливості ведення щоденників самоаналізу професійно-особистісного розвитку майбутніми психологами.

Ведення щоденників самоаналізу професійно-особистісного розвитку відбувалося під час вивчення психологічних дисциплін (наприклад, “Вступ до спеціальності “Практична психологія”, “Психологічні служби в системі освіти” та ін.). Щоденники вели 117 майбутніх психологів, з них 58 – студенти експериментальної групи і 59 – студенти контрольної групи. Для студентів експериментальної групи ведення щоденників самоаналізу відбувалося паралельно з відвідуванням тренінгових занять, або одразу після них. Тоді як студенти контрольної групи тренінг особистісного росту не відвідували.

Результати аналізувалися за змістовними і кількісними показниками, тобто ми звертали увагу на зміст написаного, вказані професійні й особистісні характеристики, підраховували їх кількість, в тому числі у відсотковому значенні, порівнювали кількість студентів контрольної та експериментальної груп, які згадали у щоденниках відповідну якість.

Перше запитання, яке майбутні психологи повинні розкрити у щоденниках самоаналізу професійно-особистісного розвитку, було: “Які мої особистісні і професійні якості зараз?”. Результати змістового і кількісного аналізу за цим запитанням подано у таблиці 1, де особистісні та професійні характеристики вказані в порядку зменшення частоти згадування їх у щоденниках майбутніх психологів.

За результатами таблиці 1, характеристики, які вказують три і більше майбутніх психологи, складають 53 особистісні якості. З них найчастіше зустрічається відповідальність, що називається 44 респондентами (37,6% загальної кількості досліджуваних). Студентами експериментальної групи відповідальність вказується 30 майбутніми психологами (25,6%).

Лише 4 студенти (3,4%) досліджуваних вказали такі характеристики особистості: низька тривожність, логічне мислення, простота, зацікавленість у майбутній професії, скромність, старанність і ввічливість. Троє студентів (2,6%) назвали адекватність, послідовність, вміння поставити реалістичну мету,

м'якосердність і вміння ненав'язливо давати поради. Майже всі характеристики (крім співпереживання, м'якосердності, вміння ненав'язливо давати поради) вказано студентами експериментальної групи.

Таблиця 1

**Результати відповідей у щоденнику на запитання
“Які мої особистісні і професійні якості зараз?”**

№ з/п	Характеристики особистості, виділені студентами	Всього (117 студентів)		Експериментальна група (58 студентів)		Контрольна група (59 студентів)	
		К-сть осіб	У %	К-сть осіб	У %	К-сть Осіб	У %
1	Відповідальність	44	37,6	32	55,2	12	20,3
2	Комунікабельність	30	25,6	24	41,4	6	10,2
3	Емпатійність	29	24,8	29	50	–	–
4	Емоційна врівноваженість	28	23,9	22	37,9	6	10,2
5	Доброзичливість	28	23,9	20	34,5	8	13,6
6	Відвертість	27	23,1	21	36,2	6	10,2
7	Уміння слухати і чути	26	22,2	10	17,2	16	27,1
8	Терпимість	25	21,4	18	31	7	11,9
9	Толерантність	24	20,5	18	31	6	10,2
10	Чесність	22	18,8	14	24,1	8	13,6
11	Прагнення до самовдосконалення	21	17,9	19	32,8	2	3,4
12	Творчість	20	17,1	18	31	2	3,4
13	Доброта	19	16,2	8	13,8	11	18,6
14	Справедливість	18	15,4	16	27,6	2	3,4
15	Наполегливість	16	13,7	16	27,6	–	–
16	Самокритичність	16	13,7	16	27,6	–	–
17	Уважність	15	12,8	12	20,7	3	5,1
18	Гуманізм	14	12	14	24,1	–	–
19	Тактовність	14	12	14	24,1	–	–
20	Самоконтроль	13	11,1	11	19	2	3,4
21	Спостережливість	12	10,3	12	20,7	–	–
22	Самостійність	10	8,5	10	17,2	–	–
23	“Можу допомогти”	10	8,5	–	–	10	16,9
24	Довіра до людей	8	6,8	6	10,3	2	3,4
25	Адекватна самооцінка	8	6,8	6	10,3	2	3,4
26	Об'єктивність	8	6,8	6	10,3	2	3,4
27	Щирість	8	6,8	4	6,9	4	6,8
28	Рішучість	7	6	7	12,1	–	–
29	Перцептивність	7	6	7	12,1	–	–
30	Оптимізм	7	6	7	12,1	–	–
31	Організаторські здібності	7	6	7	12,1	–	–
32	Обізнаність	6	5,1	6	10,3	–	–
33	Інтуїція	6	5,1	6	10,3	–	–

34	Стриманість	6	5,1	6	10,3	–	–
35	Вміння дати цінну пораду	6	5,1	–	–	6	10,2
36	Конфіденційність	6	5,1	6	10,3	–	–
37	Колективізм	5	4,3	5	8,6	–	–
38	Альтруїзм	5	4,3	5	8,6	–	–
39	Впевненість	5	4,3	5	8,6	–	–
40	Співпереживання	5	4,3	3	5,2	2	3,4
41	Працелюбність	5	4,3	4	8,6	–	–
42	Низька тривожність	4	3,4	4	6,9	–	–
43	Логічне мислення	4	3,4	4	6,9	–	–
44	Простота	4	3,4	4	6,9	–	–
45	Зацікавленість у майбутній професії	4	3,4	4	6,9	–	–
46	Скромність	4	3,4	4	6,9	–	–
47	Старанність	4	3,4	4	6,9	–	–
48	Ввічливість	4	3,4	4	6,9	–	–
49	Адекватність	3	2,6	3	5,2	–	–
50	Послідовність	3	2,6	3	5,2	–	–
51	Вміння поставити реалістичну мету	3	2,6	3	5,2	–	–
52	М'якосердність	3	2,6	–	–	3	5,1
53	Вміння ненав'язливо давати поради	3	2,6	–	–	3	5,1

Варто зауважити, що студенти контрольної групи не описали такі особистісні якості, які були присутні у студентів експериментальної групи: емпатійність, наполегливість, самокритичність, гуманізм, тактовність, спостережливість, самостійність, рішучість, перцептивність, оптимізм, організаторські здібності, обізнаність, інтуїція, стриманість, конфіденційність, колективізм, альтруїзм, впевненість, працелюбність, низька тривожність, логічне мислення, простота, зацікавленість у майбутній професії, скромність, старанність, ввічливість, адекватність, послідовність, вміння ставити реалістичну мету. Майже всі, не вказані контрольною групою характеристики, є важливими для професії психолога, а самостійність, високий рівень розвитку логічного мислення належать до виділених нами професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутнього психолога.

Отже, для студентів контрольної і експериментальної груп, за їх описами, властиві такі характеристики: відповідальність, комунікабельність, емоційна врівноваженість, доброзичливість, відвертість, вміння слухати і чути, терпимість, толерантність, чесність, прагнення до самовдосконалення, творчість, доброта, справедливість, уважність, самоконтроль, довіра до людей, адекватна самооцінка, об'єктивність, щирість, співпереживання. Варто зауважити, що більша частина студентів, що описували ці характеристики, належали до експериментальної групи.

Якостями, що вказувалися лише одним досліджуванним, були: життєва філософія, розуміння себе, самоприйняття, аутентичність, індивідуалізм, нестандартність у поглядах. Ці якості належать до

професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутнього психолога і вказувалися лише студентами експериментальної групи. Якості, що називали тільки по одному студенту контрольної групи, в більшості не були професійно значущими характеристиками особистісної зрілості психологів: гарна людина, педантичність, безтурботність, мрійливість та ін.

Серед особистісних і професійних якостей, виділених студентами як власних, присутні професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів: відповідальність, комунікабельність, самостійність, прагнення до самовдосконалення і самореалізації, аутентичність, індивідуалізм, саморегуляція (емоційна врівноваженість, самоконтроль, стриманість), інтелектуальність (логічне мислення, обізнаність), креативність (творчість), моральність (чесність, “можу допомогти”, конфіденційність), самоприйняття (самоповага), що, за умов адекватної самооцінки студентів, є важливими ознаками. Разом з тим, професійно значущими характеристиками особистісної зрілості майбутніх психологів, що не вказані студентами як властиві їм на цей час, були: трансценденція і відсутність невротичних симптомів.

Друге запитання, на яке майбутні психологи відповідали у щоденниках самоаналізу професійно-особистісного розвитку, було: “Яким я бачу себе майбутнім психологом і особистістю?”. Результати змістового і кількісного аналізу за цим запитанням подано у таблиці 2, де особистісні і професійні характеристики вказані в порядку зменшення частоти згадування їх у щоденниках майбутніх психологів.

За результатами таблиці 2, найбільш бажані якості психолога в майбутньому для студентів є: конфіденційність, яку вибрали 24 студенти (20,5%); відповідальність, про яку зазначили 23 майбутніх психологи (19,7% досліджуваних).

Таблиця 2

**Результати відповідей у щоденнику за запитанням
“Яким я бачу себе майбутнім психологом і особистістю?”**

Характеристики особистості, виділені студентами	Всього (117 студентів)		Експериментальна група (58 студентів)		Контрольна група (59 студентів)	
	К-сть осіб	У %	К-сть осіб	У %	К-сть осіб	У %
Конфіденційність	24	20,5	14	24,1	10	17,2
Відповідальність	23	19,7	15	25,9	8	13,8
Доброзичливість	14	12	10	17,2	4	6,9
Самовдосконалення	13	11,1	10	17,2	3	5,1
Емпатія	12	10,3	8	13,8	4	6,9
Комунікабельність	12	10,3	10	17,2	2	3,4

Відвертість	11	9,4	7	12,1	4	6,9
Впевненість	10	8,6	6	10,3	4	6,9
Терпимість	10	8,6	4	6,9	6	10,3
Творчість	9	7,7	7	12,1	2	3,4
Чесність	8	6,9	4	6,9	4	6,9
Емоційна врівноваженість	7	6	3	2,6	4	6,9
Інтелектуальність	7	6	2	3,4	5	8,5
Компетентність	7	6	5	8,6	2	3,4
Організаторські вміння	6	5,1	6	10,3	–	–
Прогностичні вміння	6	5,1	6	10,3	–	–
Рефлексія	6	5,1	6	10,3	–	–
Сильна особистість	6	5,1	–	–	6	10,3
Спостережливість	5	4,3	3	2,6	2	3,4
Уважність	5	4,3	5	8,6	–	–
Альтруїзм	5	4,3	5	8,6	–	–
Аналітичні вміння	5	4,3	5	8,6	–	–
Бажання допомогти	4	3,4	2	3,4	2	3,4
Врівноваженість	4	3,4	4	6,9	–	–
Вміння вислухати	4	3,4	–	–	4	6,9
Вміння підтримати	4	3,4	–	–	4	6,9
Гуманність	4	3,4	4	6,9	–	–
Небайдужість	4	3,4	–	–	4	6,9
Об'єктивність	4	3,4	2	3,4	2	3,4
Практичні вміння	4	3,4	4	6,9	–	–
“Приємна людина”	3	2,6	–	–	3	5,1
Проективні вміння	3	2,6	3	5,2	–	–
Проникливість	3	2,6	2	3,4	2	3,4
Рішучість	3	2,6	2	3,4	2	3,4
Самоаналіз	3	2,6	4	6,9	–	–
Саморегуляція	3	2,6	–	–	4	6,9
Тактовність	3	2,6	2	3,4	2	3,4
Теоретичні знання	3	2,6	4	6,9	–	–
Щирість	3	2,6	–	–	4	6,9

Чотири студенти написали, що в майбутньому бачать себе з такими якостями: альтруїзм, аналітичні вміння, бажання допомогти, врівноваженість, вміння слухати, вміння підтримати, гуманність, небайдужість, об'єктивність, практичні вміння. Три майбутніх психологи зазначили, що у майбутньому їм будуть притаманні такі характеристики: “приємна людина”, проективні вміння, проникливість, рішучість, самоаналіз, саморегуляція, тактовність, теоретичні знання, щирість.

Характеристики, що зазначалися лише двома чи одним студентом, ми не вказували. До цих характеристик, наприклад, належать: співпраця, самостійність, самодисципліна, стійкість, толерантність, справедливість, самокритика, чуйність, почуття гумору, етичність, внутрішня енергія, порядність, досвід,

сміливість, коректність, ввічливість, ентузіазм, аутентичність, психічне здоров'я та ін. Серед цих якостей є характеристики, що належать до професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів: самостійність, етичність, аутентичність, психічне здоров'я.

Деякі якості, що вказані студентами у відповідях на запитання “Яким я бачу себе майбутнім психологом і особистістю?”, були професійно значущими характеристиками особистісної зрілості майбутніх психологів: відповідальність, комунікабельність, творчість, інтелектуальність, саморегуляція.

Всього бажаних якостей для майбутнього психолога, що згадані у щоденниках двох і більше студентів, є 39, що на 14 характеристик менше, ніж при відповіді на перше запитання щоденника “Які мої особисті і професійні якості зараз?”. Це свідчить про те, що образ Я-реальне-професіонал у майбутніх психологів більш визначений і диференційований, ніж Я-ідеальне-професіонал. Студенти ще недостатньо чітко уявляють, яким психологом хотіли б стати у майбутньому, причому менше характеристик Я-ідеальне-професіонал зазначено респондентами контрольної групи (за винятком таких характеристик: емоційна врівноваженість, інтелектуальність, сильна особистість, вміння вислухати, вміння підтримати, небайдужість, “приємна людина”, саморегуляція, щирість, де інтелектуальність і саморегуляція – професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів).

Характеристиками, що присутні в образах Я-реальне-професіонал і Я-ідеальне-професіонал, є: відповідальність, комунікабельність, доброзичливість, відвертість, терпимість, чесність, творчість, організаторські вміння, спостережливість, уважність, альтруїзм, бажання допомогти, вміння слухати, гуманність, об'єктивність, рішучість, саморегуляція, тактовність, щирість. Серед цих якостей професійно значущими характеристиками особистісної зрілості майбутніх психологів є: відповідальність, комунікабельність, творчість, саморегуляція.

Третім запитанням щоденника було “Що я сьогодні зробив для професійного і особистісного розвитку?”. У відповідях майбутні психологи описували психологічні методики, книги і відеофільми, з якими вони самостійно ознайомилися. Їх перелік подано у таблиці 3.

За результатами таблиці 3, найбільша кількість належить психологічним методикам – 36 різних методик було використано майбутніми психологами, деякі методики названо декількома студентами. Наприклад, “Чи комунікабельні ви?”, “Чи умієте ви слухати?”, “Наскільки ви організовані?”, “Ваш характер”, “Чи

Таблиця 3

Результати відповідей у щоденнику за запитанням “Що я сьогодні зробив для професійного і особистісного розвитку?”

Психологічні методи	Психологічна література	Документальні фільми на психологічну тематику
<p>“Чи комунікабельні ви?”, “Чи вмієте ви слухати?” “Виявлення типологічних особливостей особистості” К. Юнга, “Особистісна шкала прояву тривожності” Дж. Тейлора, “Наскільки ви організовані?”, “Ваш характер”, “Чи сильний у вас характер?”, опитувальник акцентуації характеру Шмішека, опитувальник темпераменту Айзенка, “Шкала виявлення тривоги, чи що вас непокоїть?”, “Ваш психологічний вік”, “Потреба у досягненнях” Ю. Б. Орлова, опитувальник агресії Басса-Даркі, “Легко ли с вами ужиться?”, “Оцінка самоконтролю у спілкуванні”, діагностика перешкод у встановленні емоційного контролю за В. В. Бойко, “Чи вмієте ви спілкуватися?”, “Сила волі”, “Комунікабельність”, “Чи довіряю я іншим людям і чи заслуговую я сам на довіру”, “Рівень вашої самооцінки”, “Чи задоволені ви собою?”, “Ваш рівень здібностей до саморозвитку”,</p>	<p>“П’ять ознак доброї сім’ї” Г. Чаплена, “12 порад для жінок, що прагнуть подружнього життя”, “Самопознание и самовоспитание характера” Ю. Орлова, “Исцели свое тело” Л. Хей, “Подпись человека и его характер”, “Подсознание может все”, “Самоучитель гипноза”, “П’ять мов любові у підлітків” Г. Чаплен, “Как стать хорошим психологом” Дж. Кори, М. Шнайдера, стаття “Твоя думка про себе” з журналу “Сто талантів”, “Твое счастья зависит від тебе” Джона Павела, “Мистецтво читання по обличчю” Мека Фулфера, “Язык разговора” Аллана Гарднера, “Материнская любовь” А. Некрасова, “Чоловіки з Марсу, жінки з Венери” Джона Грея, “Світ наших почуттів” Юзефа Августина, “Варто бути батьком” Яцека Пушковського, “Внутрішня свобода. Сила віри, надії, любові” Жака Філіна, “Робота психолога з молодшими школярами”,</p>	<p>“Жизнь прекрасна или как избавиться от депрессии”, “Тайны мозга Эмани”, “Секрет”, “Тони Мелендек”, телевізійна програма “Зрозуміти. Прочитати”</p>

<p>“Ваш творчий потенціал”, “Що я за птиця?” М. Козлова, “Шкала тривожності” Спілбергера, опитувальник загальної самооцінки Казанцева, дослідження самоповаги, КОС-2, “Чи варто Вам змінюватися?”, “Самооцінка особистості”. “Чи готова дівчина вступати в шлюб?”, “Храбрый ли Вы человек?”, “Ты и твоя замкнутость”, “Малюнок неіснуючої тварини”, “Ваша домінуюча система сприйняття”</p>	<p>“Курс практической психологии”, “Как убеждать людей и добиваться успеха” Дж. Эмерсона, “Научитесь общаться! Коммуникативные тренинги” Н. Ежовой, “Введение в психоанализ” З. Фрейда, “Деятельность. Сознание. Личность” А. Н. Леонтьева, “Искусство любить” Э. Фромма, “Мастерство общения в любой ситуации. Секреты коммуникабельности для всех”, стаття “Семь способов обретения радости”</p>	
--	--	--

сильний у вас характер?”, опитувальник темпераменту Айзенка, “Ваш рівень здібностей до саморозвитку”, виявлення типологічних особливостей особистості К. Юнга.

Найбільше методик майбутні психологи вибрали для вивчення комунікативних здібностей, характеру, емоційних станів (тривожності, агресивності), самооцінки. Були методики, що вивчають особистісне змінювання: “Ваш рівень здібностей до саморозвитку”, “Чи варто Вам змінюватися?”. Результати цих методик є важливими для формування мотивації особистісного зростання майбутнього психолога.

До психологічної літератури включено 27 різних найменувань. Серед них зустрічаються книги різної тематики. Наприклад, сімейна психологія, гендерна психологія, проблеми дослідження підсвідомості, гіпнозу, особливості самопізнання та самовиховання характеру, вивчення комунікативних здібностей. Більшість з прочитаних книг були науково-публіцистичного стилю, значно менше – наукового спрямування. Наукові праці видатних психологів були такі: “Введение в психоанализ” З. Фрейда, “Деятельность. Сознание. Личность” О. М. Леонтьева, “Искусство любить” Э. Фромма. Прочитано декілька книг про особливості професійної діяльності психолога “Робота психолога з молодшими школярами”, “Курс практичної психології”. Студенти ознайомилися з літературою, що знаходиться на перетині психології і інших наук: фізіогноміка, графологія. Документальних фільмів на

психологічну тематику студентами опрацьовано найменше: їх названо лише п'ять.

Студенти експериментальної групи більш конкретно називали методики, літературу і відеофільми, ніж респонденти контрольної групи, які вживали загальні фрази: провела психологічний тест, прочитала книгу, журнал психологічної тематики, відвідала тренінг, записала фільм з психологічної проблематики, відвідаю лекції, підготовка до практичних занять, проходження практики. Майбутні психологи експериментальної групи описували враження від прочитаного, побаченого.

Четвертим запитанням, що відображено у щоденнику самоаналізу, було: “Що я нового дізнався про себе?”. Майбутні психологи, відповідаючи на це запитання, в більшості писали власні результати проведених психологічних методик. Близько половини майбутніх психологів не зазначили нових знань про себе. Тоді як інша половина вказала на отриману нову інформацію про своє Я. До нових характеристик студенти відносили: впевненість у собі, спрямованість на досягнення успіхів, підвищений рівень самоприйняття і самовпевненості, високий рівень самокерівництва і самоцінності, підвищена конфліктність, високий рівень самоактуалізації та ін. Деякі характеристики майбутні психологи заперечували, не погоджувалися з їх наявністю у себе. Найчастіше заперечували наявність негативних характеристик особистості, використовуючи при цьому психологічний механізм захисту – заперечення (за З. Фройдом). Про наявність нових характеристик про себе і заперечення деяких з них в більшості говорили студенти контрольної групи.

П'яте запитання, яке потрібно було розкрити у щоденниках самоаналізу: “Над якими професійними і особистісними якостями мені ще потрібно працювати, що вдосконалювати у перспективі?”. Результати змістового і кількісного аналізу за цим запитанням подано у таблиці 4, де особистісні і професійні характеристики вказані в порядку зменшення частоти згадування їх у щоденниках майбутніх психологів.

За результатами таблиці 4, якостями, які найбільше, на думку майбутніх психологів, їм потрібно вдосконалювати є впевненість, яку назвали 22 особи, що складає 19% всіх досліджуваних, емоційна врівноваженість (20 студентів, що дорівнює 17,1%), комунікабельність (19 респондентів, тобто 16,2%), уважність (18 майбутніх психологів, які складають 15,4% досліджуваних).

По чотири респонденти (по 3,4%) написали, що їм потрібно вдосконалювати такі якості: об'єктивність, послідовність, рефлексія, рішучість і розуміння себе. Лише по троє майбутніх психологів (по 2,6% досліджуваних) вважають, що їм варто

працювати над удосконаленням самодостатності, спостережливості, старанності і стійкості.

Таблиця 4

Результати відповідей у щоденнику за запитанням “Які професійні і особистісні якості мені ще потрібно вдосконалювати?”

Характеристики особистості, виділені студентами	Всього (117 студентів)		Експериментальна група (58 студентів)		Контрольна група (59 студентів)	
	К-сть осіб	У %	К-сть осіб	У %	К-сть осіб	У %
Впевненість	22	19	14	24,1	8	13,6
Емоційна	20	17,1	14	24,1	6	10,2
врівноваженість						
Комунікабельність	19	16,2	10	17,2	9	15,3
Уважність	18	15,4	14	24,1	4	6,8
Наполегливість	15	12,8	9	15,5	6	10,3
Терпимість	12	10,3	12	20,7	–	–
Витримка	11	9,4	8	13,8	3	5,1
Красномовство	10	8,5	6	10,3	4	6,8
Відвертість	9	7,7	5	8,6	4	6,8
Опір до стресів	9	7,7	9	15,5	–	–
Оптимізм	8	6,9	6	10,3	2	3,4
Сила волі	8	6,9	8	13,8	–	–
Альтруїзм	7	6	7	12,1	–	–
Відкритість	7	6	7	12,1	–	–
Відповідальність	7	6	5	8,6	2	3,4
Емпатія	7	6	7	12,1	–	–
Організаторські здібності	6	5,1	6	10,3	–	–
Самоаналіз	6	5,1	6	10,3	–	–
Самоконтроль	6	5,1	4	6,9	2	3,4
Творче мислення	6	5,1	6	10,3	–	–
Толерантність	6	5,1	2	3,4	4	6,8
Автономність	5	4,3	–	–	5	8,5
Відвертість	5	4,3	–	–	5	8,5
Гуманізм	5	4,3	5	8,6	–	–
Довіра до клієнта	5	4,3	5	8,6	–	–
Знижена тривожність	5	4,3	5	8,6	–	–
Клієнтоцентризм	5	4,3	5	8,6	–	–
Об’єктивність	4	3,4	4	6,9	–	–
Послідовність	4	3,4	4	6,9	–	–
Рефлексія	4	3,4	4	6,9	–	–
Рішучість	4	3,4	2	3,4	2	3,4
Розуміння себе	4	3,4	4	6,9	–	–
Самодостатність	3	2,6	–	–	3	5,1
Спостережливості	3	2,6	3	5,2	–	–
Старанність	3	2,6	2	3,4	1	1,7
Стійкість	3	2,6	–	–	3	5,1

Якостями, що названі лише одним досліджуваним, були: ініціативність, прогностичні вміння, послідовність у діях, гнучкість, сміливість, працьовитість, винахідливість, тактовність, аутентичність, безпосередність, почуття гумору, самоцінність, самоприйняття, життєва філософія та ін. Серед цих якостей присутня професійно значуща характеристика особистісної зрілості майбутніх психологів – аутентичність.

Всі характеристики (за виключенням толерантності, автономності, відвертості, самодостатності і стійкості) більше називалися майбутніми психологами експериментальної групи, ніж контрольної. Розбіжність у кількості названих характеристик досліджуваними контрольної і експериментальної групи може бути пов'язана з неадекватно високою самооцінкою, недостатнім самоаналізом студентів контрольної групи.

Майбутні психологи назвали 36 різних професійних і особистісних якостей, які потрібно вдосконалювати (при цьому ми не враховували якості, названі лише одним респондентом). Серед якостей, що потрібно вдосконалювати, присутні професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів: автономність (самостійність), комунікабельність, відповідальність, саморегуляція (самоконтроль), творче мислення (креативність).

Шосте запитання, яке майбутні психологи розкривали у щоденниках самоаналізу: “Мої шляхи особистісного і професійного зростання”. Результати змістового і кількісного аналізу за запитанням “Мої шляхи особистісного і професійного зростання” подано у таблиці 5, де засоби особистісного і професійного зростання вказані в порядку зменшення частоти їх згадування у щоденниках майбутніх психологів.

За результатами таблиці 5, засобом особистісного і професійного зростання, що найчастіше описувався у щоденниках самоаналізу, була література: про неї говорили 68 майбутніх психологів (58,1% досліджуваних). Студенти часто називали також психологічні методики – 51 респондент, що складає 43,6% опитаних. Найменша кількість респондентів називали такі засоби особистісного зростання, як наполеглива праця, постановка реалістичних цілей, праці видатних психологів, самовиховання, спілкування з людьми, поради психологів, інтернет-джерела.

Декілька майбутніх психологів називали такі засоби, як курси підвищення кваліфікації, майстер-класи, написання наукових робіт, круглі столи, здобуття другої вищої освіти, психологічні курси, з'їзди психологів-практиків, обмін досвідом з викладачами

і психологами, “самозаглиблення з метою пізнання”, “слідкувати за світовим прогресом у цій галузі”, володіти новою і сучасною інформацією у цій галузі та ін.

Таблиця 5

**Результати відповідей у щоденнику за запитанням
“Мої шляхи особистісного і професійного зростання”**

Засоби особистісного і професійного зростання	Всього (117 студентів)		Експериментальна група (58 студентів)		Контрольна група (59 студентів)	
	К-сть осіб	У %	К-сть осіб	У %	К-сть осіб	У %
Література	68	58,1	44	75,9	24	40,7
Психологічні методики	51	43,6	22	37,9	29	49,2
Постановка мети	27	23,1	12	20,7	15	25,4
Самовдосконалення	22	18,8	18	31	4	6,8
Психологічна практика	19	16,2	19	32,8	–	–
Навчання	18	15,4	18	31	–	–
Самоосвіта	15	12,8	15	25,9	–	–
Конференції	13	11,1	10	17,2	3	5,1
Лекції	12	10,3	9	15,5	3	5,1
Саморозвиток	12	10,3	11	19	1	1,7
Семінари	11	9,4	9	15,5	2	3,4
Відеофільми	10	8,6	6	10,3	4	6,9
Статті	9	7,7	5	8,6	4	13,8
Передовий науковий досвід	8	6,8	8	13,8	–	–
Теоретичні знання	7	6	5	8,6	2	3,4
Аутотренінг	7	6	6	10,3	1	1,7
Наукові журнали	6	5,1	4	6,9	2	3,4
Наукові дослідження	6	5,1	6	10,3	–	–
Підвищення кваліфікації	6	5,1	4	6,9	2	3,4
Самопізнання	5	4,3	4	6,9	1	1,7
Бесіди	5	4,3	5	8,6	–	–
ЗМІ	5	4,3	–	–	5	8,5
Наполеглива праця	4	3,4	4	6,9	–	–
Постановка реалістичних цілей	4	3,4	4	6,9	–	–
Праці видатних психологів	4	3,4	–	–	4	6,9
Самовиховання	3	2,6	3	5,2	–	–
Спілкування з людьми	3	2,6	–	–	3	5,1
Поради психологів	3	2,6	–	–	3	5,1
Інтернет-джерела	3	2,6	–	–	3	5,1

Майже всі перераховані засоби особистісного і професійного зростання (крім праць видатних психологів, спілкування з людьми, порад психологів, інтернет-джерел) названі були студентами експериментальної групи. Кількість засобів зростання, названих

респондентами контрольної групи, в більшості була меншою, порівняно з експериментальною групою. Лише студенти контрольної групи описали такі засоби: статті, ЗМІ, праці видатних психологів, спілкування з людьми, поради психологів, інтернет-джерела.

Отже, найчастіше студенти згадували у щоденниках такі професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів: відповідальність, комунікабельність, самостійність, саморегуляція, інтелектуальність, креативність, моральність, самоприйняття, прагнення до самоактуалізації. Разом з тим, професійно значущими характеристиками особистісної зрілості майбутніх психологів, що рідко згадувалися студентами, були: трансценденція, відсутність невротичних симптомів, аутентичність, самодостатність.

Отже, ведення щоденників самоаналізу професійно-особистісного розвитку – ефективна індивідуальна форма роботи для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Ефективність цієї форми роботи підвищується при її застосуванні разом з іншими індивідуальними (консультування з питань професійно-особистісного розвитку, ведення щоденників особистісного зростання під час відвідування тренінгів особистісного росту, написання наративів) і груповими (тренінг) формами роботи. Тому в перспективі існує необхідність створення ефективної психологічної технології розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів і застосування її під час професійної підготовки майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Актуальные проблемы психологии. Том 2. Психологическая герменевтика / Н. В. Чепелева. – К., 2001 – Вып. 1. – 127 с.
2. Актуальные проблемы психологии. Том 2. Психологическая герменевтика / Н. В. Чепелева. – К., 2002 – Вып. 2. – 140 с.
3. Джужа О. Особистий наратив як модель вивчення етнокультурних особливостей ідентичності // Соціальна психологія. – 2004. – № 4 (6). – С. 49–60.
4. Масієнко Ю. О. Структурно-динамічні ознаки “я-тексту” особистості : Дис... канд. психол. наук: 19.00.01. – Київ : Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2006. – 254 с.
5. Титаренко Т. М. Життєві завдання як практики самоконституювання особистості [Електронний ресурс] // Соціальна психологія. – 2008. – № 6 (32). – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=93&c=2270>

6. Шиловська О. М. Психологічні особливості породження нарративу як засобу саморозвитку особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія. Історія психології” / О. М. Шиловська. – К., 2003. – 22 с.

In the article the conduct of diaries of self-examination as form of work is examined from development professionally of meaningful descriptions of personality maturity of future psychologists. A conduct of diaries is an independent writing form of work, which assists self-examination and personality increase of future psychologists. Therefore this form of work is used in a forming experiment. The answers of future psychologists are analysed on quantitative and semantic indexes. The answers of students of control and experimental groups were compared inter se. Certainly, what professionally meaningful descriptions of personality maturity of future psychologists in diaries were used mostly.

Key words: diary, narrative, future psychologist, personality maturity, professionally meaningful description, forming experiment, individual form of work.

Отримано: 27.08.2011

УДК 316.6

М.Л. Дідух

Змістовно-структурна організація ЕТНІЧНОГО НЕСВІДОМОГО

Стаття присвячена проблемі етнічного несвідомого. Автор виокремлює такі його складові: світоглядні уявлення, архетипічні патерни, етнічна індивідуація та етно-специфічна репрезентація базових архетипів. Розглянуто механізми проєкції етнічного несвідомого на світоглядні уявлення людини.

Ключові слова: етнопсихологія, колективне несвідоме, архетип, етнічна індивідуація, етноспецифічні уявлення, магічна свідомість, сакральність.

Статья посвящена проблеме этнического бессознательного. Автор выделяет следующие его составляющие: мировоззренческие представления, архетипические паттерны, этническая индивидуация и этноспецифическая репрезентация базовых архетипов. Рассмотрены механизмы проекции этнического бессознательного на мировоззренческие представления человека.

Ключевые слова: этнопсихология, коллективное бессознательное, архетип, этническая индивидуация, этно-специфические представления, магическое сознание, сакральность.

Аналітична психологія, започаткована К.Г. Юнгом, отримала достатньо інтенсивний розвиток у межах психотерапії, філософії, культурології та релігієзнавства. На сучасному етапі її розвитку виникло три провідні напрямки: класичний, розвитку та архетипічний. До класичної школи можна, безсумнівно, віднести роботи Марії Луїзи фон Франц [6]. Вона майстерно поєднує аналіз архетипічних образів у літературі та протоколи терапевтичних сесій, а також клінічні випадки з власної практики. Її увага прикута до індивідуального, найчастіше хворобливого втілення архетипів. Е. Нойман, що належить до того ж напрямку, вважає, що архетипи зазнають суттєвого культурного впливу та у кожному поколінні мають відроджуватися знову, унаслідок розширення людської свідомості щоразу вони переживають власну історію формування та отримують нові риси. Дж. Хіллман, засновник школи психології архетипів, вважає саме концепцію архетипів найбільш фундаментальною з усієї творчої спадщини К.Г. Юнга, тому що вона визначає найбільш глибокі механізми людського функціонування, те, яким чином людина орієнтується у зовнішньому світі та вступає з ним у діалог. Дж. Холліс [5] звертає увагу на наявність несвідомих культурних цінностей і переконань. Усвідомлені цінності втілюються у культурних, етичних нормах та системі правосуддя, у традиціях та почутті національної ідентичності. Несвідомі цінності можуть активуватися завдяки рекламі та пропаганді, природним катаклізмам та політичним подіям, а також колективним динамічним процесам. Колективний політичний рух, спрямований на посилення або, навпаки, приниження національної гідності є відреагуванням ціннісних, емоційно заряджених імаго. Їхній вплив, вплив енергії недостатньо усвідомлених міфологем може породжувати динаміку розвитку історичної чи політичної ситуації таким чином, що її неможливо раціонально передбачити. Тому продовження теоретичного та емпіричного дослідження, побудованого на аналітичній парадигмі, може виявитись як науково, так і практично значущим, дозволить більш детально усвідомити архетипічні уявлення та рушійні сили сучасних українських архетипів.

Метою нашого дослідження є теоретичне визначення структури етнокультурного несвідомого.

Об'єктом виступило колективне несвідоме.

Предметом – змістовна складова та структурна організація етнокультурного рівня колективного несвідомого.

На нашу думку, структурна організація етнічного несвідомого складається з чотирьох основних компонентів: неусвідомлених світоглядних уявлень, переважаючого рівня етнічної індивідуалізації, етноспецифічних уявлень щодо змістовних характеристик базових архетипічних образів та стратегій діяльності у вчинкових ситуаціях. Розглянемо докладніше кожен з означених компонентів. Неусвідомлені світоглядні уявлення містять систему переконань щодо часу, простору, каузальності і сакральності світу. Цей рівень світогляду впливає на поведінку як окремих носіїв культури, так і мас, що опиняються у процесі прийняття рішень. Існує дослідження В.К. Калиненко[2], в якому він звертає увагу на специфіку російського характеру, що значною мірою пов'язана з реальним географічним простором, нерівномірним кліматом, великими відстанями та розташуванням на кордоні між Азією та Європою. Автор вважає, що для російського простору–часу важливі архетипи берега, порога та кануну. Причому, берег виступає у якості не повернення до нього, а відплиття, поріг – як вихід з дому, початок дороги, пошуку. Бог сприймається як розташований у далечині, а не нагорі. Аналогічних досліджень світоглядних уявлень українців замало. На сучасному пострадянському просторі України можна помітити цікаве поєднання архаїчних уявлень, що були властиві українцям як носіям традиційної культури, матеріалістичних та релігійних уявлень. Так, можливі поєднання суб'єктивного сприймання простору з часом: “Далеко, якщо туди діставатись більше години”, з емоційною близькістю між людьми: “До сестри – недалеко, ми часто бачимось, а до свекрухи далеко, хоча вона майже поруч живе...” Сприйняття часу також може бути достатньо різноманітно організованим: час за годинником або час за послідовністю подій; структура року, що розмежовується за календарем, святами або природними змінами. Проілюструємо це висловлюваннями однієї з наших досліджуваних: “Рік для мене починається з вересня – повернення на роботу після відпустки, далі – осінь, довга зима, менша за розміром весна (десь коло Паски), а там маленьке літо – промайнуло, мов нема зовсім”. В уявленнях про причинно-наслідкові зв'язки своєрідність етнічного несвідомого проявляється ще більшою мірою, у ньому химерно поєдналися елементи магічної свідомості: “Хвороби, негаразди у родині можуть бути від заздрощів, злого ока, або, що й спеціально буває пороблено”. Наявна також віра у матеріалізацію думок та намірів: “Якщо чогось прагнути та чітко собі уявляти, то воно неодмінно збудеться”. Часто у тих же самих опитуваних зустрічається і віра у долю, карму, що ніяким чином не залежить від індивідуальних зусиль. Дещо рідше

зустрічаються матеріалістичні переконання у поєднанні з інтер-нальним локусом контролю. Спектр свідомих та неусвідомлених уявлень про сакральність також потребує окремого дослідження, бо він проявляється в атеїзмі у поєднанні з ідеєю “Якась сила мабуть є...”, декларованої належності до християнської віри з первісними ритуалами та ворожінням. Невизначеність та неусвідомленість цього рівня етно-культурного світогляду призводить до успішного поширення будь-яких сект та містичних учень на території України.

Наступним компонентом є рівень індивідуації. К. Г. Юнг, описуючи процес індивідуації на прикладі окремої особистості, виділяв п'ять стадій розвитку свідомості. Першій стадії властива ідентифікація свідомості з навколишнім світом, без усвідомлення межі. Свідомість та об'єкт містично поєднані у єдине ціле. Переважають механізми ідентифікації, інтроєкції та проєкції. На другій стадії відбувається диференціація себе від навколишнього світу, причому, виокремлюються значущі батьківські фігури – Батько та Матір. Ці фігури стають об'єктами проєкцій. У подальшому цими об'єктами можуть стати інші члени родини, школа та вчителі, інші соціальні інституції. Дослідники відмічають, що у багатьох дорослих людей переважає саме цей рівень розвитку свідомості, що не заважає їм адаптуватися до суспільства та нормально функціонувати.

На третій стадії людина починає усвідомлювати, що проєкція та її об'єкт нетотожні між собою. Всезнання та всемогутність відокремлюються, створюючи світоглядні та релігійні уявлення про Бога, Істину, Справедливість тощо. Цей рівень створює велику кількість традиційних цінностей та імперативів, що їх дотримуються носії релігійної моралі.

На четвертій стадії відбувається усвідомлення та зникнення проєкцій такого типу. Місце, що його займала віра, спустошується, а рішення приймаються на основі прагматично-реалістичного світогляду. Принципи стали відносними та залежними від культурної системи приписів та очікувань. Четверта стадія призводить до дещо перебільшеного уявлення про людське Его, людина стає Богом сама для себе.

На п'ятій стадії відбувається інтеграція свідомого та не-свідомого. Людина перестає використовувати механізм проєкції назовні, натомість звертаючи увагу на власний творчий потенціал, власну систему діалогу та підтримання рівноваги між свідомим і несвідомим. М. Стайн[4] звертає увагу на можливість існування ще двох наступних стадій у розвитку індивідуальної свідомості.

Шоста стадія характеризується єдністю психіки та матеріального світу, а сьома – властива лише окремим індивідам, що активно практикують медитацію та Кундаліні Йогу.

К. У. Грейвз запропонував використання подібних стадій індивідуації для аналізу світоглядів та когнітивних стратегій соціальних систем. К.У. Грейвз виокремлює вісім рівнів (стадій) розвитку, що пов'язують умови існування та реакцію людської спільноти на особливості навколишнього світу. На першій стадії первісна людина живе у природньому середовищі і її дії майже не відрізняються від поведження тварин. На другій стадії люди починають сприймати світ як населений духами та фантастичними істотами і задобрювати їх, відбувається поєднання у родо-племенні спільноти. Третя стадія характеризується жорстким навколишнім світом та боротьбою за виживання. На четвертій стадії виокремлюється вища влада, котрій треба підкорятись та зберігати вірність Істині. П'ята стадія характеризується уявленнями про світ як джерело ресурсів та можливостей, а людина має його раціонально та прагматично оцінювати (це дуже нагадує четверту стадію індивідуації за К. Г. Юнгом). Наступна стадія характеризується більш тісними зв'язками у межах людської спільноти, наданням взаємопідтримки, люди об'єднуються у спільноти з метою спільного розвитку. На сьомій стадії відбувається усвідомлення, що світ – це організований та природний хаос і можна залишатися вільним, зберігаючи принциповість поглядів. Восьма стадія приносить уявлення про те, що навколишній світ є живою системою і можна шукати закономірності та логіку у цьому хаосі. Можна висунути припущення, що етнічне несвідоме кожної країни може переважно перебувати на якомусь з рівнів Грейвза. У той же час концепція Грейвза не має відповідного психодіагностичного інструментарію і відноситься більшою мірою до світоглядно-філософських теорій, аніж до психологічної практики. Тому виникає необхідність у розробці більш сучасних підходів до процесу індивідуації на рівні соціальних і зокрема етнічних спільнот.

На пострадянському просторі цей процес стає більш доступним спостереженню та аналізу. Наявність радянської ідеології та тотального контролю у поєднанні з ідеєю “непорушної єдності”, проте в обмеженому просторі за “залізною завісою” нагадує стан єдності дитини з матір'ю у період вагітності та впродовж перших місяців життя. Природний процес росту індивідуації та диференціації призвів до виокремлення та самоідентифікації держав у пострадянський період. Перші роки незалежності характеризувались активним процесом протиставлення нового та нещодавно минулого. Та у той же час пошуком, створенням, реставрації (а частково й реконструкції) історичної спадщини, власним міфотворенням, що мало на меті неусвідомлене формування нового сенсу та розуміння життя. Так як у дитини відповідного віку, провідними механізмами

стають механізми проєкції, інтроєкції та ідентифікації, звернемо на них більш докладну увагу. Етнічна та державна ідентифікація українців у 90-х роках минулого сторіччя будувалася, насамперед, завдяки відмежуванню та пошуку розбіжностей з оточуючими: “Дякую, боже, що я – не москаль”. На нашу думку, такого типу висловлювання (а їх можна зустріти й зараз) не мають на меті приниження образу представників інших національностей, а є спробою провести межу етнічної ідентичності. Щоб краще визначитись з тим, хто “свої”, необхідно усвідомити наявність “чужих” та відмежуватись від них. Ймовірно, що коли процес виокремлення буде завершено, переважатимуть несвідомі прагнення до інтеграції або рівноваги та діалогу.

У структурі колективного несвідомого виокремлюються базові архетипічні образи (Персони, Тіні, Аніми, Трікстера тощо). Окремі особистості з плином життя наповнюються суб'єктивнозначущим змістом, а їх поведінкові стратегії неусвідомлено визначають поведінку людини у складних життєвих обставинах. Конфліктність або негативне емоційно-оціночне ставлення Его до архетипічних образів може стати причиною невротичного розладу особистості. О.Покальчук виокремлює поняття архетипів етносу, котрі аналізує на матеріалі історичних досліджень та міфологем етапу започаткування та становлення Київської Русі. Архетипи народу автор пов'язує з періодом володарювання княгині Ольги, Ярослава та Володимира. Архетипи нації, на думку О.Покальчука [3], властиві сьогоденню та створюють негативний вплив на розвиток сучасної політичної свідомості. Автор також описує “комплекси нації”, до котрих відносить візантійщину, угодовство та юродивість. Але у цілому робота має швидше історико-публіцистичне, аніж психологічне спрямування.

Сучасний стан аналітичної психології призводить до розгалуження наукових досліджень архетипів на декілька дещо відмінних напрямків. У межах нашого дослідження особливої уваги заслуговує поняття архетипів культури, що досліджувалися, зокрема, у роботах А.Н.Давидова, О.В. Скорбатюк [1]. Згідно культурологічних досліджень, архетипи культури визначаються як “базисні елементи культури, що формують усталені моделі духовного життя. Зміст архетипів культури складає типове у культурі, і у цьому сенсі вони об'єктивні та трансперсональні”.

Формування архетипів культури відбувається на рівні всього людства в процесі систематизації та схематизації культурного досвіду. Належність образів до культурних архетипів, зазвичай, не усвідомлюється окремим індивідом. Автори вважають, що однією з причин недостатнього усвідомлення може бути те, що культурні

архетипи проявляються не через окремі поняття або дискурс, а за допомогою зображень. Іконічна природа культурних архетипів зумовлює те, що вони проявляються у свідомості саме як архетипічні образи, риси котрих зумовлені культурним середовищем та засобами метафоричної репрезентації. Архетипи можуть впливати на психіку окремого індивіда, а, інколи, й зумовлювати деякі її аспекти. Ще однією важливою функцією архетипів культури є передача колективного досвіду, культурної традиції народу. Архетип культури є стійкою структурою обробки, збереження та репрезентації колективного досвіду. Виокремлюють універсальні та етнічні архетипи культури. До універсальних можна віднести такі, як архетип хаосу, творіння, упорядкування та знищення, чоловічого та жіночого, архетип зміни поколінь.

У кожній культурі домінують власні варіанти етнокультурних архетипів, що суттєвим чином визначають особливості світогляду, характеру та історичної долі народу. Наприклад, у німецькій культурі К.Г. Юнг виокремлює архетипічний образ Вотана як уособлення якостей, властивих німцям. Розглядаючи архетипи російського народу, можна звернути увагу на потаємне прагнення до святості, що проявляється в історії про Кітеж, покаєння розбійників тощо та прояви атьківського солярного міфу. Для українських етнокультурних архетипів суттєвою ознакою стає жіночність, активний прояв Аніми, як у фольклорній традиції, так і у сучасному світогляді. Цей аспект етнокультурних архетипів потребує подальшого емпіричного вивчення. Другим компонентом етнокультурного архетипу постають не самі образи, а система реагування міфічних героїв у ситуаціях учинку, та ті дихотомії вибору, що зумовлюють необхідність учинкової дії. У роботах Роменця звертається достатньо уваги на проблематику моральних виборів, властивих давнім культурам, тоді як моральні дилеми українського сьогодення залишаються поза увагою дослідників, що працюють у вчинковій парадигмі. Розглядаючи дієвий компонент учинкової активності через призму аналітичної психології, можна звернути увагу на те, що у кожному міфі та вчинку переважає специфічний аспект дії: створення чогось нового, підтримка або “вмиротворення” та деструкція застарілого. Емоційна оцінка дії окремого індивіда може суттєвою мірою залежати від ступеня розходження дій конкретного індивіда з усталеним архетипічним етнокультурним патерном. Так, при аналізі твору відомих українських письменників Марини та Сергія Дьяченків “Мідний король” дихотомія вибору проходить між наявним та омріяним. Рефреном твору є молитва – заклинання головного героя: “Мідний

король, візьми, що мені дороге; дай, що мені треба!” Герой, врешті-решт, відмовляється від майбутньої мети заради збереження того цінного, що є у його житті зараз. Саме цей мотив відмови – збереження (і, навпаки, прагнення–втрати) – ми зустрічаємо у багатьох інших творах як класичної української фольклорної та літературної спадщини, так і сучасних політичних прогнозах. Одними з основних питань, що їх неусвідомлено задають різні журналісти різним політологам та політичним діячам, є такі: “Що ми втратимо у разі тіснішого союзу з...”, або “Як не втратити землю (ідентичність, мову, культуру), якщо...”. Проблематика збереження історичної, культурної, етнічної спадщини сприймається часто як більша цінність, ніж утворення чогось нового. Навпаки, процес змін асоціюється у масовій свідомості українців, насамперед, з деструкцією та погіршенням умов існування. Можливе, існування більшої кількості дилем, властивих українським архетипічним патернам. Ця проблематика буде розглянута та емпірично проаналізована у подальших публікаціях. Узагальнене бачення змісту та структурної організації етнокультурного несвідомого представлено на рис. 1.



Рис. 1. Організація етнокультурного несвідомого

Між етнокультурним та індивідуальним несвідомим також відбувається процес обміну енергією та взаємозбагачення. У межах цього дослідження це сприятиме пошуку та підбору адекватного діагностичного інструментарію. Розглянемо механізми інтеріоризації етнічного несвідомого. Мабуть, цей процес також має свою структуру. Можна виокремити декілька інструментів передачі досвіду між колективним та індивідуальним несвідомим. Світоглядні уявлення ретранслюються за рахунок спостереження

ландшафтів рідного оточення у дитинстві, відчуття дорослими та дитиною плину часу та висловлювань дорослих з цього приводу. Для багатьох українців – це подвійне сприйняття, що базується на наявності двох достатньо відмінних середовищ : дитинство проходить між батьківською домівкою у місті та бабусиною хатою у селі. У місті дитина спостерігає індустріальні пейзажі, новобудови спальних районів, стикається з різними варіантами пересування у межах міста. Світ квартири або кімнати гуртожитку також має свої чіткі межі та створює відчуття скупчення, нестачі місця. Сільське подвір'я та краєвиди гір або ланів (залежно від конкретної місцевості) наповнюють душу дитини почуттям краси, створюють на довгі роки сприйняття Батьківщини саме як сільського або природного оточення. Сприйняття часу також різниться, виникає “міський” час з досить чітким розпорядком та відчуттям нестачі часу: “Доїдай швидше, до садочка запізнимось!”. Поруч з ним існує більш архаїчне сприйняття часу за природними явищами та подіями: “Вже сонечко зійшло, пора корову виганяти...”. При проведенні попередніх опитувань саме такий суб'єктивно–природний вимір часу сприймається як приємний, комфортний для існування. Уявлення про причинно–наслідкові зв'язки засвоюються дитиною у процесі соціалізації, і у кожній людині є вікові періоди егоцентричного та магічного мислення. Дитина опиняється між двома світами: казковим (де переважає магічне мислення) та “шкільним”, де вчителі намагаються сформулювати логічне мислення та матеріалістичний світогляд. У подальшому реклама та засоби масової інформації більшою мірою апелюють та підкріплюють саме архаїчні, магічні уявлення про причинність. Віра у “магічне зцілення”, “матеріалізацію думок”, паранормальні явища тощо транслюється у культурі та неусвідомлено формує готовність і схильність саме до такого розуміння світу. Уявлення про етнічні архетипи формується у процесі ознайомлення індивіда з міфологемами: народними казками, літературними творами, біографіями історичних діячів. Схожий процес відбувається й у межах родини, де ретранслюються історії про членів роду. При засвоєнні архетипічних патернів означені процеси доповнюються несвідомими уявленнями саме про вчинки означених героїв та їх моральну й емоційну оцінку з позицій сьогодення.

Особливістю сучасності можна вважати інтенсивний культурний обмін, тому людина у процесі соціалізації стикається не лише з цінностями, архетипами та міфологемами власного етносу, а й з тими, що прийшли з інших культур. Само по собі прагнення сучасного світу до культурної інтеграції (а подекуди й асиміляції) є фактом, і ним неможливо знехтувати при проведенні теоретичного,

а ще більшою мірою – емпіричного дослідження. Репрезентація етнокультурного несвідомого у психіці окремого індивіда майже неодмінно матиме компонент інтроєкції інших культурних впливів.

Колективне несвідоме може проявлятися на загальнолюдському, етнокультурному та індивідуальному рівні. У структурі етнокультурного несвідомого можна виокремити такі складові: світоглядні уявлення, рівень індивідуації етносу, уявлення про архетипи та архетипічні поведінкові патерни. Рівень етнічної індивідуації є базовою структурою означеної системи і від нього залежать світоглядні уявлення, вибір змістовного заповнення основних архетипів, оцінка тих чи інших учинків архетипічних героїв.

При аналізі наукових джерел виявлено брак методів і підходів до емпіричного дослідження означених феноменів, тому у подальших дослідженнях ми спробуємо систематизувати методи емпіричного дослідження етнокультурного несвідомого.

Список використаних джерел

1. Давыдов А.Н. От архетипов коллективного бессознательного К. Г. Юнга – к индивидуальным архетипическим паттернам / А.Н. Давыдов, О.В. Скорбатьюк. – [Электронный ресурс], Режим доступа: [catalogofhumanpopulation.org>content...55/lang...](http://catalogofhumanpopulation.org/content...55/lang...)
2. Калинин В.К. Границы в анализе: Юнгианский подход / В.К.Калининко. – М.: Когито–центр, 2011. – 233 с.
3. Покальчук О. Третьячя еліти / О.Покальчук. – Київ: Форзац, 2011. – 168 с.
4. Стайн М. Юнговская карта души: Введение в аналитическую психологию / М.Стайн; Пер. с англ. – М.: Когито–центр, 2010. – 256 с.
5. Холлис Дж. Мифологемы: Воплощения невидимого мира / Дж. Холлис ; Пер. с англ. В. Мершавки. – М.: Класс, 2010. – 184 с.
6. Юнг Карл Густав, Человек и его символы / [Юнг Карл Густав, фон Франц М.-Л., Хендерсон Дж. Л. И др.] / Под общ. ред. С.Н.Сидоренко. – М.: Серебряные нити, 1998. – 260 с.

Article is devoted to the ethnic unconscious. The author identifies the following components of his: the philosophical view, archetypal patterns, ethnic and ethno-individuation specific representation of the basic archetypes. The mechanisms of the unconscious projection of ethnicity on the philosophical view of man.

Keywords: ethnic psychology, the collective unconscious, archetype, individuation, ethnic, ethno-specific views, magical consciousness, the sacredness.

Отримано: 16.08.2011

Індивідуальна професійна практика як фактор розвитку професіоналізму майбутнього менеджера

У статті аналізуються сучасні наукові уявлення про феномен професіогенезу. Розглядаються також основні характеристики саморозвитку в контексті цієї проблеми.

Ключові слова: професіогенез, активність, саморозвиток, самодосконалення.

В статье анализируются современные представления про феномен профессиогенеза. Рассматриваются также основные характеристики саморазвития в контексте этой проблемы.

Ключевые слова: профессиогенез, активность, саморазвитие, самосовершенствование.

Актуальність. Загальновизнано, що професійне становлення – це безперервний і складний процес формування на основі індивідуально-психологічних особливостей особистості тих якостей, які сприяють якомога кращому виконанню професійних завдань і відчуттю задоволення своєю працею. Роль практики в професійному становленні фахівця досліджується, зокрема, при вивченні різних видів компетентності: комунікативної (Ю.Н.Емельянов, Е.С.Кузьмін, Л.А.Петровська, Е.В.Сідоренко), соціально-психологічної (Л.І.Берестова), рефлексивної (О.А.Поліщук). Зауважимо, що в значній частині робіт, в яких вивчається професіоналізм особистості, головна увага зосереджена на процесі розвитку суб'єкта в професійній діяльності [2; 9].

Наскільки проблема оптимізації професійної підготовки менеджерів є актуальною, свідчать результати досліджень рівня розвиненості професійно важливих якостей у цих фахівців [7; 9; 11]. Так, у багатьох досліджуваних зафіксовано низький рівень комунікативних диспозицій. Це означає, що ці менеджери мають проблеми з інтерперсональною комунікацією: їм важко контактувати з людьми, проводити розмови (як зі своїми керівниками, так і зі своїми підлеглими); вони не відчують себе комфортно серед незнайомих людей; уникають спілкування з керівництвом щодо незрозумілих для них завдань тощо. Наслідки таких недоліків: менеджер постійно знаходиться в стресовій ситуації, йому важко

зав'язувати контакти зі своїми клієнтами і партнерами, а це відображується на успішності праці. Проблеми з'являються також і в процесі додаткової освіти, оскільки такі менеджери уникають контактів і з викладачами.

Більшість менеджерів, які брали участь в дослідженнях [11], мають низький рівень організаційної диспозиції. Це призводить до зменшення ефективності їх діяльності, збільшення кількості помилок, недостатню організацію праці. Крім того, менеджери із низьким рівнем організаційної диспозиції погано впливають на інших працівників, підсилюючи їх тривожність і хаотичність дій.

Знайдено також і низький рівень розвиненості репрезентаційної диспозиції. Це пояснює брак культури поведінки, наприклад, на представницькому банкеті, зустрічі, конференції тощо. Через недостатні уміння репрезентації себе і своєї фірми, такі менеджери створюють негативний образ своєї організації і перешкоджають іншим у формуванні її престижу.

Отже, потреби в підвищенні професійної кваліфікації, в збагаченні професійного досвіду – повинні розвиватися вже в стінах вищих учбових закладів. Тому у сфері освіти постійно ведуться конкретно-наукові розробки суб'єктних технологій, призначення яких – оптимізація процесу професійного становлення майбутніх фахівців [2; 4; 7]. Зокрема, досліджується ефективність індивідуальної професійної практики з позиції стажиста [6; 8]. Значно допомагає майбутнім менеджерам розвивати професіоналізм індивідуальна професійна практика, яка, зокрема, складається із розробки тем “Я-професіонал”.

Мета статті – проаналізувати вплив індивідуальної професійної практики майбутнього менеджера на розвиток його професіоналізму. Це допоможе суттєво розширити уявлення про психологічні механізми професійного розвитку.

Перш за все, треба нагадати, що у філософському розумінні, практики охоплюють всю структуру взаємодії людей із природою при здійсненні перетворювальної активності. Будь-яка практика є способом добування досвіду. Саме через ефективну професійну практику, що обумовлює стійкий, затребуваний з боку співтовариства професіоналів і соціуму, результат (який також відповідає високим стандартам професійних досягнень) стає зрозумілим і буття майстерності, конкретним втіленням якого є майстер. Підкреслимо, що це єдиний науковий критерій визначення майстерності менеджера.

Так, при розгляді процесу професійного становлення необхідно згадати таке поняття руху, як активність. Як зауважував

А. Н. Бернштейн, суб'єкт, який “сам із себе представляє рух”, здійснює життєву активність, яка, в свою чергу, є проявом вітальності по “реалізації родової програми розвитку й самозабезпечування” [3]. Життєва активність із якістю вітальності (сама себе зберігає, відновлює й відтворює) є активністю по самоорганізації різних, матеріальних структур в живу цілісність. У життєдіяльності активність здійснюється у формі різного роду практик, в тому числі і професійних.

Крім соціально нормованої й функціонально заданої активності, в професійній діяльності менеджера зустрічаються й інші типи життєвої активності людини, такі як розумова діяльність, спілкування, гра, боротьба, поведінка тощо, а також і бездіяльність. Усі ці типи активності можна розглядати як способи існування особистості. Відповідно, професійна практика менеджера включає у себе сукупність функціонально заданих видів діяльності й типи людської активності.

Як показують дослідження, у професійній свідомості представлені схеми видів діяльностей і типів активностей [2; 4]. Види діяльностей так само можна розглядати як специфічні типи нормативної активності менеджера в реалізації професійної практики. Тип активності задає певну позицію суб'єкта-діяча, який реалізує сукупність певних цінностей і відстоює їх. Типи активності професіонала відрізняються певними структурними елементами. Оскільки в практичній роботі менеджера мають місце різні типи активності, – їх необхідно свідомо розробляти, а потім створити спосіб їх організації, наприклад, через комбінування у своїй професійній свідомості.

Згідно з логікою процесу, будь-який тип активності містить у собі різні психологічні механізми. Разом з тим, в контексті нашого дослідження вони розглядаються як цілком відособлені, як такі, що перебувають у “самостійному русі” і можуть знаходитись у відповідності або невідповідності один з одним за принципом синергії. Тому, розробка стажистом індивідуальної теми, пов'язаної з феноменом “Я-професіонал”, задає необхідність створення такого власного способу перетворення своїх уявлень, щоб зібрати різні простори існування теми в певну цілісність. Отже, сукупність способів побудови понять, орієнтовних основ професіональної активності й уявлень про них, моделювання структури психологічних механізмів регуляції активності і їх трансформацій в спільній роботі з майстром, – у цілому складають основу для створення власного методу професійної діяльності. Відповідно сюди включаються, з одного боку, частини індивідуального феномена

професіоналізму стажиста (як його унікальності), а з іншого – частини професіоналізму майстра, яку стажист відтворює у власній активності [11; 6].

Як відзначає К. А. Абульханова-Славська, суб'єкт, з одного боку, видозмінює об'єкт, повторюючи його “логіку”, з іншого боку – одночасно враховує й “логіку” своїх дій, наявних можливостей, станів” [1, с. 201]. Отже, спосіб – це форма й структура взаємодії з певної суб'єктної позиції, з певною частиною реальності об'єктивної природи об'єкта. Іншими словами, в психологічному трактуванні способи – це інструментально-технічні засоби, що мають відношення до причинності. Технічно-операціональну сторону професіоналізму менеджера в нашому дослідженні ми розглядаємо саме в такому значенні [11; 12].

У просторі професійної активності суб'єкта виділяють такі рівні: 1) допрофесіоналізм (дилетант; учень); 2) професіоналізм (ремісник, фахівець, майстер) [4; 9]. Розглянемо їх.

Дилетант проявляє активність (займається справою) із цікавості. Він не має спеціальної підготовки; не володіє способами здійснення активності; здатності, орієнтовна основа активності і знання формуються в процесах саморозвитку й самовдосконалення, в тих конкретних ситуаціях (у тій дійсності), в яких він живе. Учень – вже включений у професійну підготовку, в навчання і освіту, у результаті яких відбувається присвоєння й освоєння знань, орієнтовної основи активності й норм майбутньої професійної активності. Треба зазначити, що учень є відірваним від конкретної ситуації, його активність відрізняється від активності дилетанта: освоєння знань становить суть його активності. Дилетант і учень перебувають поза професійним простором.

У професійному просторі проявляються й реалізуються позиції ремісника, фахівця й майстра (рівні професіоналізму). Зрозуміло, що вони відрізняються якістю професійної активності й відповідно успішністю при здійсненні своєї справи. На рівні ремісника професійна активність реалізується відповідно до освоєння зразка й норм професійної діяльності (“інші так робили і я теж так роблю”). На рівні фахівця професійна активність суб'єкта здійснюється відповідно до орієнтовної основи активності, нормам і знанням (які “оформлені” в професійній свідомості окремо й використовуються у певних ситуаціях). На вищому рівні професіоналізму-майстерності – професійна активність здійснюється з реалізацією норм, знань і орієнтовної основи активності, що утворюють певну “матрицю”. Це дозволяє майстру комбінувати різні способи вирішення нестандартних ситуацій на рівні мистецтва. Тому сам майстер стає

умовою й причиною побудови нових культурних норм, орієнтовної основи активності і знань у своїй справі.

З точки зору прискорення становлення професіоналізму часто в моделі навчання використовується позиція “стажиста”, яка компенсує активність учня й дилеганта [8; 6; 4]. Стажист проходить випробування, проживає чистий досвід розробки, організації й здійснення професійної практики в конкретній ситуації з побудовою знань, орієнтовної основи активності і норм тієї діяльності, яку він освоює. Як вказують науковці, узагальнена схема стажування трансформується в три позиції: стажування в ремісника (наставництво), стажування у фахівця (кураторство), стажування в майстра (співучасника) [6].

Зрозуміло, що стажисту в умовах взаємодії із приватними проявами (уявленнями) професійних практик, при створенні алгоритму схематизації даного явища доводиться проживати ряд етапів. Спочатку виникає співвідношення емпіричних уявлень стажиста, заснованих на механізмі суб’єктивності (упередженого емоційно-почуттєвого сприйняття) при взаємодії з фактами успішної професійної практики менеджера. При цьому проявляється певна форма рефлексії, яку В.І.Слободчиков визначає як магію найменувань, представлених у вигляді образів, уявлень, пристрастей та ін. [10]. Із цією формою рефлексії пов’язані переживання подій, проблемних ситуацій і проживання змісту “Я професіонал” з різними модальностями (від негативного, до конфліктного). Те, що переживається стажистом, і в зв’язку з чим переживається, – є емпіричним феноменом. В свідомості ці емпіричні переживання й емпіричні уявлення піддаються процедурі очищення (редукції) від упереджених моментів і утворюється чистий феномен професійної свідомості, який містить у собі структуру чистого “Я”, структуру чистого онтологічного явища й структуру спрямованості – інтенції “Я”, в особі “Я” (усвідомлення професійної практики, наприклад, майстра). Сам перехід від допустимої до порівняльної форми рефлексії (“спроба зведення різної інформативності до одного спільного знаменника проявляється у формі очевидності на основі механізму дізнання або формального узагальнення”) знаменує другий етап руху в побудові стажистом онтологічної схеми буття професіонала [10]. На третьому етапі відбувається “схоплювання” ідеї майстерності (когнітивний рівень) і співорганізація групи стажистів у єдину спільність “Ми” (екзистенціальний рівень). Здійснюється взаємобмін способами побудови онтологічної схеми професійної практики, вирішення проблемних ситуацій з виходом на взаєморозуміння між співучасниками тощо. Повна онтологічна схема (у повному

обсязі понять) вибудовується на наступному етапі професійного становлення, коли стажист разом з майстром у співучасті здійснюють перехід до синтезуючої форми рефлексії. За В. І. Слободчиковим, “синтезуюча рефлексія “збирає” особистість, що самовизначилася ... Це є перший крок на шляху зняття структурного протистояння суб’єкта й об’єкта; об’єктна реальність втрачає свою відособленість і незалежність від свідомості особистості. Лише асоційована з “Я” – інтегрована в ньому – вона одержує справжнє життя і процес здійснення” [10, с. 26]. В контексті нашого дослідження мова йде про процес формування новоутворення “феномену професіоналізму стажиста” (чи, іншими словами, здійснення події професіоналізму).

Якщо конкретизувати синтезуючу рефлексію у формі здійснення події професіоналізму, то слід говорити про активізацію самосвідомості стажиста. “Стягування” різних просторів існування теми в певну цілісність, забезпечується схемою себе в професійній самосвідомості у відповідності зі структурою типів активності і їх орієнтовних основ, що здійснюються у практичній роботі. Суб’єкт, займаючи позицію розробника теми, уявляє себе менеджером. Центральною частиною професійної свідомості тоді стає професійна самосвідомість зі своїми вибудованими уявленнями, образами, значеннями, змістами. “Я” суб’єкта включається в професійну свідомість і професійні типи активності. Крім того, “Я” співвідносить свідомість з професійною структурою активності. Самосвідомість виступає в цьому випадку як та структурна схема, яка зв’язує й утримує фрагменти феномена професіоналізму. Відповідність професійної свідомості й професійної самосвідомості структурі професійної активності впливає на ступінь розвиненості емпіричного феномена професіоналізму менеджера [10; 11].

В основі моделі професіоналізму менеджера лежить сформованість засобів досягнення узгодженості всередині власного світу суб’єкта (психіки, свідомості, самосвідомості) і цілісності суперечливого руху дійсного світу (типів активності в професійній практиці) [12; 11; 6]. Гармонійне співвідношення цих реальностей виступає засобом формування фактичного феномена професіоналізму менеджера. Зауважимо, що в цьому підході реальність і дійсність співвідносяться як частина й ціле, тобто дійсність визначається як частина реальності, яка є освоєною, пізнаною, вибудованою [11].

Як підкреслюють науковці, самовизначення суб’єкта стосовно дійсності є необхідною ланкою в процесі детермінації його життєвої активності [2; 4; 12]. В. І. Слободчиков розкриває дану тезу: “У

найпершим наближенні суб'єктивність є інтегративною і, в той же час, внутрішньою, істотною характеристикою людської реальності в цілому, яка у своєму онтогенетичному (біографічному) розвороті відкривається ієрархією, що відображує способи (а відповідно, і життєві змісти) самовизначення людини у світі й у самому собі. Цілком очевидні, і ті сфери людської реальності, з яких черпаються властиво предметні змісти того, або іншого способу: тілесність – як сфера психосоматичної реальності; натхненність (особа) – як сфера психосоціальної реальності; персональність – як сфера соціокультурної реальності; індивідуальність – як сфера духовно-практичної реальності; універсальність – як сфера вищої реальності буття людини” [10, с. 50].

Особливості позиція суб'єктності у зв'язку з типами активності досить вдало розкриваються В. Л. Хайкіним: “...вичленовуючи всі характеристики, пов'язані з різними формами й типами прояву активності, ми можемо чітко простежити, що відповідальність, ініціативність, задоволеність, самовираження, творчість, проектування майбутнього, пізнавальний інтерес тощо (мінливе в часі в процесі розвитку індивіда) по суті розкриває змістовне визначення – суб'єктну позицію людини в людській активності, її суб'єктну складову, яка й виділяє її з активності всього живого. Суб'єктивність виступає визначальним моментом змістовної сутності активності й важливою її системотворчою властивістю” [7, с.100].

В просторі професійного становлення формування суб'єктності студента в позиції стажиста розглядається як освоєння соціо-психічних і соціокультурних механізмів суб'єктивізацій та об'єктивізації суб'єкта діяльності. Суб'єктивізація розглядається як рух стажиста (в співучасті з майстром) у досвіді самоорганізації (тобто, організації своїх способів активності і регуляції) відповідно до суб'єктивно прийнятих культурних, операційних норм. Об'єктивізація пов'язана зі здійсненням професійної практики відповідно до ідеалу майстра, як професіонала в своїй справі. Тобто, в якості основ орієнтовних способів активності і норм регуляції виступають досягнення майстра. Події, які переживає стажист з майстром і іншими стажистами, допомагають йому відчувати себе в якості суб'єкта, який є причиною й умовою свого професіоналізму. Формування студента як суб'єкта власної професійної практики починається з того моменту, коли він вільно самовизначається в позиції стажиста-майстра й здійснює самоорганізацію своїх способів розробки індивідуальної теми.

Розробляючи тему “Я професіонал”, стажист за допомогою механізмів ідеалізації (зокрема, концептуалізації, схематизації,

моделювання тощо) здійснює у формі опису теоретичні “вистави”. У формі опису фактів здійснює емпіричні “вистави”. У такий спосіб стажист здійснює розумову роботу з перетворення власних структур свідомості (заснованих на сприйнятті й переживанні фактів прояву професіоналізму) у взаємодії з майстром. В результаті – стажист отримує більш глибокі уявлення про природу професіоналізму.

Базовими знаковими моделями, які дозволяють стажисту в процесі розробки теми здійснювати перетворення індивідуального стилю активності в професійний тип активності, є феноменологічна й онтологічна схеми. Онтологічна схема професіоналізму менеджера утворюється на перетині з феноменологічною схемою пізнання. Сама ж онтологічна схема фіксує існування явища професіоналізму як такого (його будови, його цілісності, умов й меж існування). Онтологічна схема перебуває в просторі уяви у свідомості або поза свідомістю індивіда відповідно до природи уявлень [6].

Використання в процесі формування феномена професіоналізму (а відповідно і формування здатності до схематизації) онтологічної і феноменологічної схем ґрунтується на їх поліфункціональності. В. М. Розін з цього приводу зауважує: “Схеми у своєму призначенні використовуються відразу в декількох ролях: організації діяльності й мислення, визначенні завдання віртуального потім реального предмета, у функції знака – моделі” [8, с. 242]. Використання схем дозволяє студенту оформлювати значеннєві структури, адекватні освоєваним способам активності, перетворювати значеннєві структури при розробці нових способів активності, погоджувати й інтерпретувати значеннєві структури різних співучасників спільної роботи. Створюючи схеми використання своїх наявних (загальних) здібностей у нових засобах активності, студент спеціалізує ці здібності. Отже, при створенні своєї авторської професійної практики відбувається формування цих здібностей. Спеціалізовані здатності, на думку М. К. Мамардашвілі, “виникають незалежно від свідомих намірів і ідеальних мотивів діючого суб’єкта; вони об’єктивно (за необхідності) індукуються переплетенням і обурюючим накладанням один на одного різних зв’язків системи в тих її областях, де операції, що задають суб’єкт спостереження, порівнюють з дією предмета спостереження” [5, с. 382]. Отже, активна розробка студентом теми “Я-професіонал” призводить до формування майстерності і виходу за межі самого себе в нові змісти, цінності, ідеали.

Висновки. Професійне становлення фахівця-менеджера – це якісний розвиток суб’єкта-діяча (як починаючого професіонала), це рух у нове, але рух не в абстрактну нескінченність, а “повернення”

до самого себе, усвідомлення своєї індивідуальності у просторі професійного буття. Сформованість феномена професіоналізму у майбутнього менеджера можна зафіксувати: за фактом побудови онтологічної й феноменологічної схеми майстерності; за здатністю починаючого професіонала схематизувати теми, які вивчаються; за умінням розвертати й звертати тему; за вмінням імпровізувати на тему професіоналізму в процесі професійної практики.

Перспективи розробки цієї проблеми вбачаються в детальному вивченні шляхів формування майстерності менеджера.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Проблема определения субъекта в психологии. Субъект действия, взаимодействия, познания / К.А.Абульханова-Славская. – М.: Московский психол. соц. инст., Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2001. С. 73–85.
2. Балл Г. О. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Науково-методичний посібник; [за ред. В. В. Рибалки]; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти / Г. О. Балл. – Київ, 2002 – 388 с.: табл., схеми.
3. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности /Н.А.Бернштейн. – М., 1966. – 422 с.
4. Бодров В. А. Психологические исследования профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В. А. Бодрова. – М., 1991. – С. 205–230.
5. Мамардашвили М. К. Необходимость себя / М.К.Мамардашвили. – М.: Аграф, 1998. – 320 с.
6. Психология профессиональной подготовки в вузе / Ред. Ф.И.Иващенко и др. – Минск, 1982. – 230 с.
7. Проблемы формирования профпригодности специалистов / Под ред. Ю. М. Забродина. – М.: Экономика, 1985. – 244 с.
8. Розин В. М. Психология: теория и практика: учеб. пособие для высш. шк. – М.: Форум-Инфра, 1997. – 294 с.
9. Слостенин В. А. Практический психолог: личность и профессия. Материалы Межвузовской научно-практической конференции. – М.: МОСУ, 1998. – С. 28–39.
10. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1994. – 77 с.
11. Сова Ю. Професійні компетенції менеджера /Ю.Сова, І.Хайковська // Психологічний і терапевтичний контекст соціальної

праці ;під науковою редакцією: Анжеліка Барчик, Барчик П.Р. – Мисловице, 2010 р.

12. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации /А.Р.Фонарев// Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 115–128.

The article analyzes modern scientific views of the phenomenon of a professiogenesis. Main characteristics of the self-development are also researched in this issue's context.

Keywords: professiogenesis, activity, self-development, self-perfection.

Отримано: 27.08.2011

УДК: 159.316.62

Ю.В. Довгопол

Психологічні особливості виходу зі стану когнітивного дисонансу

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми вирішення когнітивних конфліктів та встановлено психологічні особливості виходу із стану когнітивного дисонансу (на прикладі людей, які вживали спиртні напої).

Ключові слова: когнітивний дисонанс, когнітивна орієнтація, “елементи знань”, алкоголізм, дисонанс, консонанс.

В статье осуществлен теоретический анализ проблемы решения когнитивных конфликтов и установлены психологические особенности выхода из состояния когнитивного диссонанса (на примере людей, которые употребляли спиртные напитки).

Ключевые слова: когнитивный диссонанс, когнитивная ориентация, “элементы знаний”, алкоголизм, диссонанс, консонанс.

Актуальність. Сучасна психологія дуже часто використовує теорію когнітивного дисонансу для відстежування діяльності людини в соціальному суспільстві в різних ситуаціях. А емоції тут виступають якби основним паливом, які рухаються у напрямі яких-небудь вчинків, які у результаті можуть привести в дисонанс або ж консонанс. Сьогодні в психології розглядають такі ситуації, де індивід свідомо дає оцінку, в результаті чого може міняти рішення і знаходити нові виходи з когнітивного дисонансу. Звідси можна

зробити висновок, що люди можуть свідомо давати собі оцінку своїм вчинкам і виводити себе з когнітивного дисонансу. Даючи собі оцінку, змінюємо і емоційний стан, який може міняти баланс дисонансу або консонансу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вперше когнітивний дисонанс було сформульовано Ф. Хайдером (1944). Модель когнітивного поля суб'єкта описується поняттям балансу – ситуації, в якій сприйняті одиниці і емоції співіснують без стресу, тому немає тиску до зміни ні когнітивної організації, ні емоційних проявів. Грунтуючись на теорії Хайдера, Т. Ньюком ввів поняття балансу в міжособову комунікацію – було висловлено припущення, що збільшення контактів сприяє симетрії орієнтації, тобто балансу в групі. Ч. Осгуд і П. Танненбаум зробили спробу передбачити зміну відношення, яке станеться в особи під впливом прагнення встановити відповідність усередині її когнітивної структури залежно від їх інтенсивності за певною шкалою. Власне розробка теорії когнітивного дисонансу належить Л. Фестінгеру (1957): дисонанс розуміється як існування відношення невідповідності між когніціями (знання, вистава, думка) в межах соціальної спільності. Дисонанс виявляється як незадовільне виправдання вибору, яке веде до порушення психологічного комфорту. У свою чергу, виявлення явищ когнітивного дисонансу приводить до прагнення знизити (мінімізувати) виниклі невідповідності або до уникнення ситуацій, в яких дисонанс може підвищитися. У 1970-і “дисонансні ефекти” були переосмислені в інформаційних термінах і представлені як окремий випадок функціонування каузальних схем. В даний час теорія когнітивного дисонансу займає одне з перших місць в дослідженні закономірностей соціальної поведінки і надання комунікативної дії в умовах масової комунікації.

Мета – розглянути причини, специфіку проявів когнітивного дисонансу та механізмів психологічного захисту людей, які вживають спиртні напої, та визначити особливості стратегій виходу з когнітивного конфлікту цих людей.

Виклад основного матеріалу. Когнітивний дисонанс (від англ. слів: cognitive – “пізнавальний” і dissonance – “відсутність гармонії”) – стан індивіда, що характеризується зіткненням в його свідомості суперечливих знань, переконань, поведінкових установок відносно деякого об'єкта або явища, при якому з існування одного елемента витікає заперечення іншого, і пов'язане з цією невідповідністю відчуття психологічного дискомфорту.

Когнітивний дисонанс – це таке явище, якому властиві наступні характеристики:

а) між інтелектуально-пізнавальними й всіма іншими компонентами психіки має місце дисонанс, тобто непогодженість, суперечливість;

б) існування дисонансу викликає в людини прагнення зменшити його або хоча б перешкодити його подальшому збільшенню;

в) прояв даного прагнення виглядає як:

- недовірливе відношення до нової інформації, або
- зміна поведження відповідно до нової інформації, або
- переосмислення колишньої інформації в новому ракурсі.

Відповідно до сказаного для того, щоб зробити психологічний вплив, необхідно спочатку спровокувати збої й перекося у функціонуванні окремих компонентів психіки об'єкта впливу. Динамічна рівновага між ними порушиться й він почне переживати стан **когнітивного дисонансу**. Після цього можна спонукати його до відновлення щиросердечної рівноваги за рахунок зміни своїх колишніх, звичних для нього поглядів, переконань і відносин, а потім і стереотипів поведження.

Найбільш наочно це видно на прикладі **психологічного спонукання** до здачі в полон і в роботі з військовополоненими.

Практично кожний військовослужбовець усвідомлює, що здача в полон, до якої його призиває супротивник, є досить негативним вчинком. Але в ході бойових дій він нерідко бачить, що полон (або, як варіант, дезертирство) – єдиний спосіб зберегти своє життя. Перед ним встає тоді альтернатива: втратити повагу фронтowych товаришів, друзів і рідних людей або втратити життя. Починається болісний пошук рішення (тобто переживання **когнітивного дисонансу**). Людині необхідно вибрати один із цих двох варіантів, внутрішньо прийняти або можливість загибелі, або втечу від неї. Нерідко це буває вибір на користь здачі в полон.

У полоні здійснюється робота з подальшої трансформації світогляду полонених. Фахівці в області **психологічного впливу** прагнуть замінити наявні в них ціннісні орієнтації (наприклад, буржуазно-демократичні) на інші (наприклад, соціалістичні, як це було в ході роботи з полоненими в період Великої Вітчизняної війни, у Кореї та у В'єтнамі). Знайомство з новими поглядами, ідеями, нормами поведження, що вимагають відмови від устояних переконань, знову приводить до виникнення **когнітивного дисонансу**. На чію користь буде ухвалено рішення в цьому випадку, залежить від цілого ряду факторів (віку полоненого, ступеня його інтелектуального розвитку, рівня утворення, якості проведеної з ним роботи й ін.).

Під терміном когнітивний дисонанс розуміється будь-яка невідповідність між когніціями (тобто між будь-якими знаннями,

думками або переконаннями, що відносяться до оточення, когонебудь або якої-небудь поведінки). Поява дисонансу, будучи психологічно дискомфортним, змушує людину намагатися зменшити його і добитися консонансу (відповідності когніцій). Окрім цього, за наявності дисонансу чоловік активно уникає ситуацій і інформації, які можуть привести до його зростання.

Теорія когнітивного дисонансу була запропонована Леоном Фестінгером в 1957 р., яка пояснює конфліктні ситуації, які нерідко виникають “в когнітивній структурі однієї людини” [8]. Теорія ставить за мету пояснити і досліджувати стан когнітивного дисонансу, що виникає у людини як реакція на якусь ситуацію, дії індивідів або цілого колективу, тобто її внутрішній стан і переживання.

Приймаючи прагнення індивіда до внутрішньої узгодженості як даність, що ж можна сказати про виключення подібного роду? Дуже рідко випадки неузгодженості визнаються самим суб’єктом як протиріччя в його системі знань. Набагато частіше індивід робить більш-менш успішні спроби яким-небудь чином раціоналізувати подібне протиріччя.

Так, людина, яка зловживає алкоголем, знаючи, що це шкідливо для його здоров’я, може раціоналізувати свою поведінку декількома способами. Він може вважати, що задоволення, яке отримує від вживання алкоголю, дуже велике, щоб його позбутися, або що шкідливість для здоров’я людини, яка вживає спиртні напої не настільки фатальні, як стверджують лікарі, бо він все ще живий і здоровий. Отже, вживаючи спиртні напої, він погоджується зі своїми переконаннями. Проте люди не завжди настільки успішні в спробах раціоналізації своєї поведінки; з тієї або іншої причини спроби забезпечення узгодженості можуть бути невдалими. Саме тоді і виникає протиріччя в системі знань, що неминуче веде до появи психологічного дискомфорту. Дисонанс, тобто існування суперечливих стосунків між окремими елементами в системі знань, самі по собі є мотивуючим чинником. Когнітивний дисонанс може розумітися як умова, що приводить до дій, направлених на його зменшення (наприклад, голод викликає активність, направлену на його вгамування). Це абсолютно інший вигляд мотивації, ніж той, з яким звикли мати справу психологи. Але, як ми побачимо далі, це надзвичайно сильний спонукальний чинник.

Чому люди здійснюють вчинки, які не відповідають їх думкам, які протидіють переконанням, що входять в їх систему цінностей? Відповідь на це питання може бути знайдена при аналізі двох найбільш типових ситуацій, в яких виникає хоч би миттєвий

дисонанс із знанням, думкою або представленням людини відносно власної поведінки. Навіть при відсутності нових, непередбачених подій або інформації дисонанс, поза сумнівом, є феноменом щоденним. Дуже мало в житті ситуацій настільки очевидних, щоб думки про них не були б до деякої міри сумішшю протиріч.

Повернемося до випадку з вживанням алкоголю, коли одного дня людина, яка вживає спиртне зіткнулась з інформацією про шкочу алкоголю. Можливо, вона прочитала про це в газеті або журналі, почула від друзів або від лікарів. Це нове знання буде, звичайно, впливати на її рішення, щодо вживання алкоголю. Якщо гіпотеза про прагнення зменшити дисонанс вірна, то якою в цьому випадку буде поведінка людини, що вживає спиртні напої? По-перше, вона може змінити свою поведінку, тобто кинути пити, і тоді її уявлення про свою нову поведінку буде погоджено із знанням того, що алкоголь шкідливий для здоров'я. По-друге, вона може спробувати змінити своє відношення до алкоголю, що звучить досить дивно, та зате добре відображає суть того, що відбувається. Або людина може просто перестати визнавати те, що алкоголь дійсно завдає їй шкоди, а також може спробувати знайти інформацію, що свідчить про якусь користь алкоголю, тим самим зменшуючи значущість інформації про його негативні наслідки. Якщо цей індивід зуміє змінити свою систему знань яким-небудь з цих способів, він може зменшити або навіть повністю усунути дисонанс. Досить очевидно, що алкоголік з наведеного вище прикладу може зіткнутися з труднощами в спробі змінити свою поведінку або своє знання. І саме це є причиною того, що дисонанс, який виник, може достатньо довго зберігатися. Немає жодних гарантій того, що людина зможе зменшити або усунути цей дисонанс. Гіпотетичний алкоголік може виявити, що процес відмови від алкоголю дуже хворобливий для нього, щоб він міг це витримати. Він може спробувати знайти конкретні факти або думки інших людей про те, що алкоголь не приносить такої вже великої шкоди, проте ці пошуки можуть закінчитися і невдачею. Тим самим, цей індивід виявиться в такому положенні, коли він продовжуватиме пити, в той же час добре усвідомлюючи, що алкоголь шкідливий. Якщо ж подібна ситуація викликає в індивіда дискомфорт, то його зусилля, направлені на зменшення існуючого дисонансу, не припиняться.

Взагалі терміни *дисонанс* і *консонанс* визначають типа стосунки, які існують між парами "елементів". Отже, перш ніж ми визначимо характер цих стосунків, необхідно точно визначити самі елементи. Ці елементи – знання. Деякі з них відносяться до знання

самого себе: що даний індивід робить, що він відчуває, які його потреби і бажання, що він взагалі є і тому подібне. Інші елементи знання стосуються світу, в якому він живе: що приносить даному індивідові задоволення, а що – страждання, що є неістотним, а що – важливим і так далі. Термін знання використовувався до цих пір в дуже широкому сенсі і включав явища, що, зазвичай, не пов'язуються із значенням цього слова – наприклад, думки. Людина формує яку-небудь думку лише в тому випадку, якщо вважає, що вона достеменна і, таким чином, чисто психологічно не відрізняється від “знання” як такого. Те ж саме можна сказати відносно переконань, цінностей або установок, які служать досягненню певної мети. Це у жодному випадку не означає, що між цими різнорідними термінами і явищами немає жодних важливих відмінностей. Деякі з таких відмінностей будуть наведені нижче. Але для цілей формального визначення всі ці явища – суть “елементів знань”, і між парами цих елементів можуть існувати стосунки консонансу і дисонансу.

Основним постулатом теорії когнітивного дисонансу є прагнення до гармонії, узгодженості когнітивних репрезентацій зовнішнього світу і себе. У теорії йдеться про стосунки між вмістом когнітивних елементів і мотиваційними ефектами, що породжуються тенденцією до узгодженості, якщо між двома елементами виникає протиріччя. В першу чергу слід з'ясувати, що в теорії розуміється під стосунками і елементами. Як правило, розглядаються стосунки лише між парою яких-небудь елементів. Ці стосунки можуть бути або ірелевантні (обидва елементи не пов'язані один з одним), або консонантними (один елемент виходить з іншого), або дисонантними (з одного елементу виходить щось протилежне іншому елементу). Під *елементами* розуміються окремі відомості, у тому числі переконання і цінності. Фестінгер пояснює: оскільки дисонанс переживається як щось неприємне, у людини виникає прагнення редукувати його і відновити узгодженість [8]. Поряд із спробами редукувати дисонанс суб'єкт уникає ситуацій і інформації, які могли б його збільшити. По суті, дисонанс можна редукувати таким чином:

1) змінивши один або декілька елементів в дисонансних стосунках;

2) додавши нові елементи, що узгоджуються з тими, що вже є;

3) зменшивши значущість дисонансних елементів.

Всі ці варіанти дій ми розглянемо на прикладі людини, яка вживає спиртні напої, яка дізналась, що алкоголь негативно впливає на печінку.

1) Редукувати дисонанс, змінивши один з елементів, він може приблизно таким чином: перестати пити; зменшити кількість випитого алкоголю на день і вважати себе таким, що мало п'є, на якого не поширюється зв'язок між алкоголем і негативним впливом на печінку; обмежити інформацію про негативний вплив на печінку, порахувавши, що це захворювання пов'язане лише з вживанням алкоголю у великих кількостях.

2) Пом'якшити дисонанс, додавши нові елементи, він може, пригадавши про завзятих алкоголіків, що володіють відмінним здоров'ям.

3) Нарешті, він може підвищити цінність алкоголю, сказавши собі, що воно покращує самопочуття і працездатність; він також може знецінити небезпеку негативного впливу на печінку, вирішивши, що якщо не сьогодні, то завтра буде знайдений спосіб її лікування, або ж взагалі засумніватися в наявності зв'язку між алкоголем і хворобою печінки. (Як показують офіційні дослідження, люди, які не вживають спиртні напої, менше сумніваються в зв'язку з цим, ніж ті, що п'ють, в яких сумнів зростає паралельно із зростанням кількості випитої дози алкоголю в день) [7].

Зайонц (Zajonc, 1968) сформулював дев'ять постулатів:

1. Когнітивний дисонанс є негативним станом.

2. В разі когнітивного дисонансу індивід намагається редукувати його і прагне діяти так, щоб уникнути подій, що підсилюють цей стан.

3. За наявності узгодженості суб'єкт прагне уникати подій, що породжують дисонанс.

4. Глибина, або інтенсивність когнітивного дисонансу залежить: а) від значущості відповідних знань; б) від відносної кількості знань, що знаходяться один з одним в стосунках дисонансу.

5. Сила тенденцій, перерахованих в пунктах 2 і 3, є прямою функцією від глибини дисонансу.

6. Когнітивний дисонанс можна редукувати або знищити, лише: а) додавши нові знання; б) змінивши ті, що існують.

7. Додавання нових знань редукує дисонанс, якщо: а) нові знання підсилюють одну із сторін і тим самим зменшують долю дисонансних когнітивних елементів; б) нові знання змінюють значущість когнітивних елементів, що знаходяться один з одним в стосунках дисонансу.

8. Зміну існуючих знань редукує дисонанс, якщо: а) новий вміст робить їх такими, що менше суперечать останнім знанням; б) їх значущість знижується.

9. Якщо нові знання не можуть бути використані або існуючі знання змінені при допомозі пасивних процесів, виникне поведінка, когнітивні наслідки якої сприятимуть відновленню узгодженості. Прикладом такої поведінки є пошук нової інформації [4, с. 652].

Ці постулати знайшли підтвердження в різних сферах поведінки: частково в польових дослідженнях, наближених до реального життя; але, в першу чергу, в штучних лабораторних експериментах. На думку Фестінгера, існує п'ять основних областей феноменів, в яких редукція когнітивного дисонансу грає важливу роль. Ця теза спричинила багаточисельні дослідження цих областей:

- 1) конфліктів після ухвалення рішення;
- 2) селекції інформації;
- 3) незгоди з переконаннями соціальної групи;
- 4) несподіваних результатів дій і їх наслідків [8].

Розглядаються як основний мотив відповідних дій і вчинків також емоції, які лежать в основі когнітивних чинників надається в детермінації поведінки людини набагато більша роль, ніж органічним змінам. Домінуюча когнітивська орієнтація сучасних психологічних досліджень привела до того, що в якості емоційних чинників стали розглядати також і свідомі оцінки, які людина дає ситуації. Вважають, що такі оцінки безпосередньо впливають на характер емоційного переживання.

В деяких випадках індивід може запобігти появі дисонансу і, як наслідок, внутрішнього дискомфорту тим, що спробує уникнути будь-якої негативної інформації відносно своєї проблеми. Якщо ж дисонанс вже виник, то індивід може уникнути його посилення, шляхом додавання одного або декількох когнітивних елементів “в когнітивну схему” замість існуючого негативного елемента (який і породжує дисонанс). Таким чином, індивід буде зацікавлений в пошуку такої інформації, яка б схвалила його вибір (його рішення) і, врешті-решт, послабила б або повністю усунула б дисонанс, уникаючи при цьому джерел інформації, які його збільшуватимуть. Проте часто така поведінка індивіда може привести до негативних наслідків: у людини може виникнути страх перед дисонансом або упередження, що є небезпечним чинником, що впливає на світогляд індивіда.

Між двома (або більш) когнітивними елементами можуть існувати стосунки невідповідності (дисонансу). При виникненні дисонансу індивід прагне до того, щоб понизити його міру, уникнути або позбавитися від нього повністю. Це прагнення виправдовується тим, що людина ставить за свою мету зміну своєї поведінки, пошук

нової інформації, що стосується ситуації або об'єкта, що "породжує дисонанс" [2].

Сповна з'ясовано, що для людини набагато простіше погодитися з існуючим положенням справ, підкоригувавши свої внутрішні установки згідно ситуації, що склалася, замість того, щоб продовжувати мучитися питанням, чи правильно він поступив. Часто дисонанс виникає як наслідок ухвалення важливих рішень. Вибір з двох в однаковій мірі принадних альтернатив дається людині нелегко, проте, зробивши нарешті цей вибір, людина часто починає відчувати "дисонуючі когніцію", тобто позитивні сторони того варіанта, від якого він відмовився, і не дуже позитивні риси того, з чим він згоден. Щоб знизити дисонанс, людина повинна старатися всіма силами збільшити важливість прийнятого ним позитивного рішення, одночасно зменшувати важливість відкинутої інформації [3].

Висновки. Головний практичний висновок, який витікає з теорії Фестінгера, полягає в тому, що будь-який психологічний елемент суб'єкта може бути змінений: ставлячи під сумнів те, що людина думає про себе, можна викликати зміни в його поведінці, а міняючи поведінку, людина змінює і думку про себе. Піддаючи себе самоконтролю і самоаналізу, працюючи над самооцінкою, людина розвивається, зростає як особистість. Інакше він віддає свою душевну роботу іншим, стаючи жертвою (або знаряддям) чужого впливу. Саме про це говорять результати досліджень, які проводив Фестінгер зі своїми колегами. Один з перших експериментів по перевірці теорії когнітивного дисонансу був проведений Дж. Бремом. Він пропонував випробовуваним спочатку оцінити декілька побутових електроприладів – тостер, фен і тому подібне. Потім Брем показував досліджуваним два предмети, щоб вони уважно оглянули, і говорив, що їм дозволяється узяти будь-який з них на вибір. Пізніше, коли досліджувані повинні були дати повторну оцінку тим же предметам, вони з більшою похвалою відзивалися про вибраний ними виріб і з меншою – про відхилений [1, с. 127]. В світлі теорії Фестінгера причина подібної поведінки зрозуміла. Здійснивши важкий вибір, люди випробовують дисонанс: знання негативних характеристик вибраного предмета дисонує з фактом його вибору; знання позитивних характеристик знехтуваного предмета дисонує з тим, що предмет не був вибраний. Для зменшення дисонансу люди підкреслюють позитивні аспекти і зменшують значення негативних аспектів вибраних предметів і, навпаки, – підкреслюють негативні сторони і зменшують значення позитивних сторін невибраного предмета.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов вузов. / Под. ред. Э. М. Харланова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 303 с.
2. Вієвський А.М. Алкоголь і наркотики в Україні / А.М. Вієвський. – К.: Наук.-метод. та клініко-реабілітац. центр з проблем хімічних залежностей МОЗ України. – 2001. – 89 с.
3. Когнитивная психология //Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В., Ушакова. –М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
4. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс ; Пер. с англ. З. Замчук; зав. ред. кол. Л. Винокуров. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 794 с.: ил. (Серия “Мастера психологии”).
5. Росс Ли. Человек и ситуация / Ли Росс, Л. Нисбетт. – М., 2000.
6. Тайны сознания и бессознательного: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. – Мн., 1998.
7. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер; Пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева. – СПб.: Ювента, 1999. – 318 с.
8. <http://www.medvrach.com> Психические процессы. Теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера.
9. <http://www.socioego.ru> Когнитивная психология. Оценочные суждения. – 2003.
10. <http://www.1september.ru> С.Степанов. Взгляд на мотивацию / Еженедельник Издательского дома “Первое сентября”.

In the article the theoretical analysis of problem of decision of cognitivnikh conflicts is carried out and the psychological features of exit from the state of когнитивного диссонанса of people which used strong waters are set .

Keywords: когнитивний диссонанс, когнитивна орієнтація, “elements of knowledges”, alcoholism, dissonance, konsonans.

Отримано: 11.07.2011

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ П. Г. РЕДКИНА

У статті вперше здійснено аналіз проблеми становлення особистості у творчій спадщині видатного вітчизняного вченого П. Г. Редкіна, який заклав теоретико-методологічні основи вітчизняної педагогічної та вікової психології. Його аналіз становлення особистісного світу дитини вражає своєю глибиною, багатомірністю бачення, психологічною елегантністю і точністю викладу, його праці безсумнівно актуальні для нашого ХХІ століття.

Ключові слова: особистість, самосвідомість, становлення, юність.

В статье впервые сделан анализ проблемы становления личности в творческом наследии выдающегося отечественного учёного П.Г. Редкина, который заложил теоретико-методологические основы отечественной педагогической и возрастной психологии. Его анализ становления личностного мира ребёнка поражает своей глубиной, многомерностью видения, психологической элегантностью и точностью изложения, его труды несомненно актуальны для нашего ХХІ века.

Ключевые слова: личность, самосознание, становление, юность, творческое наследие П.Г. Редкина.

Анализ исторической ретроспективы свидетельствует о том, что фундаментальные отечественные разработки возрастной психологии и донныне остаются вне контекста современного поля психологического знания. Это в первую очередь относится к выдающемуся отечественному ученому XIX века Петру Григорьевичу Редкину, который в начале 60-х годов XIX столетия создал первый в отечественной возрастной психологии концептуальный подход к проблеме становления личности. Между тем ни его имя, ни творческое наследие не упоминаются в современных книгах, посвященных “истории возникновения и развития одной из основных отраслей психологической науки – возрастной психологии”, рассматривающей “развитие возрастной психологии как самостоятельной области психологической науки” [1, с. 2-3]. А ведь именно П. Г. Редкин заложил теоретико-методологические основы отечественной педагогической и возрастной психологии. Его анализ становления личностного мира ребенка поражает своей глубиной, многомерностью видения, психологической элегантностью и точностью изложения. Несмотря на дистанцию в полтора столетия, в нем нет ни малейшего признака архаичности – изумительный по

своему проникновению в глубинный личностный слой ребенка в видении психологических закономерностей его становления, он несомненно актуален для нашего XXI века.

Анализ становления личности П. Г. Редкин разворачивает на противопоставлении линий развития на двух этапах онтогенеза – детстве и юношестве. При этом содержательный момент развития он рассматривает в контексте чувства “личности в дитяти”. Примечательно, что ученый акцентирует на том, что это чувство развивается медленно и постепенно. В связи с этим он пишет, обращая внимание как учителей, так и родителей: “Надо сознаться, что учителя, и еще более родители, мало обращают внимания на тот неоспоримый факт, что чувство личности в дитяти развивается не вдруг, а весьма медленно и вообще постепенно, и что с этою постепенностью неразрывно связаны многие явления в их внешней жизни, которые, для своего правильного объяснения и обсуждения, требуют внимательного изучения...” [2, с. 275].

Давая характеристику психического развития ребенка первых лет жизни, Редкин выделяет одну из его сторон, которая интересна своей проекцией и для современной возрастной психологии – через призму восприятия родителями своего ребенка. “Первые годы, – пишет он, – живет дитя жизнью родителей. Это так верно, что родители, со своей стороны, не видят и не ищут в своем дитяти ничего, кроме самих же себя. Высшая для них радость признавать в чертах лица и вообще в выступающих мало-помалу особенностях дитяти свои собственные черты и особенности: родители наслаждаются созерцанием своего единства с детьми своими. Дитя является в это время только живым осуществлением этого единства, – творением, в котором телесная и духовная природа его родителей повторяется и продолжает свое существование” [2, с. 275].

С приходом ребенка в школу эта линия развития в проекции “Я – другие” находит свое продолжение в системе “ученик – учитель”. При этом ученый дает интересную характеристику этому ракурсу проекции внутреннего мира ребенка: “И так в обоих случаях дитя еще, так сказать, заключается в других лицах, а не в себе самом: оно еще вне себя” [2, с. 276].

Это взаимодействие с другими, по мнению П. Г. Редкина, является главной детерминантой развития дитяти. Он объясняет, почему дитя “заключается в других лицах, а не в самом себе”: “А почему? – ставит вопрос ученый. – Потому что еще не развилось ни телесно, ни духовно: оно еще, можно сказать, не совсем готово, закончено. Мера и отношения членов его телесного организма еще не определились окончательно; силы и стремления его духа развились еще не все и не вполне. Все в нем еще растет, нуждается в

чужой помощи, уходе, надзоре, наставлении, учении. Чем более ему недостает чего-либо, тем более для него необходимо пополнять этот недостаток с помощью других” [2, с. 276].

Переход развития ребенка из системы “Я – другие” в систему “Я – Я” – так он очерчивает магистральную тенденцию в становлении его личности. “Но вот наступает время, когда существо дитяти начинает само в себе слагаться” [2, с. 276].

Ученый очень тонко описывает процесс физического и психического, “внутреннего” развития, единство физического и духовного развития. При этом он четко указывает главный результат этого развития – способность ребенка к деятельности, образующей “из него отдельное целое”. Психологическими маркерами личностного становления он называет “чувство самостоятельности, чувство своей личности”. Эта самость, “когда существо дитяти начинает само в себе слагаться”, проявляется, по мнению Редкина, следующим во временной и психологической сущности образом: “В телесном отношении – это время созревающей возмужалости. Тело оканчивает процесс своего ращения вместе с тем внутренним развитием, которое делает его способным к более своеобразной деятельности, и делает из него отдельное целое. Этой физической отдельности соответствует, с духовной стороны, чувство своей самостоятельности, чувство своей личности” [2, с. 276].

Редкин обращает внимание на конфигурацию линии развития – не скачкообразную, а плавную, постепенную, обогащающуюся в ходе этого развития “приращением” психологических, сущностных сил. “Впрочем, – указывает он, – все это не совершается внезапно, разом; вообще начинается довольно поздно, лет с 14-ти, да и впоследствии требует еще многих дополнений для своего осуществления” [2, с. 276].

Несмотря на “накопительную” тенденцию развития, сущностная характеристика этого развития – это переломный, критический период в становлении личности, считает П. Г. Редкин. Он акцентирует: “Это время перехода, перелома, время критическое. Оно требует совокупного действия всех наличных сил, напряжения их в такой высокой степени, что не всегда проходит без вредных последствий” [2, с. 276].

Как видим, ученый выделяет такие две составляющие конструктивной динамики личностного становления: интегративный характер психологических интенций, с одной стороны, и с другой, – их интенсивность развития в органическом единстве.

П. Г. Редкин уделяет большое внимание “неправильному развитию”, деструктивным линиям становления личности в юношеском возрасте, когда физическое и личностное развитие находятся не в гармонии, а в дисгармоничном статусе.

Ученый выделяет три таких значимых аспекта в личностном развитии юноши, как саморегуляция (“овладение собою”), “определение своих отношений к окружающему миру” и субъектная активность. “Особенно достойны сожаления те заблуждения, в которые часто впадает юноша, когда он, при первых попытках овладеть собою и определить свои отношения к окружающему миру, или не будет действовать надлежащим образом, или же примет не надлежащее направление” [2, с. 276].

Интересен сам анализ ученым кризисного периода в юношеском возрасте: он не только называет личностные “маркеры”, сопровождающие кризис, но включает их в причинно-следственную цепочку: показывает их действие либо в контексте данного этапа онтогенеза, либо экстраполяцию их действия на последующие периоды онтогенетического развития. Например: “Вспомним только об искажении воображения фантазии, вследствие которого юноши ставят себя к жизни или в неприязненное положение, или же в легкомысленное; далее, вспомним о туманной мечтательности, которая часто продолжается до гробовой доски; о влюбчивости, иногда слишком рано проявляющейся, и т.п.” [2, с. 276].

Для стиля рассмотрения Редкиным той или иной проблемы характерным есть ее видение во всей объемности и многогранности. Поэтому он не ограничивается лишь анализом личностных особенностей “критического периода” в юношеском возрасте при “неправильном развитии”, но и дает анализ этого периода в бимодальной проекции: “Если этот критический период и идет правильным ходом, то все-таки сопровождается необыкновенными, можно сказать, болезненными симптомами” [2, с. 276].

Интересен анализ ученым особенностей физического развития в юношеском возрасте и сопровождающих этот этап онтогенеза проявлений личностных особенностей. “Можно также, – пишет ученый, – заметить, что и духовная жизнь погружается в какую-то лень, бездействие. Тихая мечтательность заступает место прежней живости и подвижности. Учителям часто приходится жаловаться на бессмысленную рассеянность, на недостаток внимания и на медленные успехи своего ученика. Работы его далеко не соответствуют ожиданиям; прилежание или совершенно пропадает, или же поддерживается только усиленную настойчивостью со стороны учителя” [2, с. 276-277]. Активацией возбуждения нервной системы “объясняются вызываемые часто самым ничтожным поводом порывы вспыльчивости, запальчивости, страстной горячности, словом, все неправильности, уклонения, странности в поведении юноши...” [2, с. 277].

Высочайший психологический профессионализм ученого проявляется в его умении увидеть за внешними проявлениями юношеского “критического периода” внутреннюю, глубинную сущность личностного становления в этом ее кризисном периоде. Мы увидим здесь антиципацию ученым проблемы самоотношения, образа Я, Я-концепции, которым удалось дожидаться своего внимания исследователей лишь во второй половине XX века. “И между тем все это только видимая, внешняя сторона того в тайне совершающегося живого внутреннего процесса, посредством которого индивидуальность, личность, самостоятельность дитяти старается сосредоточиться в себе и принять свой особый образ” [2, с. 277].

Редкин обращает внимание на стержневые, кризисные, по его мнению, проявления становления личности в юношеском возрасте – противоположение себя в системах “Я – мир” и “Я – другие”. “Главное, существенное в этом периоде, – подчеркивает ученый, – состоит в том, что развитие самочувствия необходимо ведет к противоположению себя всему остальному миру, к отделению себя от всего окружающего, к разъединению и проявлению вмещающихся в себе противоположностей, которые были до того в непосредственном тождестве” [2, с. 277].

Противоположение себя в системе “Я – другие” в юношеском возрасте происходит, указывает ученый, в разных онтогенетических плоскостях: и по горизонтали “Я – другие, ровесники”, в зависимости от гендерных особенностей, и по вертикали онтогенеза “Я – другие, родители, взрослые”. “Мальчики и девочки, жившие и игравшие прежде вместе, согласно, дружно, теперь расходятся; юноши и девушки идут своей особой дорогой, пока наконец не придет время, когда они опять ищут один другого, но уже другим образом и при других обстоятельствах. Даже между братьями и сестрами уничтожается в заметной степени прежняя общность. Выросшие сыновья и дочери уже не нуждаются в родительском уходе, надзоре, защите и покровительстве в том объеме и в той степени, как прежде: они становятся на свои ноги, начинают быть самостоятельными, и чем сильнее проявляется в них самостоятельность, самочувствие, тем более сilyтятся вырваться из посторонней власти, освободится от чужого влияния. ... Далее, не только к родителям, но и ко взрослым вообще становятся молодые люди в некоторую противоположность” [2, с. 277].

Редкин останавливает особое внимание на раскрытие взаимозависимых связей в отдельных стратах системы “Я – другие”: “Я – другие, ровесники” и “Я – другие, взрослые”, а также сложных эмоциональных состояний, сопровождающих включение юноши в эти подсистемы и переживание его статуса в них. “Сколько им самим

не хочется уже возвращаться в детском обществе, заниматься детскими играми, столько же не хочется взрослым допускать к принятию участия в своих беседах и занятиях незрелых и несовершеннотелных. Впрочем, из этого сообщества со взрослыми исключают их, сами собою, недостаток в них опытности и совершенное отсутствие самостоятельных интересов. Все это принуждает их заключиться, сосредоточиться в себе самих, в своей личности, которая еще не получила полной самостоятельности. Вообще они играют теперь весьма жалкую роль в обществе людей совершеннолетних” [2, с. 277].

П. Г. Редкин первым (подчеркиваем – первым!) в отечественной возрастной психологии дает психологический портрет юношеского возраста, который не имеет налета архаичности и с которым созвучны его описания в современной психологической литературе. Это говорит о высокой научной антиципирующей способности ученого, о его умении проникнуть глубоко в сущностные характеристики изучаемой проблемы и раскрыть такие психологические закономерности, над которыми неподвластно время.

По-современному в этом психологическом портрете юношеского возраста, очерченном ученым почти полтора века тому назад, выглядят магистральные линии личностного становления на данном этапе онтогенеза. Это – выбор жизненного пути, профессиональное самоопределение, жизненные планы, целеполагание, саморегуляция, включенные в ткань сложноразвитых эмоциональных состояний (когда душа “уже не только раздваивается, но, можно сказать, раздробляется тысячью противоположных впечатлений”), сопровождающих решение жизненно и лично значимых задач в юношеском возрасте.

Учитывая, что это первое воспроизведение после публикации П. Г. Редкиным в 1863 году, мы приведем описание этого этапа онтогенеза, данное ученым, в контекстуально точном изложении. “Наконец, жизнь серьезная все ближе и ближе подступает к юноше со своими вопросами и требованиями. Ему уже необходимо подумать о своей будущности, решить свое призвание, и на основании этого решения расположить свои дальнейшие занятия, распорядиться всею своею жизнью. Беспокойно смотрит он вдаль; тревожно ищет в море житейском твердой точки, на которой мог бы остановиться; смутно видит пред собою множество целей в жизни и не знает еще, к которой из них направить путь свой. Он понимает уже, что надобно же ему решиться на какой-нибудь выбор, подчиниться навсегда условиям и последствиям этого решения, выйти из настоящего беззаботного положения, ринуться из верного крова дома родительского, из тихого пристанища в училище, в неверную, тревожную жизнь, вступить в служение неизвестной

будущности. Взоры его блуждают, перелетая с одного предмета на другой; чувства, мысли и желания его мечутся во все стороны; впереди все ему улыбается, все прельщает его, и в то же время все представляет множество отталкивающих сторон, множество трудностей, препятствий. Душа его уже не только раздвояется, но, можно сказать, раздробляется тысячью противоположных впечатлений. В самую грудь его вносится то противоречие, та противоположность, разрешения которой он обойти не может; да к тому же весьма часто это разрешение встречает себе и внешние помехи” [2, с. 277-278].

Примечательно, что Редкин анализирует ход кризисного периода не только в проекции личностной детерминации, но и в проекции интерсубъектного взаимодействия в школьном социуме. Именно его ученый относит к тем “внешним помехам”, которые могут усугублять становление личности в юности. Поэтому Редкин дает обстоятельную характеристику кризисного периода становления личности в юношеском возрасте в процессе учебной деятельности. Он обращает внимание на те подводные рифы, которые таит в себе включенность юноши в процесс учения. Причем объективность и честность Редкина как ученого дают возможность проникновения в глубинные пласты социального и учебного взаимодействия юноши, “раздробляемого тысячью противоположных впечатлений”.

Несомненна заслуга ученого в создании истинной и правдивой картины школьного социума, который усиливает деструкцию личностного становления юноши в кризисном периоде. Он акцентирует внимание на том, что “само училище ставит себя в такое отношение к буруеваемому со всех сторон противоположностями юноше, которое не только не разрешает этих противоположностей, а напротив еще усиливает их до крайней степени. Учителя требуют, и требуют по-видимому справедливо, чтобы теперь юноша работал, трудился, чувствовал, мыслил и действовал с большею самостоятельностью, свободно. А между тем, чем самостоятельнее, свободнее становится он, тем резче выступают в нем противоречия, противоположности, как внутренние – с самим собою, так и внешние – со своими учителями и со всеми вообще окружающими его.

Нельзя не согласиться, что все это вместе составляет учащегося в такое положение, которое уже само по себе довольно трудно” [2, с. 278].

Ученый обращает внимание на то, что, с одной стороны, объективный ход кризисной ситуации развития детерминирует поступательный ход онтогенеза и имманентно несет “прогресс своего естественного развития”, а с другой, он не подвластен самосознанию юноши. “А если еще мы вспомним, что в это положение ввергается он без всякого со стороны своей содействия и желания, единственно

вследствие поступательного движения, прогресса своего естественного развития, то для нас будет очевидно, почему он вовсе не может иметь ясного сознания о своем положении” [2, с. 278]. Гуманизм Редкина проявляется в том, как он чутко и деликатно относится к тому положению, в котором оказывается юноша в кризисном периоде. “Можно ли после этого обвинять его, если он иногда теряется, не умеет, не может держать, вести себя, как следовало бы?” [2, с. 278].

Симптоматичным для концептуального изложения проблемы переходного возраста и связанного с ним кризисного периода является умение ученого психологически точно, лаконично выразить квинтэссенцию рассматриваемого вопроса. Это является выразительной стилевой характеристикой анализа той или иной проблемы П. Г. Редкина как ученого. Вот как он емко и безупречно дает характеристику психологического содержания переходного периода: это дисбаланс в системе “Я – Я” и “Я – мир”. И в то же время ученый очерчивает магистральную тенденцию личностного новообразования, которое является содержательной результирующей переходного периода. “Ведь беспрестанное колебание, противоречие с самим собою и с окружающим миром для него так же неизбежно, как неизбежно критическое, переходное положение, как неизбежен переход его от страдательного состояния к деятельному, от внешней зависимости к внутренней самостоятельности” [2, с. 278].

В статье были рассмотрены только некоторые аспекты становления личности, осуществленного впервые в отечественной педагогической и возрастной психологии выдающимся ученым Петром Григорьевичем Редкиным. Анализ его концептуального подхода к становлению и развитию личности – задача нашего дальнейшего исследования.

Список использованных источников

1. Марцинковская Т. Д. История возрастной психологии : учебное пособие для вузов / Т. Д. Марцинковская. – М. : Академический проект ; Трикста, 2010. – 312 с.
2. Редкин П. Г. Переходное состояние. Современные педагогические заметки / П. Г. Редкин // Учитель. – 1863. – №6. – С. 275-280.

The paper analyzed the problem of personality in the creative heritage of outstanding domestic scientist PG Redkina, which laid the theoretical and methodological foundations of national educational and developmental psychology. His analysis of the formation of personal world of the child impresses with its depth, bahatomirnistyuu vision, psychological elegance and precision of presentation, his work certainly relevant to our XXI century.

Keywords: personality, identity, formation, youth.

Отримано: 27.08.2011

Рефлексивно-історичний підхід у формуванні організаційної культури вищого навчального закладу

У статті уточнюються поняття організаційної культури в психології, а також обґрунтовується рефлексивно-історичний підхід у формуванні організаційної культури закладу вищої освіти. Визначається, що стосовно установ державних освітніх закладів найбільш адекватним є поняття організаційної культури, яке відображає меншу залежність від особи керівника, більшу стабільність й послідовність, більшу колегіальність й демократизм. Рефлексивно-історичний підхід у формуванні організаційної культури ВНЗ передбачає актуалізацію осмислення колективом студентів та викладачів свого унікального місця в часовому просторі, що відбувається через активізацію історичного пошуку стосовно минулого свого закладу.

Ключові слова: організаційна культура, історико-рефлексивний підхід, формування організаційної культури.

В статье уточняется понятие организационной культуры в психологии, а также обосновывается рефлексивно-исторический подход в формировании организационной культуры учреждения высшего образования. Определено, что в отношении учреждений государственного высшего образования наиболее адекватно понятие организационной культуры, которое отражает меньшую зависимость от личности руководителя, большую стабильность и последовательность, большую коллегиальность и демократизм. Рефлексивно-исторический подход в формировании организационной культуры ВУЗа предполагает актуализацию осмысления коллективом студентов и преподавателей своего уникального места во временном пространстве, что происходит через активизацию исторического поиска развития своего образовательного учреждения.

Ключевые слова: организационная культура, историко-рефлексивный подход, формирование организационной культуры.

Постановка проблеми. Можна засвідчити, що культура вищого навчального закладу як об'єкт дослідження багатогранна, містить різні аспекти, з яких психологічний є досить важливим. Поняття культури взагалі розглянуто у працях багатьох визначних мислителів, філософів, культурологів (М. Бердяєва, І. Канта, Е.Кассіраера, Ортега-і-Гассета, Е. Тайлора, О.Шпенгелера та ін.). Згідно із їх поглядами, культура (від лат. cultura – обробка) становить соціально корисну, творчу діяльність людства в усіх

сферах буття, спрямовану на створення матеріальних й духовних цінностей (техніки, архітектури, мистецтва, знань, норм, знакових систем тощо) й на засвоєння культурної спадщини минулого шляхом перетворення багатства людської історії у внутрішнє багатство особистості, всебічного виявлення й розвитку її сутнісних сил.

Дослідження питань культури у працюючих колективах проводяться у різних, хоча й взаємопов'язаних, сферах науки: культурології (Л.С.Вечер [2], Л.Г. Зубенко і В.Д.Немцов [6], Т.І. Холопова і М.М.Лебедева [16] та ін.), теорії управління й менеджменту (М.Альберт, М.Х.Мескон і Ф.Хедоурі, П.Ф.Друкер [5], Д.М.Іванцевич, Л.Лімонова, Дж. В. Ньустром, Г.В.Осовська [11], Г.Л. Хаєт [9] та ін.), психології (І.О. Баклицький [1], В.П.Казміренко [7], Л.Е. Орбан-Лембрик [10] та ін.), школознавства (Ю.А.Конаржевський, А.С.Макаренко, В.І. Маслов, В.О.Сухомлинський, Т.І.Шамова та ін.) тощо.

Окремі аспекти культури освітніх організацій досліджувались у психологічних роботах Н.П. Анікєєвої, В.С. Грехнева [4], О.І.Бондарчук, А.Б.Добровича, Л.М. Карамушки [15], Н.Я.Коломінського та ін., де відзначається, що культура відіграє важливі функції як у забезпеченні ефективного функціонування, так і у розвитку закладів освіти. Водночас, досліджень, які спеціально висвітлюють психологічні особливості культури вищих навчальних закладів, практично немає.

Метою дослідження є уточнення поняття організаційної культури в психології, а також обґрунтування рефлексивно-історичного підходу у формуванні організаційної культури закладу вищої освіти.

Результати теоретичного аналізу проблеми. У науковому обігу зустрічаються поняття корпоративної, організаційної, управлінської культури (К.Камерон, Р.Куїнн [8], Л.Е.Орбан-Лембрик [10], Г.Л.Хаєт [9], В.А.Співак [13], В.М.Танаєв [14] та ін.), які, на наше переконання, варто розмежовувати. У перелічених поняттях, без сумніву, присутня спільна значеннева основа, й тому для її позначення ми будемо користуватись терміном культура працюючого колективу. Коли мова заходить про тип працюючого колективу, то тоді починаються відмінності, які варто диференціювати термінами організаційна, корпоративна, управлінська культура. Загальне поняття культури в установах, організаціях, на підприємствах і фірмах тощо охоплює матеріальні й духовні форми культури, впроваджувані й використовувані в системі взаємин працівників, як у діловій, так і в особистісній площині. Має значення процес створення і реалізації явищ культури в

управлінській практиці, рівень духовного розвитку й відповідні знання працівників, уміння й навички, необхідні не тільки для виконання ними своїх індивідуальних функцій, але й для їх координації зі своїми колегами, що необхідно для забезпечення колективної праці в організації того чи іншого типу.

Оскільки поняття “культура” виражає досягнутий людством на певному історичному етапі рівень розвитку суспільства і людини, виражений у типах і формах організації й діяльності людей, то відповідно, культура працюючих колективів є однією з форм виявлення культури даного суспільства як історичної цілісності й елементом її загального поняття, що свідчить про закономірність уживання даного терміна для характеристики рівня трудової діяльності колективу.

Культура працюючих колективів реалізується, перш за все, у феноменах “колективного духу”, у різних формах причетності до ідеалів, цінностей, соціальної місії установи, соціальних надзадач і цілей її діяльності; у вигляді професійних або організаційно зумовлених традицій, ритуалів тощо. Культура працюючих колективів – це система найбільш важливих норм, які прийняті їх членами і отримують втілення в колективних ідеях, поглядах, цінностях тощо, які надають орієнтири в їхній поведінці та діях. Цінності також вважають ядром, що визначає культуру працюючих колективів загалом. Завдяки їм виявляються стилі поведінки, стилі спілкування з колегами, керівниками, підлеглими, рівень професійної мотивації і активності та інше. Тому не можна приймати за культуру працюючих колективів лише зовнішні ознаки на кшталт уніформи, гімну, герба, емблеми, ритуалів і т.п.

Конкретні дослідження цих явищ показують, що чим вищий рівень розвитку феноменів групової згуртованості й цілісності, тим сприятливіший стан соціально-психологічного клімату, більш диференційована структура стосунків, вищий рівень партнерської зумовленості соціальної діяльності.

Корпоративна культура – поняття більш адекватне для бізнесових приватних організацій зі значним впливом особистості власника, його цінностей, уподобань, смаків тощо. Власник бізнесу вимагає від підлеглих дотримання певних правил поведінки у компанії – таких, які він вважає потрібними й бажаними [14, с. 260]. Для корпоративної культури властиве виконання таких функцій, як самореалізація власника бізнесу; самоорганізація, дотримання встановленого розпорядку; об’єктивація умов діяльності підлеглих.

Організаційна культура – поняття, що більш вдало відображає умови діяльності різноманітних державних установ (освітніх,

медичних, адміністративних тощо). У таких випадках організаційна культура менш залежна від особи керівника, більш стабільна й послідовна, більш колегіальна й демократична. Якщо визначальним фактором корпоративної культури є особа власника, то в організації культури – навпаки – є фактором діяльності керівника. Вплив культури організації на становлення керівника виявляється у засвоєнні ним цінностей і норм поведінки, цілей і завдань організації, засобів їх досягнення, тощо (Л.Е.Орбан-Лембрик [10]).

Управлінська культура функціонує у системі взаємин керівник-підлеглий, стосується різних аспектів діяльності керівника та становить компонент організаційної чи корпоративної культури. Культура управління – поняття складне й багатогранне. Воно значною мірою виражає суттєві вимоги до управління. Незважаючи на те, що управління є об'єктивною функцією, воно культурно зумовлене, чутливе до цінностей, традицій, звичок даного суспільства, наголошує П.Ф.Друкер [5].

Отже, культура управління – це ступінь досконалості його організації й функціонування, що характеризується функціонально-структурною якістю й рівнем розвитку творчих сил і здібностей його працівників, вмінням застосовувати демократичні й моральні принципи, використовувати передові знання й досвід, професійні навички, прогресивні форми й методи управління. Психологічна культура управління органічно включає і уважне, зацікавлене ставлення до потреб і запитів працівників.

Співвідношення розглянутих понять ілюструє наступна схема.



Відтак, якщо мова йде про установи державних освітніх закладів, то ми вважаємо більш адекватним поняття їх організаційної культури. Розвиток цієї культури в Україні належить до актуальних проблем для більшості освітніх установ, у тому числі вищих навчальних. Важливим є той факт, що для України, в якій організаційна культура навчальних закладів була властива лише для кращих з них, надзвичайно значущим є створення власної організаційної системи регулювання, яка б не копіювала систему інших закладів, а відображала історичні та соціально-психологічні особливості конкретного навчального закладу. Здається незаперечним, що така система має формуватись відповідно до європейських традицій і відображати позитивний досвід, набутий у провідних системах управління освітою європейських країн.

Загальновідомо, що культура взаємопов'язана з історією. Остання виступає її компонентом та змістовою основою, саме засвоєння досвіду минулого – є шляхом формування культури особистості й колективу.

На думку українського філософа з Поділля кінця XIX ст. С.С.Гогоцького, "...в історії повторюється в широких розмірах те ж саме, що у розвитку кожної людини – перехід від даного і пасивного стану моральних сил до свідомості і самодіяльності" [3, с. 37].

У психології кінця XIX століття закладається традиція розглядати психічні й культурно-історичні процеси в єдності та взаємозв'язку (О.О.Потебня, В.Вундт, Л.Леві-Брюль). Проте у радянський період – особливо у 50-ті роки – монополія на дослідження суспільного розвитку належала марксистській філософії. Не випадково відомий радянський психолог того періоду С.Л.Рубінштейн наполягав на тому, що коли психічна структура виявляється з історичного розвитку, то таке дослідження належить до історичного матеріалізму, до суспільно-історичної дисципліни, а не до психології [12, с. 241]. Поряд з такою тенденцією до чіткого розмежування психології з іншими науками, існувала й протилежна, яка представлена у психологів школи Л.С.Виготського (О.Г.Асмолов, В.П.Зінченко, О.М.Леонтьєв та ін.). Концепція розвитку вищих психічних функцій, розроблена Л.С.Виготським, отримала назву "культурно-історичної".

Історія – не тільки наукова дисципліна, але й частка індивідуальної й колективної свідомості, у системі якої осмислюється взаємозв'язок історії суспільства з біографіями людей і генеалогією родин. В особистості, як і у людської спільноти, формується історична свідомість, до компонентів якої необхідно

залучити особистісне ставлення до історії, зумовлене індивідуальними й колективними поглядами на історію, особливостями усвідомлення розміщення своїх “Я” та “Ми” у часовому просторі минулого, теперішнього, майбутнього; ставленням до історії суспільства у зв’язку з власним життям і долею свого роду.

Отже, історія має для кожної людини й соціальної групи значення не тільки науки, але й несе у собі глибокий і особливий сенс. Як відомо, колективна та індивідуальна свідомість не обмежена часовими рамками теперішнього, а проникає у минуле й майбутнє, де люди безпосередньо не можуть діяти, виявляючи свою суб’єктність. Водночас фактор минулого й майбутнього ми завжди маємо на увазі, діючи актуально. Проникнути у минуле, що є сутнісним прагненням людей, можна тільки через історичне знання, яке, у свою чергу, викликає у людей своєрідні переживання, емоції, що впливають на їх інтерес до історії. Сьогодні проблема єдності знання та переживання стосовно історичної свідомості – незважаючи на свою значущість – навіть не поставлена ані у психології, ані у педагогіці. У цих переживаннях вирізняється спектр різномодальних емоцій (гордість за своїх попередників, жаль про минуле, впевненість у своїх можливостях зробити краще, ніж раніше тощо), які слугують важливим мотивом проникнення людей у минуле за допомогою історичного пізнання. Особистісний та колективний сенс історії виявляється як спроможність цієї науки розсунути межі теперішнього, розширити особистісний простір, зрозуміти себе в історичному контексті – у інших обставинах, образах, розкрити зв’язок зі своїми попередниками, логіку розвитку своєї організації в процесі взаємодії різних її представників. Маючи інтерес до свого минулого, люди прагнуть глибше осягнути, як жили, про що думали, чого боялися, чому раділи, про що спілкувалися її попередники. На перший погляд, це питання побутового рівня, але якщо історію суспільства вони не цікавлять, то в історії людської духовності вони є центральними.

Сенс історії полягає також у збереженні зв’язку між поколіннями. Історія людства полягає не тільки у переміщенні народів, у географічних і часових меж держав, а й у становленні людської духовності. Чи змінюється щось у ній із поколіннями людей? Пізнання біографії своїх попередників створює враження повторення людського життя. Те, що відбувається у долі особистості, виявляється, вже здійснилось у житті інших, почуття яких ми робимо своїми. Не випадково латинський вираз відзначає, що “Ми помираємо стільки разів, скільки помирають наші близькі”. Фактично так, на психологічному рівні реалізується філософське

положення про єдність зміни, руйнування тих чи інших старих суспільних форм життя і сталість, незмінність, які даються ідеєю, вічними істинами духовності людини.

Відчуття повторення чиеїсь долі у своїй власній впливає на людей амбівалентно. По-перше, пригнічуючи в них переживання самоцінності й унікальності їх самих та їх організації, а по-друге, розширюючи рамки їх власного життя. Відчуття повторності не є абсолютним, оскільки врівноважується переживанням унікальності. Організація, як і особистість, прагне до збереження своєї індивідуальності. “Я” та “Ми”, що існує у всіх працівників організації, тим не менше переживаються кожним як неповторні й унікальні.

Єдність повторного й неповторного в історичній свідомості працівників пов’язує минуле організації з її майбутнім. У них формується потреба продовження в інших людях, бажання, щоб наступники не забули, зрозуміли їх почуття, оцінили їх неповторність, виявили інтерес до їх життя. Сенс історії в тому, що вона слугує способом водночас і зрозуміти, і подолати обмеженість людського життя.

Формування історичної свідомості у колективі відбувається як включення свого “Ми” в історичний простір, де минуле, теперішнє і майбутнє перетинаються. Найбільш ефективним шляхом є не просто вивчення історії, побудоване на засвоєнні формальних знань завдяки пам’яті, а глибоке їх осмислення у зв’язку із самопізнанням. Адже, якщо учень знає довгий перелік історичних дат і подій – це ще не свідчення сформованості у нього історичної свідомості, яка передбачає шанобливе ставлення до минулого свого народу і сім’ї, пізнавальний інтерес, здатність до самоосвіти, творчий пошук. Отже, осмислення історії, як і будь-яких знань, здійснюється через їх зв’язок з особистим досвідом працівника. Практичну реалізацію цього дидактичного принципу доцільно будувати на активізації в колективі історичного пошуку стосовно своєї організації, його минулого, оскільки саме тут прямо простежується зв’язок із самопізнанням і самосвідомістю кожного працівника.

Отже, в організації історичне пізнання виконує такі важливі функції:

- виступає частиною індивідуальної та колективної свідомості;
- слугує джерелом багатого спектра своєрідних переживань;
- орієнтує колектив і особистість в їх актуальних діях;
- врівноважує враження працівників організації щодо своєї повторності, з одного боку, та унікальності, з другого;
- слугує способом водночас і зрозуміти, і подолати обмеженість людського життя.

Враховуючи важливі функції історичного пізнання в діяльності організації, можна стверджувати, що організаційну культуру потрібно розглядати й вивчати в історичному ракурсі. Культура організації формується у процесі її розвитку на основі різноманітних соціальних впливів. Процес розвитку організації у минулому можна представити як її історію, відтак вивчення цієї історії, а також її відображення у різних формах (публікацій, фотогалерей, альбомів, музеїв, виставок тощо) слугує важливим засобом прилучення працівників організації до її культури.

Історія розвитку закладу вищої освіти пов'язана з постійною його динамікою, оновленням і взаємодією колективу викладачів, співробітників і студентів, і разом з тим вона додає йому своєрідність і неповторність. У кожного вищого навчального закладу свій родовід, ідеали, традиції, які слугують дороговказом для його розвитку. Тому дуже важливо у вищому навчальному закладі організувати роботу з вивчення викладачами й студентами його історії та досягнень. Зокрема, така робота плідно проводиться у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка. З ініціативи ректорату видано близько двадцяти монографій про історію цього закладу, про викладачів, які тут працювали і працюють, мають вагомі науково-методичні досягнення. Для першокурсників запроваджено спецкурс "Іван Огієнко і Кам'янець-Подільський університет". Під час його вивчення студенти знайомляться з постаттю І.І.Огієнка (1882-1972 рр.) – релігійного, громадського та державного діяча, лінгвіста, філософа, педагога, первоієрарха українського православ'я і одного із засновників Державного Українського Університету в м. Кам'янці-Подільському, його першого ректора (1918 р.).

Подібна робота, як зазначає Г.П.Хаєт [9, с. 176-180], проводиться і в багатьох інших ВНЗ, що підкреслює актуальність проблеми її психологічного обґрунтування.

Вивчення історії вищого навчального закладу акцентує увагу його працівників і студентів на тому, що персональні внески у його розвиток є необхідною умовою, а тому вони мають високу цінність й значущість для всього колективу. Дослідження минулого формує шанобливе ставлення до людей, які вклали свій духовний та інтелектуальний багаж у розбудову закладу; активізують особистісну пам'ять працівників, що посилює їх ідентифікацію з організацією. З іншого боку, прилучення до історії організації допомагає усвідомити її культуру, місію та мотивацію діяльності.

Висновки. Рефлексивно-історичний підхід у формуванні організаційної культури ВНЗ передбачає актуалізацію осмислення колективом студентів і викладачів свого унікального місця в

часовому просторі, що відбувається через активізацію історичного пошуку стосовно минулого свого закладу, результатом чого є зростання рівня організаційної культури ВНЗ – таких її показників, як згуртованість, ідентифікація, відданість, задоволеність робочим спілкуванням і взаємодією, шанобливість взаємин тощо.

Вивчення колективом закладу вищої освіти його історії розвитку становить важливу умову формування організаційної культури ВНЗ, виконуючи такі функції, як: формування дбайливого й шанобливого ставлення колективу до історії свого закладу; осмислення його минулого; засвоєння традицій і норм поведінки; посилення почуттів гордості, відданості й відповідальності; оздоровлення соціально-психологічного клімату. Перспективами використання отриманих результатів є підготовка експериментального дослідження рефлексивно-історичного підходу у формуванні організаційної культури вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Баклицький І.О. Психологія праці: підручник /І.О.Баклицький. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2008. – 655 с.
2. Вечер Л.С. Секреты делового общения / Л.С.Вечер. – Мн.: Высшая школа, 1996. – 367 с.
3. Гогоцкий С.С. Введение в историю философии /С.С.Гогоцкий. – К., 1871. – 120 с.
4. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: кн. для учителя / В.С.Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
5. Друкер П.Ф. Практика менеджмента / П.Ф.Друкер; Пер с англ. – М.: Вильямс, 2009. – 400 с.
6. Зубенко Л.Г. Культура ділового спілкування: навч. посіб. / Л.Г.Зубенко, В.Д.Немцов.–К.: “ЕксОб”, 2000. – 200 с.
7. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций: монография/ В.П.Казмиренко. – К.: МЗУУП, 1993 – 384 с.
8. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К.Камерон, Р.Куинн; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
9. Корпоративна культура: навчальний посібник / під заг. ред. Г. Л. Хаєта. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 403 с.
10. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: посібник / Л.Е.Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
11. Осовська Г.В. Комунікації в менеджменті: гурс лекцій / Г.В.Осовська. – К.: Кондор, 2003. – 218 с.
12. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л.Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.

13. Спивак В.А. Корпоративная культура / В.А.Спивак. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
14. Танаев В.М. Практическая психология управления / В.М.Танаев, И.И.Карнаух. – М.: АСТПРЕСС КНИГА, 2003. – 304 с.
15. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. для студентів ВНЗ та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л.М.Карамушки. – К.: Фірма “ІНКОС”, 2005. – 366 с.
16. Холопова Т.И. Протокол и этикет для деловых людей / Т.И.Холопова, Холопова Т.И., Лебедева М.М.Лебедева. – М.: Изд. центр “Анkil”, 1994. – 208 с.

The article considers the concept of organizational culture in psychology, grounds the history and reflexive approach to organizational culture forming in establishment of higher education. It's determined that the concept of organizational culture is the most exact for circumstances of establishment of higher education. This concept reflects less dependence from manager person, more stability and consequence, more collegiality and democracy. The history and reflexive approach to organizational culture forming in establishment of higher education includes actualization of students and pedagogues understanding their individual place in time space while studying of their establishment history.

Keywords: organizational culture, the history and reflexive approach, organizational culture forming.

Отримано: 8.08.2011

УДК 159.923

І. М.Євченко

Аспекти самоствердження особистості

У статті розглядаються аспекти самоствердження, робиться наголос на складності зробити життєвий вибір для несформованих особистостей.

Ключові слова: самоствердження, особистість, самоактуалізація, життєвий вибір.

В статье рассматриваются аспекты самоутверждения, делается ударение на сложности сделать жизненный выбор для несформировавшихся личностей.

Ключевые слова: самоутверждение, личность, самоактуализация, жизненный выбор.

Постановка проблеми. Проблема самоствердження особистості в Україні є виключно актуальною і має глибоке соціально-

педагогічне підґрунтя. Самоствердження поєднує властивості і якості особистості, що визначають готовність до досягнення соціально та особистісно значущих цілей. Особистість, яка спроможна до самоствердження в напрямку самореалізації, саморозвитку, зможе вільно й успішно діяти в різноманітних сферах життєдіяльності, самостійно творчо і нетрадиційно мислити, сміливо розробляти власні стратегії поведінки, здійснювати моральний вибір і нести відповідальність за свої дії й власний розвиток, конструювати власне життя в позитиві, спрямовуючи його до рівня досягнення гарантії успіху.

Мета статті – з’ясувати аспекти самоствердження особистості.

Самоствердженням називається прагнення людини до високої оцінки і самооцінки своєї особистості й викликана цим прагненням поведінка. Р. Альберті й М. Еммонс виділили три основних способи (типи) самоствердження особистості: 1) невпевнена поведінка, для якої характерна орієнтація особистості на конформність, тенденція приховання власної думки і стримування емоційних реакцій, вибір невизначених і невиразних форм мовного спілкування; 2) асертивна поведінка як уміння “відповідати без заминки”, говорити “досить голосно і природним для себе тоном”; 3) агресивний стиль поведінки як уміння “відповідати перш, ніж співбесідник встиг закінчити свою думку”, голосно говорити зухвалим тоном, дивитися на інших зверхньо, зневажливо відзиватися про предмет розмови (засуджувати, принижувати), нав’язувати власну думку, бути надмірним у виразі відчуттів.

Разом з цією точкою зору існує думка, що потенційно людина володіє різними стратегіями – невпевненою, конструктивною або домінантною, і лише акцентуація однієї з них може розглядатися як критерій віднесення людини до якого-небудь типу самоствердження – самоподавлення, конструктивного самоствердження або домінування. Демократичне суспільство зацікавлене у використанні всіх здібностей кожної людської особистості, у максимальному розвитку всіх творчих можливостей людини. Це багато в чому залежить від самої людини, від її віри у власні сили, уміння бути вимогливою до себе (критикувати себе і позитивно ставитися до критики з боку оточення), постійного прагнення до самовдосконалення, уміння керувати собою, своїми вчинками.

К. Хорні створила соціокультурну теорію особистості, або теорію оптимізації міжособистісних відносин, указуючи на базисну тривогу через надмірну залежність або емоційну відокремленість від інших людей. Вона вважала основною домінантою вплив навколишнього соціального середовища на формування особисто-

сті. Хорні стверджує, що люди й в умовах конкуренції вимушені "...міцно стояти на власних ногах, стверджуючи себе і, якщо необхідно, уміти прокладати собі дорогу" [7, с. 140]. Людина, перебуваючи в стані постійної боротьби, відчуває стосовно себе вороже ставлення з боку оточення, що викликає в неї почуття базальної тривоги, яка, на її думку, є причиною прагнення до самоствердження. У процесі самоствердження особистість прагне позбавитися від цієї тривоги, досягнути відчуття безпеки, використовуючи різні стратегії оптимізації міжособистісних стосунків: 1) орієнтації на людей; 2) орієнтації від людей; 3) орієнтації проти людей [7, с. 97-99].

Е. Фромм розробив концепцію "соціальної особистості", яка визначалась як більш або менш усвідомлена система ідей, у якій підкреслюється роль соціологічних, політичних, економічних, релігійних і антропологічних чинників у розвитку і формуванні характеру індивіда. Як вважав Фромм, людина, перебуваючи в суспільстві, завжди прагне до самоповаги, самооцінки та самоідентифікації. Зокрема, він стверджував, що людині не можна жити поза самоідентифікацією, вона повинна самостверджуватися, спираючись на думку про неї інших, або ж людина стверджується завдяки оцінці, яку їй дає оточення [6, с. 92]. Понад усе, вважає Фромм, людина боїться бути невизнаною, тобто не мати можливості або здібності самоствердитися. З вище сказаного випливає, що психоаналітики вбачають причину самоствердження особистості всередині самої людини.

Представники біхевіористичного напрямку основним джерелом і регулятором самоствердження особистості вважають зовнішнє середовище.

Гуманістична психологія у центрі своїх досліджень ставить особистість людини в усій її багатогранності і неповторності. Серцевина її має позитивне начало, котре виявляється в прагненні до змін. Ідея трансформації людського "Я" у світі, що змінюється, є провідною і звучить у різних термінах. Гуманістичний підхід у психології не відзначається однорідністю поглядів і розподіляється на два напрями стосовно питання змісту сутності людини та її сутнісних сил: сутність людини "безумовно-позитивна", закладена у вигляді потенціалу, що розкривається за відповідних умов, сутнісна сила – "тенденція до самоактуалізації" – реалізації своїх можливостей (А. Маслоу, К. Роджерс); сутність людини "умовно-позитивна", вона не закладена від природи – людина набуває її в результаті самоствердження, причому позитивна актуалізація не гарантована, а є результатом власного вільного і відповідального

вибору, сутнісна сила людини виявляється в її здатності здійснювати вибір (Д. Б'юджентал, Р. Мей, В. Франкл). Перший напрям – особистісно центрований, другий – екзистенціальний напрям сучасної гуманістичної психології. Між ними є суттєві розходження, але немає непереборних суперечностей. Обидва напрями розвиваються, перебувають у постійному діалозі та впливають на розвиток гуманістичної психології в цілому.

Варто зазначити, що процес особистісного самоствердження в юнацькому віці через невеликий життєвий досвід, суперечності між потребою пізнати себе і недостатнім умінням правильно аналізувати особистісні вияви, необ'єктивні знання про себе, потребує подальших розробок. У цей життєвий період молодь вимагає особливої поваги, визнання духовної цінності їх внутрішнього світу. При цьому слід виявляти терпимість до недоліків, надавати можливість реалізувати себе в діяльності та спілкуванні; створювати для особистості ситуацію успіху, схвалення, підтримки, доброзичливості. Якщо це не відбудеться, то процес самоствердження буде залишений сам на себе, а результати його стануть непередбачуваними.

У контексті даної проблеми, на увагу заслуговують погляди на розвиток особистості Г. С. Костюка, який стверджував, що “дитина розвивається як особистість, вростаючи у суспільне середовище, у культуру суспільства, у систему суспільних відносин ...” [2, с. 111]. Соціальні чинники діють на психічний розвиток особистості через її власну діяльність, завдяки чому вона засвоює соціальний досвід, забезпечується перехід зовнішніх – інтеріндивідуальних – відносин у внутрішні, інтраіндивідуальні, властивості особистості. Основним рушієм тут постають внутрішні суперечності, які зумовлюються ставленням особистості до навколишнього середовища, її успіхи та невдачі, порушення рівноваги між індивідом і суспільством [2, с. 123].

Поки ми існуємо, то повинні творчо самоздійснюватися, постійно розв'язувати проблемні ситуації, долати перешкоди, які виникають, робити певні вибори. На думку Сартра, трансцендентальною умовою буттєвості, світу, людської дійсності є свобода. Неможливо уникнути свободи вибору свого світу і відповідальності за свій світ.

Для В. А. Роменця значущим є поняття свободи, свободи волі, що криється у виборі як самоствердженні, що високо підносить душу, надає їй внутрішнього вдоволення, усвідомлення своєї гідності. [4, с. 376]. Автор переконаний, що самоствердження особистості здійснюється через діяльність у формі вчинку. На думку вченого, поняття “вчинок” сутнісно виростає на перетині таких

“суб’єктивних” категорій, як “свобода”, “творчість”, “саморозвиток”, “самовдосконалення”, “самоствердження” тощо і є духовним розвитком індивіда. Повноцінний вчинок – це подолання і перехід у новий буттєвий простір, переконання людини в тому, що вона чогось варта, що вона є цінністю. Не кожна людина здатна на вчинок. Одні не можуть наважитися на вибір, не відчують повною мірою бажання, яке на думку Р. Мея [3], необхідно поєднати з дією, щоб зробити вибір, а далі – вчинок. Ф. Е. Василюк зазначає, що людина неминуче потрапляє на життєві роздоріжжя, де повинна робити вибір. За відхилення від вибору або невміння вибирати їй доводиться розраховуватися маленькими або великими незручностями, власними стражданнями чи стражданнями інших людей, втратою смислу життя і безліччю невротичних потреб [1]. Одне з завдань психологів – активізувати здатність людини брати на себе відповідальність, відчувати внутрішню свободу, керувати своїм життям, робити, відповідно до життєвих обставин, вибори. Адже життєвий вибір визначає напрямок саморозвитку особистості, шляхи її самоствердження.

Прагнучи до самоствердження, кожна людина робить це по-своєму. Одні раціонально приймають рішення, продумують і розраховують кроки, інші – покладаються на зовнішні обставини, не можуть прийняти чіткого плану дій. Для них вибір вчинку, який вплине на майбутнє, несе в собі тривогу (страх невідомого). Як зазначає Т. М. Титаренко, вибір завжди є стрибком з однієї сфери життєдіяльності до іншої, “вибухом” повсякденності, перетворенням і себе, і свого світу [5, с. 327]. Конкретним психологічним механізмом самоствердження людини в ситуації є мотивація. *“Призначення мотивації, – зазначає В. А. Роменець, – перебороти конфліктність ситуації й прийняти рішення діяти певним чином”* [4]. Іншими словами, прийняти рішення (визначитися), яким чином самостверджуватися, тобто, яку вчинкову дію здійснити. Вчинкова дія не є одномоментним і однакісним актом, але передбачає, принаймні, два етапи: підготовчий (психологічне моделювання акції вчинку та її наслідків) та власне вчинок. Людина планує не “вчинок” як такий, а конкретне перетворення, досягнення конкретної мети, задоволення потреби тощо. Адже кожна людина є творцем власної історії, тобто кожна людина самостворюється. Головне завдання психологів і педагогів – допомогти людині зробити свій життєвий вибір. Проблема життєвого вибору найтісніше пов’язана з проблемою психічного детермінізму, який не є лінійним. Життєвий вибір є складною діяльністю, яка передбачає наявність певного рівня відповідальності і свободи. Готовність до вибору передбачає

не загальмоване, не викривлене психологічними захистами бажання. Критерії вибору не можна визначити раз і назавжди, їх доводиться кожного разу створювати, виробляти самостійно, що зовсім не легко і часто аж ніяк не приємно. Коли говорити про альтернативи життєвого вибору, слід зазначити, що їх не завжди лише дві, серед яких одна істинна, а інша – помилкова. Сучасна наука бачить не два, а чотири варіанти вибору, а саме: “істинне”, “хибне”, “невизначене” (тобто таке, яке поки що не випадає перевірити) та “безсенсове”, “безглузде” (те, що в принципі не можна перевірити), то залишається тільки уявляти скільки варіантів постає перед людиною.

Існують гіпотези, згідно з якими еволюція відбувається не лише за жорстким вибором за схемою “або-або”, але й доповнюється схемою “і-і”. Там, де відбір вимагав іти за першою схемою, вдосконалюючи пристосування до навколишнього середовища, виникала якась тварина, а людина виникала тоді, коли було обрано і перше, і друге. Адже конструктивний життєвий вибір є розвитком особистості, її зростанням. Але далеко не в кожного проявлена потреба змінюватися, розвиватися, самостверджуватися. Це й впливає на спроможність чи неспроможність до справжнього, відповідального життєвого вибору. Кожний ставить перед собою різну життєву мету: одним достатньо задовольнити вітальні потреби, інші прагнуть до повної самоактуалізації своєї особистості. На думку К. О. Абульханової, мета виражає потребу, втілює залежність від відсутності в теперішньому того, що могло б цю потребу задовольнити, та прагнення до цього разом з готовністю подолання [5, с. 331-332].

Під впливом актуальних потреб та життєвого досвіду виникає або не виникає потреба в самоствердженні, русі вперед. Далі потреби стають опосередкованими, усвідомленими, виникає розуміння власних обмежень та зовнішніх перешкод на шляху до самоствердження і особистість робить вибір, приймає рішення, яким чином буде далі розвиватися. Від цього рішення залежить подальший життєвий вибір особистості. Досить часто на прийняття рішення впливає небезпека й надалі залишатися інфантильно-несамостійним. Краще, коли причиною “пробудження” бажання стати господарем, є суто внутрішні причини, коли досягнення життєвої компетентності починає тлумачитися як шлях до себе, до своєї справжньої природи. Людина більше не хоче й не може жити й ховатися від життя, жити й залишатися у цьому житті некомпетентною. Які б причини не вплинули на вибір особистості, головною залишається внутрішня готовність до змін, особистісні

ресурси, що складаються зі ступеня дисгармонійності життєвого світу, досвіду подолання складних життєвих ситуацій, віку людини, стану її здоров'я та багатьох інших факторів. Перш за все має бути внутрішня готовність формувати у собі здатність бути у вирі життя в усіх його проявах.

“Якщо не дозволити змінам відбутися, це може призвести до ковзання по нагромадженому досвіду, а не до його використання” [8, с. 306]. Головне – відчутти у собі стійке бажання до глибинних внутрішніх трансформацій, зважитися на цей непростий шлях, зробити перший крок, побачити його реальні наслідки. Особистісна активність впливає на побудову всього життя, світу, долі людини, робить її по-справжньому вільною і щасливою. У кожній особистості безліч можливостей до самоактуалізації, хоча вони й обмежені нормативністю, соціальними очікуваннями, саморегулятивними механізмами. Чим більше таких можливостей, зазначає Т. М. Титаренко, тим менш розвиненою є особистість, менш усталеною її ціннісна ієрархія, супідрядність мотивів. Той, хто може все врахувати й прийняти правильне рішення, врешті-решт стає вільною людиною. Той, у кого це не вийшло, відчуває себе жертвою.

Як не дивно, між кризовою життєвою ситуацією і ситуацією значущого життєвого вибору феноменологічно багато спільного.

– Адже після переживання кризи й після здійсненим вибору змінюється траєкторія життя, виникають нові цілі, смисли. Життєвий світ чи то косметично оновлюється, чи докорінно реставрується.

– І криза, і складний вибір певним чином структурують час життя, стаючи віхами життєвого шляху. Людина після кризи і вибору по-новому бачить себе, свій вік, міру своєї самореалізованості.

– І криза, і вибір змінюють і простір життєвого світу людини, вирішально впливаючи на значущі взаємини, найближче оточення. Хтось назавжди втрачає статус близької людини, хтось раптом наближується, стає майже родичем.

Цілеспрямована поведінка особистості є результатом накопичення непростого життєвого досвіду, досвіду прийняття життєво важливих рішень, у молодій людині такого досвіду ще небагато, а у маленької дитини практично немає зовсім. Саме тому в недовідченій дитині немає власних життєвих цілей.

Її життєдіяльність регулюють лише нагальні потреби. Причому, якщо досвіду обмаль, то й розуміння того, які саме потреби насправді є нагальними, також обмаль. Але й дитина прагне до самоствердження, хоча б у найпростішому. Саме від прийняття дитини дорослими, залежить те, наскільки вона виросте самодостатньою

особистістю, здатною самостійно робити свої життєві вибори, впливати на плин власного життя, змінюватися в його процесі, готовою внутрішньо до самоствердження й самоактуалізації себе в житті. Є люди, які з дитинства внутрішньо налаштовані на цю складну діяльність, а є такі, для кого цей процес надто складний. Для останніх, напевно, краще вже внутрішня неузгодженість, хронічні конфлікти, аніж необхідність щось дуже важливе у своєму житті змінювати, від чогось відмовлятися. Така поведінка більш характерна для тих, чия поведінка в дитинстві регулювалася, за усталеними правилами, звичаями, де потреба в здійсненні самостійного життєвого вибору була мінімальною. Своєрідність особистості проявляється в тому, як вона побачить свій життєвий світ після успіху або невдачі, які форми активності вона обере (на які життєві вибори буде здатна), від яких “тем” відмовиться, зрозумівши, що вони опинилися в зоні недосяжності.

Роблячи життєвий вибір сьогодні, в теперішньому часі, людина обирає водночас своє минуле і майбутнє, їхній інтерпретативний контекст. Потреба у самостверженні передбачає незадоволеність своєю сьогоднішньою світобудовою, способом життя, його продуктивністю. Вибір насувається, коли нестерпно стає невіра в себе, у власні можливості, які чомусь не реалізуються.

Можна виокремити такі етапи самоствердження: сьогоднішня переставляє людину влаштовувати, вона розпочинає вибір себе (самообирання, самовизначення), актуалізуючи нове “Я-ідеальне”. З’являється прагнення до ідеалу, яке стає підґрунтям стійкого бажання самостверджуватися, є стартом цієї складної, відповідальної діяльності. Витоком чергового життєвого задуму стає мрія про краще “Я”, яскравий, але не дуже чіткий і стійкий образ нового, іншого майбутнього. Другий етап характеризується плинним співвіднесенням “Я-ідеального” та “Я-реального”. Мінлива мрія трансформується в надію як здатність цей мінливий образ утримувати тривалий час, створювати стійку настанову активно прагнути, досягати цього майбутнього. На третьому етапі визначаються конкретні умови завершення процесу вибору та досягнення результату: кардинальної трансформації “Я-реального”, виникнення оновленої світобудови та появи перших абрисів нового “Я-ідеального”. Відкоригований життєвий задум набуває тієї визначеності, яка необхідна для розгортання нового етапу життєздійснення.

Коли надія максимально деталізується, уточнюється, наповнюється більш наближеним до реальності змістом, виникає програма реалізації процесу самоствердження.

Деякі елементи життєвого задуму важко усвідомлюються й вербалізуються, і тому модель нового життєвого світу будується інколи дуже поступово й повільно. Хоча є й такі особистості, які відразу починають діяти. Вони свою модель максимально операціоналізують, тобто бачать конкретні способи досягнення мети раніше, ніж зміст бажаного результату.

Ускладнень у процесі вибору може бути багато. Дехто квапиться втілити “недозрілий” задум, який спочатку треба обдумати, в який на стадії сподівань бажано глибоко повірити. А дехто призупиняється ще на самому початку – на мріях, відкидаючи навіть слабку надію на втілення їх у життя, на власну можливість досягнення результату. Залишаються слабкі сподівання хіба що на щасливий випадок, чудо, посмішку долі...

Дехто боїться новизни того життя, яке може розпочатися після здійснення вибору, відкладаючи це важливе життєве рішення на тривалий час. Дехто, можливо, ще більше боїться власної неспроможності пристосуватися до нового життя. Ускладнюючи собі старт для вибору, людина все більше й більше накопичує незадоволення світом, оточенням, собою.

Іншою помилкою є таке яскраве переживання бажаного майбутнього, яке заважає людині, роблячи вибір, подумати про власне сьогодні, про свою життєву реальність, про обмежувальні обставини. І тоді вибір до самоствердження ніби й зроблено, але життя змінюється зовсім не в той бік, і не так, як очікувалося.

Інколи людина будує внутрішню суперечливу модель бажаного майбутнього, і шляхи досягнення мети, способи дій “взаємознищуються”.

Дехто знає, чого хоче, знає, на що реально здатний, але не знає, що робити, як саме рухатися вперед.

На полегшення прийняття та втілення рішення щодо самоствердження особистості безпосередньо впливає стан самоорганізації особистості, що має потенціально нескінченне число ступенів свободи; наявність несуперечливого інтерпретативного комплексу, нарративного модусу саморозуміння та побудови власного життя як транслятора набутого індивідуального досвіду, який багато в чому відтворює досвід спільноти; спрямованість на пошук ідеальної траєкторії життєвого шляху, траєкторії особистісної еволюції за допомогою вдосконалювання засобів сприймання й переробки інформації, оптимізації самопізнання, насичення його творчими механізмами.

Коли сьогодні перестав влаштовувати, людина переживає розчарування, неприйняття свого життєвого світу й самої себе, це

стає стартом до актуалізації нового “Я-ідеального”. Починається співвіднесення “Я-ідеального” та “Я-реального”. Образ бажаного, що постає, забезпечує процес пошуку та аналізу шляхів самоствердження. Далі відбувається синтез віднайдених стратегій досягнення мети, що сприяє появі перших обрисів нового “Я-ідеального”. Відкоригований життєвий задум набуває визначеності, необхідної для розгортання нового витка життєздійснення.

Висновок. Отже, самоствердження можна визначити як інтегративну єдність властивостей і якостей особистості, що визначають готовність до досягнення соціально та особистісно значущих цілей. Кожний етап життя людини важливий, але найважливішими для формування вміння обирати, діяти, брати на себе відповідальність за прийняті стратегічні рішення, є дитинство, підлітковий та юнацький вік. Тому постає завдання формувати самоорганізовану особистість, здатну до самовизначення, самотворення, самоствердження, та врешті, до самоактуалізації. Лише такі люди зможуть вивести нашу країну на новий виток розвитку, відкриють перспективні шляхи її творення та процвітання.

Список використаних джерел

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления кризисных ситуаций /Ф.Е.Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
2. Костюк. Г. С. Избранные психологические труды / Григорий Силович Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
3. Мей Р. Любовь и воля / Р.Мей. – М.: МГУ, 1997. – 287 с.
4. Роменец В. А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании. – К., 1989. – 376 с.
5. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами будденості. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
6. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм : пер. П. С. Гуревич. – М. : Республика, 1999. – 670 с.
7. Хорни К. Невротическая личность нашего времени : Самоанализ / К. Хорни; пер. с англ. – М. : Прогрес-Универс, 1993. – 480 с.
8. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Г.Шихи. – СПб.: Питер, 1999. – 465 с.

The aspects of self-affirmation are examined in the article, emphasized complication to do a vital choice for the unformed personalities.

Keywords: self-affirmation, personality, actualization, vital choice.

Отримано: 14.07.2011

Соціальна психологія міжгрупових відносин

У процесі міжгрупової взаємодії відбувається безпосередній чи опосередкований вплив однієї групи на іншу. Міжгрупові відносини можуть виникати і за відсутності безпосередньої взаємодії між групами. Опосередкованим чинником відносин між великими групами є їх суспільно-історична діяльність, соціальні умови. Така міжгрупова діяльність реалізується в опосередкованих формах – через обмін цінностями культури. Міжгрупове сприйняття є більш стереотипним, у ньому тісніше поєднані когнітивні (пізнавальні) та емоційні компоненти, яскраво виражена оцінна спрямованість.

Ключові слова: міжгрупові відносини, конфлікт, управління, керівник, психологія, соціальні зв'язки, стереотип.

В процессе межгруппового взаимодействия происходит непосредственное или опосредствованное влияние одной группы на другую. Межгрупповые отношения могут возникать и при отсутствии непосредственного взаимодействия между группами. Опосредствованным фактором отношений между большими группами является их общественно-историческая деятельность, социальные условия. Такая межгрупповая деятельность реализуется в опосредствованных формах – через обмен ценностями культуры. Межгрупповое восприятие является более стереотипным, в нем тесно совмещены когнитивные (познавательные) и эмоциональные компоненты, ярко выражена оценочная направленность.

Ключевые слова: межгрупповые отношения, конфликт, управление, руководитель, психология, социальные связи, стереотип.

Соціальні відносини є відносинами схожості й відмінності, рівності й нерівності, панування і підлеглості між окремими людьми та їх групами. Основою міжгрупових відносин є соціальні зв'язки, які об'єднують групи та інші елементи суспільства у функціональні цілі. Ядром їх є відносини рівності та нерівності, що розкривають взаємини між людьми, які перебувають на різних соціальних позиціях. Йдеться про складну діалектику рівності й нерівності у межах соціальної структури суспільства. Оскільки відносини абсолютної рівності неможливі, провідними виступають відносини соціальної нерівності.

У наш час, коли апарат управління є оперативним штабом, що не тільки керує діяльністю всього колективу і організації, але й піклується про подальший його розвиток в економічній сфері,

виняткове значення має налагодження ділових взаємовідносин в апараті управління.

Опанування основами ділового спілкування дає змогу налагодити сприятливий психологічний клімат в організації. Він сприяє готовності кожного співробітника або групи включитися у виконання будь-якого складного завдання. Тоді колектив починає працювати як злагоджений механізм.

Актуальністю проблеми є те, що для сучасного керівника знання основ ділових міжгрупових взаємовідносин та впровадження їх у практику, відкриває нові можливості, а саме можливість налагодити повне взаєморозуміння поміж керівництвом та співробітниками.

Постійне акумулювання нової інформації надає змогу не уникати сміливих ідей, рішень, а головне – “тримати руку” на пульсі життя колективу. Це дає змогу створити команду однодумців, що надає підтримку керівнику у його починаннях.

Предметом дослідження є сучасні методи становлення міжгрупових взаємовідносин в організації.

Об'єктом дослідження є взаємовідносини в колективі.

Мета дослідження – визначення шляхів, форм, методів та зв'язків взаємопов'язаних елементів, що складають систему взаємовідносин.

Завдання дослідження – визначити сутність і зміст теоретичних складових міжгрупових взаємовідносин та дослідити їх особливості у колективі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади міжгрупових взаємовідносин розкривають насамперед першоджерела їх виникнення. Тобто лише у спілкуванні виникають ділові взаємовідносини.

Сутність суспільних відносин є у взаємодії визначених соціальних ролей. А звідси, соціальну роль визначають як фіксацію визначеного стану (соціального), що займає індивід у системі суспільних відносин. Це є нормативно схвалений приклад поведінки. Його очікують від кожного, хто займає визначену конкретну соціальну позицію.

Цікавим, на наш погляд, є те, що кожен індивід завжди виконує декілька соціальних ролей. Наприклад, чоловік може бути одночасно батьком, бухгалтером, спортсменом та перебувати у родинних зв'язках з декількома особами одночасно (з батьком дружини, чоловіком сестри, і т. інш.).

Соціальна роль несе у собі також потребу чіткого визначення інтернаціональних зв'язків кожного. Саме вони залежать

безпосередньо від індивідуально-психологічних особливостей кожного конкретного носія, визначеної їм ролі.

Згідно з думкою деяких авторів [2; 4], природа міжособистих стосунків суттєво відрізняється від природи суспільних стосунків.

Як відзначає М.М. Обозов у книзі “Психологія міжособистісних відносин”, єдність спілкування та діяльності полягає в тому, що люди не лише спілкуються у процесі виконання ними різних суспільних функцій. Досить часто спілкування виступає як сторона діяльності, а діяльність – як умова спілкування [6].

Вищезазначені автори одностайно вирізняють три складові – три взаємопов’язані сторони структури спілкування. На нашу думку, такий поділ підкреслює окремі аспекти міжгрупового спілкування, а саме, містить комунікативну, інтерактивну та перспективну сторону [6].

Комунікативна сторона складається з обміну інформацією між індивідами, інтерактивна стосується організації взаємодії та обміну не лише знаннями, а також дією. Перспективна сторона – це процес сприйняття партнерами одне одного та встановлення взаємопорозуміння.

Не викликає сумніву важливість опанування процесу обміну інформацією належним чином.

Цікавим, на наш погляд, є акцентування М.М. Обозовим способів уникнення комунікативних бар’єрів, що носять соціальний, або психологічний характер [6]. Так наприклад, розповсюдження інформації у суспільстві та в організації зокрема, проходить крізь “фільтр довіри”, або “недовіри”. Така система може діяти з протилежними наслідками. Правда інформація може не сприйматися, а неправдива – бути прийнятною.

А.І. Пригожин у роботі “Соціальна організація” [7] розглядає спілкування не тільки як обмін інформацією, а також як взаємодію. Автор-дослідник вважає, що велике значення для утвердження ділових взаємовідносин у організації залежить від того, як кожен учасник спільної діяльності розуміє свій індивідуальний вклад у спільну діяльність групи .

Саме це, на нашу думку, допомагає йому корегувати свою стратегію у взаємодії з колективом при ділових міжгрупових взаємовідносинах. Ми вважаємо, що таким чином для пізнання механізму взаємодії у колективі необхідно розуміти, як наміри, мотиви, установки одного індивіда можуть впливати на уявлення щодо партнера по взаємодії, а також, як вони проявляються в організації спільної діяльності.

О.М. Леонтьев у роботі “Психологія спілкування” спілкування розглядається як сприйняття людьми один одного. Він вважає, що

сприйняття іншої людини означає сприймання його зовнішніх ознак, співвідношення їх з особистими характеристиками індивіда. Та інтерпретацію на цій основі його вчинків. Ми цілком поділяємо твердження О.М. Леонтєва та вважаємо, що люди не тільки сприймають, оцінюють один одного, а також формують відповідне ставлення по відношенню один до одного. Сфера досліджень пов'язана з виявленням механізмів накопичення означених емоційних стосунків щодо сприйняття суб'єкта [5].

Цікавим, на нашу думку, є визначення трьох ефектів при сприйманні людьми один одного. У першому – “ефекті ореола” розглядається ефект приємного та неприємного враження від людини. Перше приводить до позитивних оцінок, друге – до негативних. У другому – “ефекті новітності та первинності”, розглядається значення інформації людини в залежності від того, знайома нам ця людина, чи ми її бачимо вперше у житті. У третьому – “ефекті стереотипізації” – розглядається сприйняття людини щодо її групової залежності. Стереотипізація призводить до формування негативних етнічних стереотипів.

Аналізуючи дослідження А.І. Пригожина “Соціальна організація” та О.М. Леонтєва “Психологія спілкування”, ми робимо висновок, що люди не тільки сприймають один одного, але й впливають на подальші міжгрупові взаємовідносини [5; 6].

До психологічних засобів впливу у процесі спілкування В.П. Казмирєнко у роботі “Соціальна психологія організацій” відносить деяку несвідому притаманність індивіда впливати на окремі психічні стани (ситуація паніки, великі відкриті музичні заходи і т.п.) [3].

Наступним засобом він вважає неаргументований вплив однієї людини на іншу чи групу людей, при якому здійснюється передавання інформації на основі некритичного її сприйняття.

Ми хочемо відзначити при цьому, що втомлені люди більш піддаються некритичному сприйняттю, ніж ті, які добре себе почувають.

Автор також визначає, що у процесі спілкування здійснюється не просте сприйняття зовнішніх рис поведінки іншої людини, або її психічного стану, а повторення індивідом прикладів поведінки, що демонструється опонентом. Ми згодні також з автором щодо способів відображення, а саме, від внутрішнього до зовнішнього – духу доброзичливості підкоряються раніше, ніж ним користуються зовнішньо. Підпорядкований персонал використовує приклад керівництва: доброзичлива усмішка керівника є сигналом для доброзичливого ставлення до оточуючих.

Тривалий час проблема міжгрупових відносин не була провідною у соціальній психології. Ситуація різко змінилася з

оприлюдненням критичних оцінок традиційної соціальної психології. Переломними у вивченні проблематики міжгрупових відносин стали 50-ті роки ХХ ст.

Міжгрупові відносини – сукупність соціально-психологічних явищ, які характеризують суб'єктивне відображення зв'язків між соціальними групами, а також зумовлений ними спосіб взаємодії спільностей.

Одним із перших розпочав експериментальні дослідження міжгрупових відносин Музафер Шериф, який виходив із припущень, що міжгрупові установки і поведінка індивідів відтворюють об'єктивні інтереси їх групи стосовно інших груп. Якщо інтереси є конфліктними, це загострює суперництво між групами, яке може спричинити різноманітні непорозуміння і відкрити ворожість. Якщо інтереси груп збігаються, це сприяє формуванню дружніх установок до чужої групи, адекватна реакція на які, як правило, приносить позитивний результат. На підтвердження цієї точки зору М. Шериф провів протягом кількох років серію польових експериментів (у реальних умовах) у літньому таборі для підлітків 11–14 років [9].

Особливістю цього дослідження є його лонгітюдинальність (англ. *longitude* – тривале і систематичне вивчення одних і тих самих піддослідних).

Роботи М. Шерифа започаткували новий підхід у дослідженні міжгрупових відносин. Якщо раніше джерела міжгрупової ворожнечі чи співробітництва дослідники шукали в індивідуальних мотиваційних чинниках, то відтоді зосереджувалися на параметрах міжгрупової взаємодії безвідносно до індивідуальних мотиваційних структур. Саме у міжгруповій взаємодії проявляються міжгрупова ворожнеча, співробітництво, внутрігруповий фаворитизм [9].

Внутрігруповий фаворитизм (лат. *favor* – прихильність) – тенденція сприяти членам своєї групи на противагу інтересам іншої.

Симптоми внутрігрупового фаворитизму простежуються як у процесах соціального сприймання, так і в зовнішній поведінці індивідів під час соціальної взаємодії.

Принциповий поворот у соціально-психологічному дослідженні міжгрупових відносин засвідчили експерименти англійського психолога, засновника теорії соціальної ідентичності Г. Теджфела та його колег. Відстоюючи значення когнітивних процесів у міжгрупових відносинах, вчений довів, що встановлення позитивного ставлення до своєї групи відбувається і за відсутності об'єктивної основи конфлікту між групами. Для цього досить розподілити людей на групи. Розвиток подій неминуче засвідчить більш позитивні установки щодо своїх одноклассників та більш

негативні установки щодо індивідів, які належать до іншої групи. Неминучість внутрігрупового фаворитизму і міжгрупової дискримінації зумовлена потребою особистості в позитивній соціальній ідентичності, необхідній для підтримання позитивного образу “Я” [8].

Міжгрупова дискримінація (лат. *discriminatio* – розділення, розрізнення) – відмінності в оціненні своєї і чужої групи на користь своєї.

Феномени внутрігрупового фаворитизму та міжгрупової дискримінації Г. Теджфел вважав результатом серії когнітивних процесів, пов’язаних із встановленням подібності та відмінностей між представниками різних соціальних груп. Такими процесами є:

- соціальна категоризація (упорядкування індивідом свого соціального оточення шляхом розподілу соціальних об’єктів на групи за значущими для нього критеріями);
- соціальна ідентифікація (віднесення індивідом себе до конкретних соціальних категорій, суб’єктивне переживання ним своєї групової соціальної належності);
- соціальне порівняння (співвіднесення якісних ознак різних соціальних груп, результатом якого є встановлення відмінностей між ними).

В аналізі цих процесів, за Г. Теджфелом, і полягає соціально-психологічний аспект вивчення міжгрупових відносин, адже галузь міжгрупових відносин належить до когнітивної сфери [8].

За його висновками, причина міжгрупової дискримінації криється не в характері взаємодії, а в усвідомленні належності до своєї групи, наслідком чого є прояв ворожості щодо осіб іншої групи. Визначаючи факт сприймання групами одна одної, дослідник не взяв до уваги того, наскільки адекватна фіксація міжгрупових відмінностей, тобто наскільки відмінності, які фіксуються на рівні сприймання, є такими насправді.

Представники діяльнісного підходу головними вважають не міжгрупові процеси чи їх детермінацію суспільними відносинами, а внутрішнє відображення цих процесів, тобто когнітивну сферу, пов’язану з різними аспектами міжгрупової взаємодії. Відмінність цього підходу від когнітивної орієнтації полягає в тому, що принцип діяльності передбачає найтісніший зв’язок суб’єктивного відображення міжгрупових відносин з реальною діяльністю досліджуваних груп, детермінує нею усі когнітивні процеси, що супроводжують ці відносини. Природа міжгрупового сприймання полягає в упорядкуванні індивідуальних когнітивних структур, в об’єднанні їх у єдине ціле [1].

Результати дослідження. На сучасному етапі дедалі більшого значення набуває необхідність дотримання теоретичних засад міжгрупових взаємовідносин. Тому що сфера бізнесу, свого часу, була окупована так званими “бізнесменами нової хвилі”. Вони не гребували ніякими методами задля досягнення приросту капіталу. Та, як правило, не дотримувались морально-етичних засад в осередку своїх співробітників та у сфері ділових взаємовідносин взагалі.

Таким чином, у перехідний період з’являється “перехідний тип” керівника. Цей тип вичерпає себе тоді, коли економічна ситуація у країні стабілізується. Це призведе до ситуації, коли підлеглі вже не будуть повністю залежати від конкретного місця роботи. Вони будуть мати можливість вибирати не лише місце роботи, але й керівника – ділового партнера, з яким буде легко у ділових взаємовідносинах.

Проте в умовах гострого дефіциту робочих місць, пов’язаних зі становленням ринкових відносин також, набуває розповсюдження стиль керівника, що застосовує елементи жорсткого авторитарного стилю. Елементи цього стилю поєднуються з викоріненням демократичних засад у сфері ділового спілкування, що поширюється на ділові взаємовідносини як такі.

Такий стиль керівництва призводить до виникнення психологічного бар’єра. Він провокує внутрішній неспокій людини, що пов’язаний з можливістю втратити своє робоче місце. Тому спілкування на рівноправних, партнерських засадах з вищезгаданим керівником стає неможливим. Тут можуть зароджуватись конфлікти, у зв’язку з внутрішнім станом людини. У такій ситуації налагодженню сприятливих ділових зв’язків допоможе, на нашу думку, саме вивчення керівництвом засад соціально-психологічних аспектів ділового спілкування. Вони розглядають складові психології спілкування, етики та етикету.

Для профілактики виникнення конфлікту важливо налагодження та підтримання здорового психологічного клімату у колективі. Ділові взаємовідносини “керівник – підлеглий” у такому разі, складаються на основі справедливості та об’єктивності керівника. З його боку відсутня зайва опіка, недовіра, що також запобігає діловим взаємовідносинам.

Специфічними та особливо ефективними при вивченні взаємовідносин у групах є методи соціометрії. Соціометричний метод опитування, застосований нами для дослідження міжособистісних і міжгрупових стосунків з метою їх поліпшення, дав змогу вивчити склад групи, особливо у розрізі неофіційних стосунків.

Вирішення проблеми міжгрупових відносин у межах діяльнісного підходу не тільки констатує те, що соціальні відносини лише за певних умов можуть сприяти розвитку міжгрупової дискримінації, а визначає засіб подолання цієї дискримінації, вважаючи ним спільну діяльність груп.

Процес міжгрупового сприйняття зумовлений і емоційними регуляторами. Вони виявляються у формуванні відповідного ставлення однієї групи до іншої. На основі емоційних оцінок народжується широка гама почуттів – від несприйняття групи до симпатії. Пізнання їх відкриває можливості і для емоційного врегулювання міжгрупових відносин.

Можна зазначити, що налагоджені ділові взаємовідносини мають суттєвий вплив на настрій людини взагалі. Це неминуче позначається на його взаємовідносинах з оточенням. Така людина почуває себе щасливою та задоволеною в усьому. Навіть тимчасові труднощі вона легше переносить, бо чітко визначає їх тимчасовість завдяки отриманим знанням.

Висновки. Отже, не потрібно допускати виникнення антипатії, неприязні у колективі. Кожен керівник зобов'язаний, на нашу думку, мати на увазі постійне формування гарного психологічного клімату. Цьому будуть сприяти неформальні зустрічі поза стінами установи, спільне відзначення (святкування) визначених державних, сімейних дат і дат, пов'язаних з розвитком підприємства. Співпрацівники оцінять турботу керівництва, що позначиться на якості роботи та поглибленні довіри у взаємовідносинах між працівниками та керівництвом.

Проте, незважаючи на зусилля керівництва, має місце вплив індивідуальних особливостей людини на взаємовідносини у колективі. Тому при формуванні колективу потрібно зважати на психологічну сумісність людей. Якщо цього немає, то протиріччя та конфлікти, що виникають між протилежними людьми, можуть перерости з особистої у ділову сферу. Це дуже негативно позначається на ділових взаємовідносинах.

Зважаючи на викладене, велике значення має проведення систематичних навчальних заходів. Вони повинні бути поєднані з візуальними навчальними матеріалами у вигляді плакатів, пам'яток, витягів з правил ділового спілкування. Поряд з цим регулярність проведення навчання з психологічних індивідуальних особливостей індивіда та основ етики взаємовідносин у колективі та, також, етикету ділового спілкування, призведе до загального поліпшення якості ділових взаємовідносин. Такі взаємовідносини зможуть частково запобігти виникненню конфліктних ситуацій.

Вони також зможуть виявити неформальних лідерів і найбільш придатних до керівної посади представників колективу.

Список використаних джерел

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – М., 1990.
2. Головаха Є.І. Структура групової діяльності: Соціально-психологічний аналіз / Є.І. Головаха. – К., 1992.
3. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций / В.П. Казмиренко. – К., 1993.
4. Кричевский Р.Л. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М., 1991.
5. Леонтьев А.Н. Психология общения / А.Н. Леонтьев. – Тарту: Изд-во Тарт.ун-та, 1974.
6. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н.Н.Обозов. – К., 1990.
7. Пригожин А.И. Социология организации / А.И. Пригожин. – М., 1980.
8. Г. Тэджфел Социальная идентичность и межгрупповые отношения / Генри Тэджфел. – М., 1982.
9. Sherif M. The Psychology of social norms (1936). – NY: Harper and Brothers (Harper Torchbook edition), 1966. – 249 p.

In the process of intergroup co-operation there is direct or influence of one group is mediated on other. Intergroup relations can arise up and in default of direct co-operation between groups. The mediated factor of relations between large groups is them суспільно-історична activity, social terms. Such intergroup activity will be realized in the mediated forms – through the exchange of culture values. Intergroup perception is more stereotype, когнітивні (cognitive) and emotional components are closer united in him, an evaluation orientation is brightly expressed.

Keywords: intergroup relations, conflict, management, leader, psychology, social copulas, stereotype.

Отримано: 11.06.2011

Ставлення до грошей як важливий фактор соціалізації

У статті обґрунтовується структурно-функціональна модель ставлення до грошей як інструмент пізнання психологічних особливостей ставлення старшокласників до грошей в якості чинника їх економічної соціалізації.

Ключові слова: економічна соціалізація особистості, ставлення особистості до грошей, економіко-психологічна адаптація, монетарні уявлення.

В статті обосновується структурно-функціональна модель отношения к деньгам как инструмент познания психологических особенностей отношения старшеклассников к деньгам в качестве фактора их экономической социализации.

Ключевые слова: экономическая социализация личности, отношение личности к деньгам, экономико-психологическая адаптация, монетарные представления.

В останнє десятиріччя у зв'язку з капіталізацією економічних відносин українського суспільства інтерес до монетарних проблем значно зріс. Суттєві зміни, які відбуваються в економіці країни та вимоги до високої економічної ефективності громадян перетворили тему дослідження в практично та теоретично пріоритетну. Для сучасної України, яка перебуває у процесі глибокої соціально-економічної трансформації, вплив монетарних уявлень на всю систему соціальних відносин є однією з найактуальніших проблем. Теперішній трансформаційний період – тривалий процес переходу соціально-економічної системи з одного стану в інший, новий як за соціальною формою, так і за змістом соціальних відносин. Його тривалість, на думку вчених, буде співрозмірною з життям цілого покоління людей. Мета цієї трансформації – значний соціально-економічний вигравш від приведення суспільних відносин і форм життя до відповідних норм і принципів, вироблених та апробованих у процесі цивілізованого руху людства. Однак цей вигравш не гарантований автоматично, його досягнення залежить від багатьох об'єктивних та суб'єктивних факторів. Один з них – зміна у суспільній свідомості сприйняття та ставлення до монетарних проблем країни.

У зв'язку з цим проблема економічної соціалізації підростаючих поколінь взагалі та становлення особистості як суб'єкта монетар-

них відносин, зокрема, набуває особливої актуальності як у теоретичному, так і практичному аспектах. Гроші як соціально-психологічний чинник економічної соціалізації вносять в індивідуальне і соціальне життя індивіда особливу спрямованість освітньої та професійної активності, зумовлюють специфічний ракурс сприйняття себе і навколишнього світу. В умовах же переорієнтації української економіки на ринкові цінності особливої актуальності для підростаючих поколінь набуває проблема раціонального ставлення до грошей та ефективного оперування ними. Тому цілком виправданим видається той особливий інтерес до проблеми економічної соціалізації особистості, який спостерігається останніми роками на сторінках філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури.

Хоча чимало наукових досліджень присвячено вивченню грошей як фактору економічної соціалізації (В.С.Автономов, І.В.Андреева, К.Девіс, О.С.Дейнека, Д.Лассаре, Р.Тейлор, А.Фернам), особливостям ставлення до грошей на різних вікових етапах (С.Б.Абрамова, С.Ю.Буреніна, О.В.Козлова, Р.Саттон, М.Ю.Семенов, Б.Стейсі, А.Стросс), ставленню до грошей як провідному компоненту економічної свідомості (О.С.Дейнека), закономірностям розвитку мислення в процесі засвоєння монетарних репрезентацій в різному віці (К.Данцігер, Х.Діттмар, Р.Саттон, А.Стросс, Г.Ферт), соціально-демографічним чинникам формування монетарних уявлень у дітей (Г.Маршалл, Л.Магрудер, Р.Саттон, М.Сігал, А.Фернам, Д.Швальб), при цьому розкриттю досліджуваної проблеми бракує необхідної цілісності й завершеності.

Теоретико-методологічною основою нашого дослідження стали загальнонаукові принципи психології, зокрема, принцип єдності свідомості і діяльності (Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн); системний підхід до аналізу психологічних явищ (Б.Г.Ананьєв, О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, С.Д.Максименко), культурно-діяльнісна концепція соціалізації особистості (В.В.Москаленко, В.Т.Циба, В.Л.Шинкарук). Теоретичною основою дослідження є основні концепції соціалізації особистості (Б.Г.Ананьєв, Г.М.Андреева, М.Н.Корнєв, В.В.Москаленко, А.В.Мудрик, М.І.Пірен, Т.Шибутані), базові положення психологічної концепції ставлення (В.М.Мясіщев), концепція соціальних репрезентацій (С.Московічі), дослідження проблеми формування економічної свідомості особистості (В.С.Автономов, Л.Г.Борисова, А.Б.Бояринцева, О.В.Данчева, А.Л.Журавльов, Л.М.Карамушка, О.В.Козлова, В.Д.Лагутіна, В.В.Москаленко, А.Фернам, Ю.М.Швальб, О.Б.Щедрина).

Наукова новизна дослідження: виявлено структуру та зміст ставлення особистості до грошей в юнацькому віці; обґрунтовані положення про значущість монетарних уявлень старшокласників як індикатора їх економічної соціалізованості; теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель ставлення старшокласників до грошей та особливості її компонентів.

Теоретичне значення дослідження полягає у розширенні та поглибленні теорії економічної соціалізації, теоретичному обґрунтуванні детермінуючої функції ставлення до грошей в процесі економічної соціалізації особистості; теоретичній розробці структурно-функціональної моделі ставлення особистості до грошей.

Практичне значення роботи полягає у виявленні специфіки ставлення старшокласників до грошей як одного із значущих засобів соціально-психологічного супроводу ефективної адаптації учнівської молоді до умов ринкової економіки.

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

Спираючись на традиції соціальної психології, обґрунтуємо наступну модель для вивчення місця і ролі ставлення особистості до грошей у процесах детермінації економічної соціалізації (рис. 1).

В структурі ставлення до грошей найчастіше виділяють такі компоненти, як когнітивний, афективний та конативний.

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

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

Афективний компонент об'єднує ті феномени економічної свідомості, що пов'язані з емоційним ставленням до грошової

системи суспільства і проявляється через оціночні судження і грошові емоції. Емоційно-оціночна складова ставлення до грошей особистості виражає особливості сприйняття й оцінку нею економічної дійсності, ступінь залученості в економічне життя.

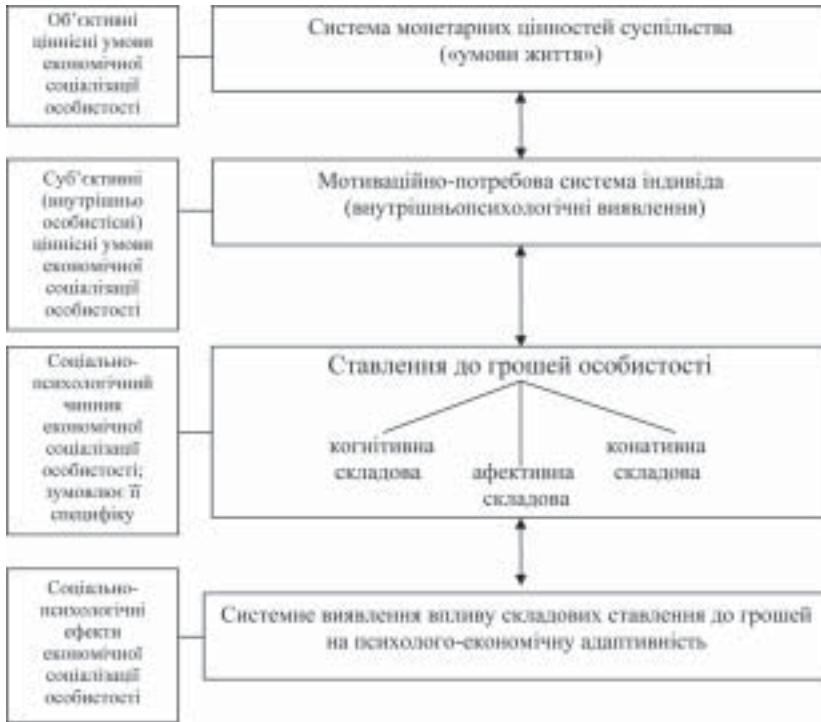


Рис. 1. Модель детермінації економічної соціалізації

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

Когнітивний компонент ставлення до грошей визначається загальними економічними знаннями, уявленнями про систему монетарних цінностей суспільства, інформацією, яку індивід одержує з різних джерел. С.Московічі [3] розглядає уявлення як універсальний психологічний феномен, форму буденного пізнання, які дозволяють суб'єкту фіксувати свою позицію по відношенню до самого себе і зовнішніх явищ. Уявлення про гроші, їх функції дають людині можливість раціонального обґрунтування своїх дій.

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

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

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

Грошові мотиви являють собою особливу категорію мотивів. Мотиви, які відносяться до накопичення грошей, конкуренції, егоїзму та альтруїзму, схильність до ризику, мають економічну спрямованість. Вони повинні допомогти пояснити монетарну поведінку особистості [2].

Поняття мотиву тісно пов'язане з поняттям потреби. Потреби виявляються в мотивах поведінки (потягах, бажаннях, інтересах), що спонукають людину до діяльності. Потреба в грошах – об'єктивна необхідність суб'єкта в грошах, вона виражається в бажанні грошей, у прагненні їх одержати. З огляду на обмінну універсальність грошей у процесі взаємодії людей, можна стверджувати, що людина як соціальна істота відчуває потребу в грошах, що зумовлено об'єктивними умовами існування в сучасному соціальному середовищі. Потреба в грошах не є вродженою. Соціальні потреби людини (до них можна віднести і потребу в грошах) відбивають її зв'язки із соціальними спільнотами різних рівнів, а також умови існування і розвитку соціальних систем [1]. Монетарна потреба розглядається дослідниками як генералізована потреба, в якій акумульовано енергетичний потенціал інших потреб. Такий підхід дозволяє пояснити феномен фетишизації грошей.

Дії стосовно грошей, вчинки, діяльність розглядаються як прояв монетарної поведінки, а поведінка, на думку В.О.Ядова, – це форма діяльності, її зовнішній бік [6]. Гроші для користувача є

засобом реалізації моделей монетарної (споживчої і відкладеної) поведінки, що детермінуються об'єктивними функціями грошей і забезпечують можливість задоволення різноманітних потреб. Аналіз монетарної поведінки служить засобом вивчення таких масових феноменів, як інфляційні очікування населення, плани щодо майбутніх запозичень, що повинні враховуватися при формуванні економічної політики держави, особливо в сучасних умовах нестабільності.

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

Визначені компоненти ставлення до грошей – когнітивний, афективний, конативний – існують в системній єдності і взаємозалежності. Якщо розглядати їх з цієї точки зору, то можна виділити особливості їх взаємозв'язку, які характеризуються ієрархічністю і домінуванням одного з них.

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

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

Виявити соціально-психологічні особливості економічної соціалізації старшокласників у зв'язку зі ставленням до грошей ми передбачали, організувавши дослідження за такою логікою: з'ясувати особливості когнітивного, конативного та афективного

компонентів ставлення старшокласників до грошей, визначити домінуючий компонент.

Контингент дослідження склали учні 10 – 11 класів. Усього в дослідженні взяли участь 252 учні, з яких 135 дівчат і 117 юнаків. Науково-дослідницька робота проводилась упродовж 2004 – 2009 років.

Основний діагностичний інструментарій склали наступні методики: “Ставлення до грошей” (А.Фернама), “Незакінчені речення” (модифікація М.Ю.Семенова), “Ретроспективна анкета грошових установок” (Н.А.Нізовських, модифікація М.Ю.Семенова), методика “Рівень співвідношення “цінності” і “доступності” (О.Б.Фанталової).

Середній вік старшокласників – 16 – 17 років. Цей віковий етап психологи називають періодом ранньої юності. Саме ранній юнацький вік відзначається зростанням активності індивіда до громадського життя і до самого себе. Однією з характерних рис цього періоду є серйозні зміни, що відбуваються у сфері самосвідомості людини, уявлення про себе як суб’єкта праці, спілкування і пізнання. Процес формування самосвідомості як істотного фактора професійного і духовного самовизначення змінює характер відносин старшокласників з навколишніми людьми, зокрема, із навколишнім світом у цілому.

Найбільш істотні зміни в структурі когнітивних процесів у старшокласників спостерігаються насамперед в інтелектуальній сфері, що психологи часто пов’язують з розвитком можливості особистості аналізувати економічну інформацію на основі формування навичок теоретичного мислення. Саме готовність когнітивної сфери особистості юнака до критичного сприйняття реальності (формування адекватних монетарних уявлень) є центральним моментом його економічної соціалізації [4].

Вибираючи дослідницький інструментарій, ми керувались тим, щоб використати апробовані та стандартизовані методики, які носили б взаємодоповнюючий характер. Методики дослідження були підібрані з метою виявлення особливостей ставлення старшокласників до грошей.

Використання методики “Незакінчені речення” (модифікація М.Ю.Семенова) та методики “Рівень співвідношення “цінності” і “доступності” (О.Б.Фанталової) дозволило виявити особливості когнітивного компонента ставлення до грошей старшокласників: констатовано сформованість переважно теоретизованих знань про гроші, про їх матеріально-споживчу функцію; діагностовано: низькі показники цінності грошей (що свідчить про недостатній рівень

розвитку когнітивного компонента); високий ступінь розбіжності між значущістю грошей як цінностей та їх доступністю для старшокласників, що являє собою джерело внутрішньоособистісного дискомфорту старшокласників, яке може спричинити дезадаптацію в сфері економічних відносин та самореалізації.

Особливості *афективного компонента* досліджувались за допомогою методики “Незакінчені речення”. Виявлено переважно негативне ставлення до монетарної політики в країні (у 62,4% опитаних). Аналіз результатів, отриманих за допомогою “Ретроспективної анкети грошових установок” (Н.А.Нізовських) показав, що у досліджуваних більш виражені монетарні установки з негативною валентністю (“Гроші – це зло” у 42,3% опитаних), порівняно з позитивними (у 31,4%, при $pd^{*}0,05$) та нейтральними установками (у 26,3%, при $pd^{*}0,05$). При цьому показано, що дівчата більш емоційно-негативно оцінюють економічні події в країні, ніж хлопці (63,7% і 36,3% негативних висловлювань відповідно, при $pd^{*}0,05$). Загалом же констатовано, що для старшокласників характерне емоційно-негативне реагування на реальність монетарних відносин. Більша кількість монетарних установок з негативною валентністю свідчить про насиченість сильними емоціями монетарних установок старшокласників.

Конативний компонент ставлення до грошей досліджувався за допомогою “Ретроспективної анкети грошових установок” (Н.А.Нізовських) та методики “Незакінчені речення” (модифікація М. Ю. Семенова). В результаті виявлено наступні особливості монетарних установок старшокласників: для школярів (48,3% опитаних) гроші означають, перш за все, можливість споживання, покупок; серед джерел формування монетарних установок на першому місці є сім’я (58,5% від загальної кількості економічних установок).

З метою визначення особливостей конфігурації структурних компонентів ставлення старшокласників до грошей був використаний опитувальник “Ставлення до грошей” (А.Фернама, модифікація О.С.Дейнеки). Опитувальник містить запитання, які стосуються різних компонентів ставлення до грошей. Нам було важливо виявити ієрархічну структуру цих компонентів та домінуючий компонент, які визначають особливості ставлення старшокласників до грошей. Було застосовано факторний аналіз отриманих даних. Статистична обробка проводилася за допомогою комп’ютерної програми SPSS – 10.0.

В результаті факторного аналізу було виділено за всією вибіркою п’ять типів ставлення до грошей: “Тривожність”

(дисперсія – 30%), “Ощадливість” (15%), “Гроші–зло” (12%), “Гроші – влада” (11%), “Заробіток” (10%) (рис.2).

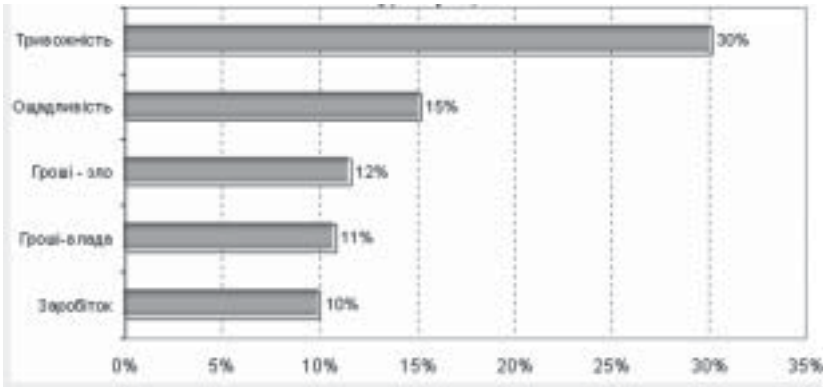


Рис. 2. Найбільш вагомі фактори ставлення до грошей за всією вибіркою (дисперсія)

Констатовано, що в структурі ставлення до грошей найбільш вираженими (на 42%) є афективні (“Тривожність” та “Гроші – зло”) складові, які відіграють провідну роль у процесі економічної соціалізації старшокласників при підпорядкованій ролі конативної (представленої на 25% як “Ощадливість” і “Заробіток”) та незначній ролі когнітивної (“Гроші – влада”, 11%) складових.

Така конфігурація елементів зумовлює суперечливе, нераціональне ставлення старшокласників до грошей, яке характеризується високою афективною напруженістю, що пояснює стійкість процесу економічної соціалізації старшокласників.

Результати нашого дослідження дозволяють зробити наступні висновки.

1. Тема грошей актуальна для старшокласників, хвилює їх, впливає на другі сфери життя.

2. Емпірично підтверджено положення про те, що в структурі ставлення до грошей найбільш вираженими (на 42%) є афективні складові, які відіграють провідну роль у процесі економічної соціалізації старшокласників при підпорядкованій ролі конативних (представленої на 25%) та незначній ролі когнітивних (11%) складових. Така конфігурація елементів зумовлює суперечливе, нераціональне ставлення старшокласників до грошей,

3. З’ясовано, що змістовими особливостями афективного компонента ставлення старшокласників до грошей є переважно негативні оцінки монетарної політики в країні. Констатовано, що

для старшокласників характерна культура емоційно-негативного реагування на реальність монетарних відносин.

4. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що процес адаптації хлопців і дівчат до економічної ситуації в країні здійснюється на негативному емоційному фоні – ставлення до грошей старшокласників характеризується високою афективною напруженістю, що виражається переважанням у структурі монетарних установок фактора “Тривожність”. Високий рівень “грошової тривожності” вказує на те, що тема грошей в свідомості старшокласників пов’язана з психологічними проблемами і вимагає подальшого вивчення.

На основі нашого дослідження розроблено програму спеціалізованого соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на формування раціонального ставлення до грошей.

Подальшу розробку представленої проблеми автор вбачає у дослідженні масштабів трансформації економічних цінностей українського суспільства і, відповідно, у прогнозуванні на цій основі тенденцій у економічній соціалізації підростаючих поколінь. Особливий інтерес становитимуть дослідження регіональних, гендерних та вікових особливостей ставлення юнацтва до грошей.

Список використаних джерел

1. Дейнека О. С. Символизация денег: опыт эмпирического исследования / О. С. Дейнека // Проблемы экономической психологии. Том 1./ отв.ред. А. Л. Журавлёв, А. Б. Купрейченко. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2004. – С. 207-240.
2. Дейнека О. С. Экономическая психология : [уч. пос.] / О. С. Дейнека. – СПб : Питер, изд. С. Петерб. ун-та, 2000. – 160 с.
3. Донцов А. И. Концепция социальных представлений в современной французской психологии / А. И. Донцов, Т. П. Емельянова. – М., 1987 – 128 с.
4. Козлова Е. В. Психологические основы экономической социализации: [уч. пос.] / Е. В. Козлова. – Великий Новгород: НовГУ ім. Ярослава Мудрого, 2004. – 160 с.
5. Мясичев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО “МОДЭК”, 2003. – 356 с.
6. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука, 1979. – 264 с.
7. Фернам А. Деньги. Психология денег и финансового поведения / А. Фернам, М. Аргайл; [пер. с англ. А. Можяева и др.]. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 352 с.

In the article structurally-functional model of attitude to money as an instrument of cognition of psychological features of senior pupils' attitude to money as a factor of their economic socialization is grounded.

Key words: economic socialization of personality, attitude of personality to money, economic-psychological adaptation, monetary representations.

Отримано: 19.07.2011

УДК 159.923.5

С.М.Каліщук

УСВІДОМЛЕННЯ МАЙБУТНІМИ ПСИХОЛОГАМИ ПРИНАЛЕЖНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Розглядаються особливості динаміки індивідуальних цінностей і змістів особистості майбутнього психолога та механізми побудови професійної картини світу у період навчання у ВНЗ.

Ключові слова: змістовно-значеннєве відношення, динаміка сенсів, усвідомлення приналежності, професійна позиція.

Рассматриваются особенности динамики индивидуальных ценностей и смыслов личности будущего психолога и механизмы построения профессиональной картины мира в период обучения в ВУЗе.

Ключевые слова: содержательно-смысловое отношение, динамика смыслов, осознание принадлежности, профессиональная позиция.

Постановка і актуальність проблеми. Професійне навчання у вищому навчальному закладі розглядається багатьма авторами як акмеологічна умова, значима обставина професійного становлення, що неодмінно включає в себе, крім діяльнісного й професійного, ще особистісний і ціннісний аспекти освіти. Спираючись на концепції професійного розвитку (Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, К. Маслач, В.Г. Панок, Н.А. Побірченко, П.С. Перепелиця, В.В. Рибалка, В.В. Синявський, В.О.Слостьонін, Т.М. Титаренко, Б.О. Федорішин, В.Д. Шадриков, Н.В.Чепелева), пропонуємо розглядати освітньо-професійний простір як середовище, що детермінує входження особистості в “цілісне буття культури” (О.О. Суслєва) [10], нагромадження досвіду історично, соціально й професійно обумовлених “переживань” (С.П. Іванова) [4] на моральному і психологічному рівнях, як розвиток життєвих

і професійних цінностей та визначення професійної позиції здійснення майбутньої діяльності і, узагальнено, як спосіб усвідомлення й здійснення особистістю сенсів індивідуального, соціального й професійного життя.

Входження в нове соціальне освітнє середовище, здійснення учбово-пізнавальної діяльності й підготовка до майбутньої професійної діяльності психолога вимагає від студента освоєння й перебудову соціальних цінностей, формування уявлень про професійну роль через накопичений досвід відношень, сенсів, установок та процес діяльнісного занурення в навчальну квазіпрофесійну або практичну учбово-професійну ситуацію. Образ майбутньої професійної ролі, соціально обумовлені, особистісні та професійні цінності, ціннісно-емоційне відношення до професії психолога виступають інтегруючим чинником професіоналізації у системі допомагаючих відносин, актуальність якої підкреслюється у роботах О.Ф.Бондаренко, О.П. Кринчик, П.А. Просецького, Н.А.Сургунд, Н.І.Пов'якель. Е.Ф. Зеєр вказує, що “зміна ситуації розвитку стимулює ... кардинальну перебудову психологічної структури особистості” і виступає головною відмінністю цього періоду професійного розвитку особистості, яка визначається зміною існуючої системи координат життєдіяльності людини [3,6]. Система “школа-сім'я-суспільство” змінюється новою ситуацією, обумовленою координатами “професія-сім'я-соціально-економічні умови”, які визначають професійну картину світу як могутній фактор розвитку особистості.

Ситуація особистісного та професійного розвитку на етапі навчання у ВНЗ супроводжується двома можливими кризисними траєкторіями професійного становлення: зневірою в професії та незадоволенням професійно-навчальним процесом. Психологічною проблемою на цьому етапі виступає, згідно Е.Ф. Зеєру, посилення учбово-професійної мотивації, застосування інноваційних технологій навчання та варіативного змісту професійної освіти, самоактуалізація особистості студента [3].

Необхідність дослідження усвідомлення приналежності до професійної реальності та емоційно-ціннісного відношення майбутнього психолога до себе як до професіонала обґрунтовується недостатністю емпіричних даних про особливості динаміки індивідуальних цінностей і змістів особистості та рольового збагачення у майбутнього психолога професійної картини світу у період навчання у ВНЗ, формування досвіду практичного діяльнісного занурення у професійну ситуацію як умови примірювання і формування професійної ролі та, зокрема, уявлення про майбутню

власну професійну позицію. Професійна позиція майбутнього психолога як орієнтація й визначення значення, місця й ролі у професійній діяльності й, у цілому, як готовність до майбутньої професійної діяльності включає ціннісне відношення й прямирування професійної ролі.

Метою статті є виявлення усвідомлення майбутніми психологами приналежності до професійної реальності та емоційно-ціннісного відношення до себе як до професіонала, що виступає одним з параметрів опису ціннісно-рольового компонента у структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога на індивідуально-варіативному рівні.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні використовувалась методика “Граничний сенс” Д.О. Леонтьєва [5], яка дозволила дослідити значеннєві системи відношення до світу професій у студентів-психологів очно-заочної форми навчання Криворізького факультету ЗНУ (всього 148 досліджуваних – 135 (92%) жіночої статі та 12 (8%) чоловічої у віці від 17 до 41 року, середній вік 23 роки). Методична процедура являла собою структуровану серію відповідей на питання експериментатора, яке було модифіковано у відповідності з предметом дослідження й мало вигляд: “Навіщо люди прагнуть бути професійним психологом?” Словесні формулювання досліджуваних власних сенсів створювали значеннєві категорії. Ланцюг питань та відповідей кінчався при виявленні граничного сенсу, далі якого досліджуваний не міг відповісти на запитання “Навіщо?” та привести нову категорію. Ця процедура повторювалась з усіма вузловими категоріями. Обробка значеннєвого древа проводилась за допомогою структурного та контент-аналізу. Структурний аналіз виявляв кількісні індикатори індивідуальних особливостей значеннєвого древа досліджуваних і відбивав ступінь розвиненості змістовно-значеннєвого відношення до професії. Зокрема, підраховувалось: абсолютне число вузлових категорій; абсолютне число граничних категорій; індекс зв’язаності отриманої структури, як частка від числа вузлових категорій до числа граничних; продуктивність як частка від загального числа неповторюваних категорій до вихідної категорії. До одиниць контент-аналізу були віднесені категорії, що виявляють індекси “відношення до професії”, “відношення до себе як до професіонала”, “усвідомлення приналежності до професійної реальності”, які підраховувались як частка від загального числа неповторювальних категорій до категорій, що описують зазначений індекс.

Структурний та контент-аналіз отриманих результатів забезпечили розгляд трьох аспектів усвідомлення приналежності

до професійної реальності: змістовний (особливості індивідуальних уявлень), структурний (інтегрованість або фрагментарність, структурованість або неструктурованість) і функціональний (пряме або опосередковане осмислення). Отримані кількісні показники в сукупності дозволили відбити ступінь розвиненості змістовно-значеннєвого уявлення про професію у майбутніх психологів, виявити особистісний сенс досліджуваних відносно майбутньої психологічної діяльності і визначити її місце й роль у системі життєвих відношень досліджуваних.

У таблиці 1 наведені кількісні індикатори прояву емоційно-ціннісного відношення майбутніх психологів до професії та до себе як до професіонала окремо по трьом підгрупах досліджуваних: студенти 1 та 2 курсів (54 досліджуваних); студенти 3 та 4 курсів (48); студенти 5 та 6 курсів (46). Формування підгруп вибірки засновувалось на особливостях формування мотиваційно-сміслової сфери майбутніх психологів в залежності від етапу процесу навчання.

Таблиця 1

Структурні індикатори та індекси переваг особливостей значеннєвого древа досліджуваних

№	Індикатори	Підгрупи досліджуваних		
		1-2 курс	3-4 курс	5-6 курс
1	Кількість вузлових категорій	3	4	6
2	Кількість граничних категорій	5	7	7
3	Індекс зв'язаності категорій	0,60	0,57	0,86
4	Індекс продуктивності	12	13	16
5	Індекс “відношення до професії”	0,17	0,62	0,74
6	Індекс “відношення до себе як до професіонала”	0,33	0,61	0,62
7	Індекс “усвідомлення приналежності до професійної реальності”	0	0,30	0,25

Показник індексу зв'язаності свідчить про включення проблематики професійної діяльності у систему життєвих відносин досліджуваних та наявну значимість предмета обговорення. Отриманий індекс зв'язаності дозволив визначити, що у досліджуваних технологія майбутньої діяльності (“цікава і дуже складна діяльність”, “невизначеність професійної ситуації дозволяє розвиватися”), значення отримання психологічних знань, вмінь і навичок фахівця-психолога (“можливість використання отриманих знань у власному житті”, “можливість використати власні психологічні проблеми”, “набуті навички змінять всі мої відношення”), спонукання до професійної діяльності (“завжди хотіла допомагати

людям”, “відчуваю переживання інших”) та ціннісна роль професії психолога на рівні соціального досвіду (“змінювати життя тих, хто зазнає страждання”, “зробити світ трохи краще”, “професія престижна та забезпечує певний статус”) включена у систему життєвих відносин, а тому регулює життєдіяльність особистості, зокрема, навчально-пізнавальну діяльність.

Разом з тим, виступаючи автономною підсистемою образу професійної діяльності, відношення до професії у різних підгрупах досліджуваних має різну ступінь розгорнутості та складності, що розкривається індексом продуктивності. У досліджуваних виявлена загальна тенденція ускладнення, зміни та нарощування сенсів психологічної діяльності. Така динаміка сенсів підкоряється логіці життєвої необхідності та логіці відношень з професійним світом – породження сенсу у безпосередній взаємодії особистості з професійним світом. Водночас, слід відзначити незначну ступінь такого підвищення за весь період навчання у ВНЗ (від 12 до 16). Таким чином, індекс продуктивності значеннєвого древа досліджуваних свідчить, що мотиваційний механізм сенсоутворення, як встановлення значимого зв’язку між професійним образом світу та системою життєвих відносин досліджуваних у процесі актуально-розгорнутої навчально-пізнавальної діяльності виступає як ситуативно сформована смислова структура, що обумовлює регуляцію навчальної діяльності та дозволяє ускладнити систему значеннєвого образу майбутньої професії досліджуваних, але до певного незначного рівня.

Мотив навчальної діяльності виступає джерелом сенсу завдяки тому, що уявлення про майбутню професію знаходиться у зв’язку з реалізацією мотивів досліджуваних та сприяє їх подальшій реалізації. Але мотиваційна система особистості відзначається унікальною для кожного досліджуваного ієрархічною будовою від інтересів до функціональних спонукальних тенденцій [7], що проявляє характеристики відносин досліджуваних до професійного світу і відбивається в протері соціальних значень і змістів. Це викликає необхідність простежувати та актуалізувати відносно вимог майбутньої професійної діяльності диспозиційний і атрибутивний механізми сенсоутворення майбутнього психолога, які розглядаються як стійке спонукання до нової більш цінної діяльності та висвітлення сенсу об’єктів, явищ та діяльностей під кутом зору цінностей самої особистості. Диспозиційний механізм проявляється як упередженість, а атрибутивний – як власна ціннісна значимість характеристик опису професійної діяльності, неусвідомлений вплив яких детермінує відношення досліджуваних

до предмета дослідження [6]. Слід зазначити, що спонукання власної активності майбутнього психолога та навчально- або професійно-обумовлені інциденти (проблемно-пошукові завдання, дискусії, обговорення стану та результативності розробки проблематики цікавого для студентів профілю, програвання квазі-професійних ситуацій як обов'язкові елементи викладення навчальних дисциплін) виступають умовами визначення, розвитку, усвідомлення та інтегрування сенсів майбутньої професії, що дозволить перетворити знання, отримані майбутнім психологом, в дію, в реальний структурований процес взаємодії та активного діалогу з клієнтом або замовником психологічних послуг.

Незначна кількість вузлових (3) та граничних (5) категорій у підгрупі 1-2 курсів проявляє фрагментарність та низьку структурованість уявлення майбутнього психолога про майбутню професію, яке опосередковане власними прагматичними потребами, соціальними стереотипами, ірраціональними соціальними очікуваннями та міфами щодо фахівця-психолога (“мати щасливе власне родинне життя”, “вирішити власні психологічні проблеми”, “не допускати помилок у міжособистісних стосунках”, “маніпулювати оточуючими”). Невисоке збільшення вузлових категорій та граничних сенсів у підгрупі 3-4 та 5-6 курсів є наслідком збільшення системи сенсів за рахунок екстраполяції значень та цінностей майбутньої професії в соціальний контекст (“допомагати іншим”, “розповсюджувати психологічне знання”, “відчувати професійний престиж”). Але слід зауважити, що ступінь такого збільшення нечисленний.

Індекси “відношення до професії”, “відношення до себе як до професіонала” та “усвідомлення приналежності до професійної реальності” виступали одиницями контент-аналізу словесних формулювань досліджуваних власних сенсів та проявом їх ціннісного ставлення до психологічної діяльності. Наочно виразність індексів по підгрупах досліджуваних представлена на рисунку 1.

Індекс “відношення до професії” як частка загального числа неповторювальних категорій до категорій, що його змістовно описують, виявив різну кількісну представленість у підгрупах досліджуваних. Діагностика показала стійку динаміку та збільшення відповідно до етапу навчання у ВНЗ кількості категорій, які характеризують майбутню професію та описують її особливі властивості. Слід зазначити, значне, порівняно з підгрупою 1-2 курсів (0,17), збільшення описових категорій у підгрупах 3-4 (0,62) та 5-6 (0,74) курсів. Досліджувані підгрупи 1-2 курсів формулювали своє відношення до професії як проекцію власних хвилювань та узагальненого соціального досвіду: “складна професія, досягти

секрети якої та стати професіоналом вдається не кожному”, “цікава професія, яка може допомогти краще пізнати один одного”, “корисна професія, яка допомагає вирішувати проблеми”. На відміну від них, відношення досліджуваних 3-4 та 5-6 курсів відрізнялось проявом ціннісно-значеннєвого ставлення: “професія, яка формує особистість”, “професія, яка вимагає багато знань та вмінь”, “професія, яка вимагає віддання себе іншим”, “професія, яка вимагає відповідальності та терпіння”, “професія – людинознавство”.

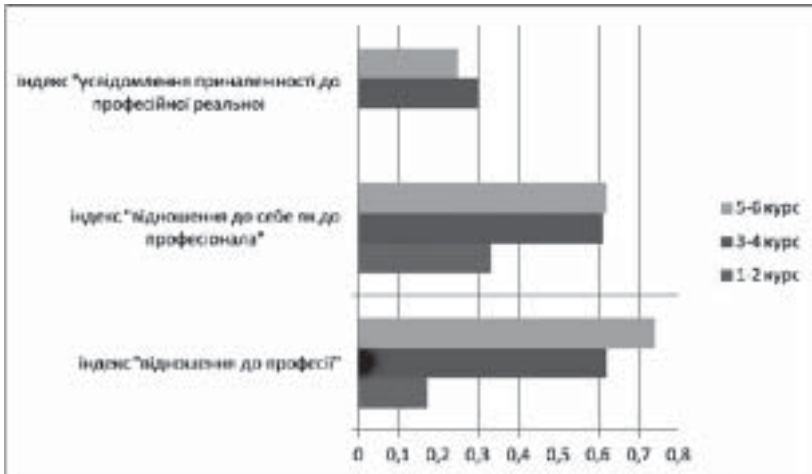


Рис.1. Індекси – одиниці контент-аналізу ставлення майбутніми психологами до професії

Індекс “відношення до себе як до професіонала” визначив наявність у підгрупах 3-4 (0,61) та 5-6 (0,62) курсів значної тенденції до збільшення категорій опису себе у професії відносно підгрупи 1-2 курсу. Виявлена тенденція розкриває особливості професійного становлення особистості студентів 3-4 та 5-6 курсів, актуалізацію ними своєї відповідності вимогам майбутньої професії, невпевненість та сумніви відносно професійної придатності до неї. “Відношення до себе як до професіонала” описується досліджуваними виключно у негативній модальності: (“не володію необхідними практичними навичками”, “не зможу ціннісно приймати клієнтів такими, які вони є”, “не вирішила власні психологічні проблеми”, “розчарувалась у власному сімейному житті, тому не зможу працювати з сімейними парами”, “не готова працювати з людьми”, “не можу керувати власною емоційною нестабільністю”, “не можу впливати на інших”). Слід зазначити дві умови подібного розвитку

відношення до себе як до професіонала у студентів старших курсів. По-перше, це відсутність особистісного рівня прийняття себе у професії, по-друге, це сумнівні відносно технологічної готовності до здійснення професійних дій з замовниками психологічних послуг різного напрямку.

Індекс “усвідомлення приналежності до професійної реальності” проявив ламану динаміку. Підгрупа 1-2 курсів не виявила жодної категорії відносно власного усвідомлення приналежності до професійної реальності, що пояснюється зовнішнім, фрагментарним і не структурованим прийняттям майбутньої професії та себе у ній. Підгрупа 3-4 курсів в деякій мірі (0,30) формулювала свою приналежність: “творча спрямованість майбутньої професії вимагає постійного розвитку та праці над собою”, “повага до розбіжностей між людьми – засада моєї майбутньої професійної діяльності”, “повага особистісних прав іншої людини вимагає формування поважного відношення до себе”, “професійні завдання вимагають постійного підвищення професійної компетентності”. У підгрупі 5-6 курсів визначено деяке зниження кількості індексу “усвідомлення приналежності до професійної реальності” (0,25). Це зниження, на нашу думку, виступає проявом відсутності готовності ідентифікувати себе з професійною роллю. Невпевненість у собі як у професіоналі та екзистенційна тривога (Дж. Б’юдженталь) у психологічній діяльності виступає закономірним проявом професіоналізації, яка вимагає переборювання остраху постійної невизначеності особистості клієнта та його проблеми і слугує механізмом професійного руху до нових знань та нових ситуацій професійної взаємодії, з взяттям на себе обов’язків відносно своєї ролі, буття клієнта, соціального суспільства, до якого належить психолог та клієнт, “таємниці” суб’єктивного буття [2]. Слід зазначити, що зниження на 5-6 курсах категорій “усвідомлення своєї приналежності до професійної реальності” виступає проявом значенневого конфлікту (перетворення знань у дію), яким необхідно керувати у процесі здійснення навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності за допомогою спеціально організованих умов освітньо-професійного простору, формування уявлення про обов’язок як відношення, емоційний вклад і готовність майбутнього психолога відповідати за професійні дії у ході реалізації особистісних, соціальних та професійних цінностей.

Висновки: дослідження розкрило залежність сенсів майбутніх психологів від етапу навчання та переживання нормативних криз цих етапів. Вирішальне значення для динаміки професійного становлення особистості мають протиріччя між зовнішніми умовами життєдіяльності й ціннісними аспектами особистості

студента, які вирішуються за допомогою створення нових сенсів особистості. У досліджуваних виявлена тенденція збільшення продуктивності сенсів, орієнтація у своїх смисло-професійних прагненнях до розвитку та саморозвитку, знаходженню проміжних сенсів свого відношення до майбутньої професійної діяльності та повільної динаміки від молодших до старших курсів розвитку ціннісних застав ставлення до професії.

Водночас, діагностована обмеженість граничних і вузлових сенсів та незначна кількість і низька зв'язаність сенсових ланцюгів. Це прояв інерційної, гомеостатичної моделі відношення, яка характеризується острахом перед складністю майбутніх професійних дій та обставин і перевагою рефлексивних процесів над готовністю виконувати практичну діяльність, тоді як орієнтація на принесення користі як загальна цінність будь-якої професії повинна бути пов'язана, в першу чергу, з практичним здійсненням прагнень та цілей особистості професіонала.

Це положення надає особливого значення змісту й технології професійно-освітнього процесу в навчальному закладі. Навчання виступає інструментом побудови систем сенсів студентів, які змінюють структуру суб'єктивного досвіду та організацію реальності сенсів у часовій динаміці впродовж навчання у ВНЗ. Тому формування діяльнісних сенсоутворюючих уявлень повинно забезпечуватися спеціально організованими учбово-професійними ситуаціями розвитку інституціональних характеристик професійної реальності майбутнього психолога, а саме: образа професії, усвідомлення основних вимог професії, усвідомлення власних можливостей і формування професійної позиції, як інтегруючої готовності фахівця до професійних дій різного спрямування, що включає, з одного боку, ціннісне відношення, змісти й очікування, а з другого, готовність до прийняття й здійснення професійної ролі, за умови, що майбутня діяльність визнана майбутнім психологом у якості життєво важливого пріоритету.

Список використаних джерел

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. – К.: Укртехпресс, 1997. – 216 с.
2. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. – С-Пб.: Питер, 2001. – 294 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – К.:Академия, 2009. – 240 с.
4. Иванова С.П. Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимо-

действия в современной социально-образовательной среде [Электронный ресурс] / С.П. Иванова // Способ доступа URL:http://www.zipsites.ru/slovari_enc/dissertacii_referaty/ivanova_pedagogicheskaya_deyatelnost/

5. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов (МПС): Методическое руководство / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 36 с.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
7. Мильман В.Э. Мотивация творчества и роста: Структура. Диагностика. Развитие / В. Э. Мильман. – М: Мирея, 2005. – 165 с.
8. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н.І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6 – 7. – С. 3–6.
9. Сургунд Н. А. Професійна придатність практичного психолога: діагностика якостей особистості // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2002. – Вип.4. – С.118-124

There are considered features of dynamics of individual values and senses of the person of the future psychologist and mechanisms of the professional picture construction of the world in learning in high school.

Key words: substantial-semantic relation, dynamics of senses, realization of belonging, professional position.

Отримано: 26.08.2011

УДК 159.9:612.176

Л.М.Карамушка, Д.І.Куриця

Потреба персоналу держадміністрацій в антистресових програмах: рівень вираженості та взаємозв'язок з особистісними характеристиками персоналу

У статті відображено результати емпіричного дослідження, які відображають рівень вираженості потреби персоналу держадміністрацій

в антистресових програмах. Констатовано протиріччя між потребою персоналу держадміністрацій в антистресових програмах та реальною можливістю її задоволення в реальних умовах функціонування держадміністрацій. Розкрито взаємозв'язок потреби персоналу держадміністрацій в антистресових програмах та особистісними характеристиками персоналу (індекс ресурсності; персональна компетентність у часі; копінг-стратегії).

Ключові слова: персонал держадміністрацій; професійний стрес; антистресові програми; потреба персоналу держадміністрацій в антистресових програмах; особистісні чинники професійного стресу.

В статті представлено результати емпірического дослідження, которые отражают уровень выраженности потребности персонала госадминистраций в антистрессовых программах. Констатировано противоречие между потребностью персонала госадминистраций в антистрессовых программах и возможностью ее удовлетворения в реальных условиях функционирования госадминистраций. Раскрыта взаимосвязь между потребностью персонала госадминистраций в антистрессовых программах и личностными характеристиками персонала (индекс ресурсности; персональная компетентность во времени; копинг-стратегии).

Ключевые слова: персонал госадминистраций; профессиональный стресс; антистрессовые программы; потребность персонала госадминистраций в антистрессовых программах; личностные факторы профессионального стресса.

Постановка проблеми. Проблема профілактики та подолання професійного стресу є однією із найбільш актуальних для діяльності сучасних організацій. Вона знайшла певне відображення на матеріалі діяльності різних професій: професій типу “людина-людина” [5], стресогенних професій [1], працівників органів правопорядку [9], працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України [12], вчителів [8] та ін.

Разом із тим, проблема профілактики та подолання професійного стресу у персоналу держадміністрацій все ще залишається малодослідженою, насамперед, тому, що ця категорія працівників тривалий час, на наш погляд, була “закритою” для дослідження. Водночас, наші попередні дослідження [4; 6] свідчать про наявність високого рівня професійного стресу у достатньо великій кількості персоналу держадміністрацій. При цьому актуальним залишається вивчення, з одного боку, того, наскільки впроваджуються антистресові програми в держадміністраціях, а, з другого боку, чи має персонал держадміністрацій дійсно потребу в таких програмах, і від яких особистісних характеристик персоналу залежить рівень її вираженості.

Виходячи із актуальності та недостатньої розробки проблеми, нами визначені такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати оцінку персоналом держадміністрацій міри впровадження антистресових програм в держадміністраціях.

2. Визначити потребу персоналу держадміністрацій в антистресових програмах.

3. Виявити взаємозв'язок потреби персоналу держадміністрацій в антистресових програмах та індекс ресурсності персоналу.

4. Вивчити взаємозв'язок потреби персоналу держадміністрацій в антистресових програмах та персональну компетентність у часі персоналу.

5. Дослідити взаємозв'язок потреби персоналу держадміністрацій в антистресових програмах та копінг-стратегії поведінки персоналу у стресових ситуаціях.

Методика та організація дослідження

Для проведення дослідження використовувався *комплекс методик* “Професійний стрес у роботі держслужбовців” (Л.М. Карамушка, Д.І. Куриця, 2009).

Так, для вивчення особливостей впровадження антистресових програм та потреби персоналу держадміністрацій в антистресових програмах використовувалась спеціальна *анкета* “Оцінка професійного стресу в роботі держслужбовців” (Л.М. Карамушка, Д.І. Куриця, 2009).

Зокрема, для аналізу *міри впровадження антистресових програм в держадміністраціях* учасників дослідження просили відповісти на “закрите” питання анкети “Чи упроваджуються у Вашій організації спеціальні антистресові програми для співробітників?”. Використовувалась така шкала відповідей: “упроваджуються”; “не упроваджуються”; “важко сказати”. Потрібно було вибрати один із варіантів відповідей.

З метою вивчення *потреби персоналу держадміністрацій в антистресових програмах* використовувалось “закрите” питання анкети “Чи хотіли б, щоб у Вашій організації упроваджувались спеціальні антистресові програми для співробітників?”. Використовувалась така шкала відповідей: “хотів би, щоб упроваджувались”; “мені байдуже”; “не хотів би, щоб упроваджувались”. Потрібно було вибрати один із варіантів відповідей.

Для аналізу особистісних чинників професійного стресу персоналу держадміністрацій було використано ряд *тестових методик*.

Для дослідження *індексу ресурсності* був використаний опитувальник “Втрати та здобутки персональних ресурсів”

Н. Водоп'янової, М. Штейна [2], який діагностує такі основні показники: здобутки персональних ресурсів; втрати персональних ресурсів; індекс ресурсності.

Особистісна компетентність у часі персоналу держадміністрацій здійснювалась за допомогою опитувальника "Особистісна компетентність у часі" Л.В Куликова [2].

Копінг-стратегії поведінки персоналу держадміністрацій в стресових ситуаціях досліджувались за допомогою методики "Копінг-стратегії в стресових ситуаціях" С. Нормана, Д. Ендлера, Д. Джеймса, М. Паркера, адаптація Т.А. Крюкової [2], яка діагностує п'ять основних копінг-стратегій поведінки особистості в стресових ситуаціях: проблемно-орієнтовану копінг-стратегію; емоційно-орієнтовану копінг-стратегію; копінг-стратегію, орієнтовану на уникнення; копінг-стратегію відволікання; копінг-стратегію пошуку соціальної підтримки.

Статистична обробка даних здійснювалась із використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 13). Використовувалися: описова статистика та метод крос-табів (критерію "хі-квадрат") [11].

Вибірка досліджуваних.

Дослідження проводилось у ряді районних державних адміністраціях Вінницької, Волинської, Чернівецької та Хмельницької областей. Загалом дослідженням було охоплено 300 держслужбовців.

За посадою в організації учасники дослідження були розподілені таким чином: співробітники – 58,7% ; керівники відділів – 35,0% ; заступники керівників відділів – 6,3% .

За рівнем освіти опитувані утворили такі групи: а) персонал із середньою та середньоспеціальною освітою – 13,0% ; в) персонал із вищою освітою – 87,0% .

За стажем роботи в держслужбі опитувані були розподілені на чотири основні групи: до 5 років – 35,0% ; від 6 до 10 років – 25,3% ; від 11 до 15 років – 16,3% ; від 16 до 20 років – 13,3% ; понад 20 років – 10,0% .

Стосовно вікового складу, опитувані утворили такі групи: до 30 років – 31,7% ; від 31 до 40 років – 34,3% ; від 41 до 50 років – 30,3% ; понад 50 років – 3,7% .

За статтю опитувані були розподілені таким чином: 50,0 % чоловіків та 50,0% жінок.

Дослідження проведено у процесі виконання науково-дослідної теми лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України "Психологічні засади забез-

печення організаційного розвитку” (2008-2012 рр.) (державний реєстраційний номер №0108U000292) під науковим керівництвом член-кор. НАПН України, доктора психологічних наук, професора Л.М. Карамушки. Дослідження проведено у 2009 р.

Результати дослідження

1. Оцінка персоналом держадміністрацій впровадження антистресових програм в держадміністраціях

Проаналізуємо, насамперед, оцінку персоналом держадміністрацій впровадження антистресових програм в держадміністраціях (рис.1).

Як видно із наведених на рис.1 даних, переважна більшість опитаних (77,7%) зазначили, що в їх держадміністраціях антистресові програми не впроваджуються. 25,3% зазначили, що їм важко відповісти на дане питання. І лише 3,0%, зовсім невелика частина учасників дослідження вказали на те, що в їх держадміністраціях такі програми впроваджуються.

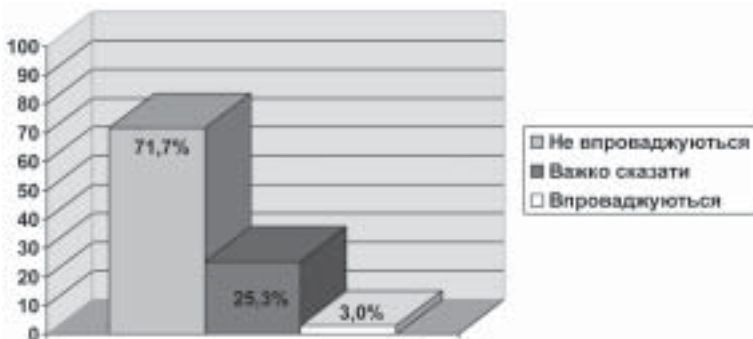


Рис. 1. Оцінка персоналом держадміністрацій упровадження антистресових програм в держадміністраціях

Така ситуація є достатньо типовою, на наш погляд, для більшості вітчизняних організацій, оскільки цінність особистості, її психічне здоров'я, на превеликий жаль, ніколи не було предметом спеціальної уваги керівництва організацій. Основний акцент при цьому робився на виконання важливих завдань діяльності організацій. Особливо “жорстко”, на наш погляд, дане питання стоїть в системі держслужби, оскільки вважається, що дані організації виконують найбільш важливі завдання, які забезпечують ефективність функціонування суспільства. Окрім того, існує думка про те, що персонал, який працює в системі держслужби, як правило, проходить досить серйозний відбір при прийомі на роботу,

тому “апріорі” повинно мати високий рівень саморегуляції, зокрема, в контексті того, що має успішно справлятися з тими багаточисленними стресорами, з якими він постійно зустрічається при виконанні своєї роботи.

Але, як зазначається в роботі одного із авторів статті, психологічне забезпечення діяльності організацій якраз і полягає в забезпеченні інтересів як організації, такі і персоналу [3]. Щодо останнього, тут суттєвим є, зокрема, забезпечення психічного здоров'я, чого можна досягнути, насамперед, в результаті навчання персоналу різним прийомам управління професійним стресом.

Отже, в цілому, базуючись на отриманих даних, які фактично свідчать про відсутність антистресових програм в держадміністраціях, можна констатувати, на наш погляд, *серйозну проблему* в діяльності держадміністрацій стосовно впровадження підходів щодо профілактики професійного стресу у персоналу.

2. Потреба персоналу держадміністрацій в антистресових програмах

Далі проаналізуємо потребу персоналу держадміністрацій у провадженні антистресових програм (рис. 2).

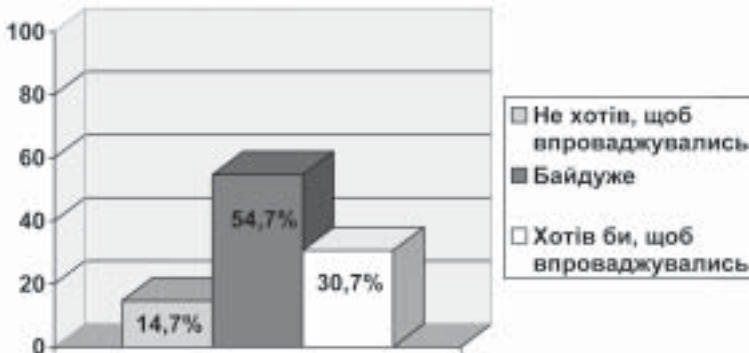


Рис. 2. Потреба персоналу держадміністрацій в антистресових програмах

Як видно із рис. 2, майже третина опитаних (30,7%) однозначно відповіли, що вони хотіли б, щоб в їх організаціях впроваджувались такі програми. 54,7% респондентів зазначили, що їм байдуже. І 14,7% сказали, що вони не хотіли б, щоб в їх організаціях впроваджувались антистресові програми.

Отримані дані співпадають із даними, які стосуються потреби у психологічній й підтримці з боку психологів у представників інших професійних груп, зокрема, підприємців [7], з проблеми психо-

логічної підготовки підприємців до ведення ділових переговорів. Згідно отриманих даних, 34,9% підприємців вказали на те, що вони мають таку потребу, 40,6% зазначили, що їм важко відповісти на це питання, і 20,5% відповіли, що вони не мають потреби у психологічній підтримці.

Не перший погляд, отримані у нашому дослідженні дані можуть здаватися не такими вже й “ефектними”, оскільки лише третина опитаних позитивно налаштовані на провадження антистресових програм, а решта мають невизначену або негативну позицію. Разом з тим, дуже суттєвим при цьому є те, що існує виражене *протиріччя* між потребою персоналу держадміністрацій в антистресових програмах та можливістю задоволення даної потреби в реальних умовах функціонування держадміністрацій. Про це свідчить співвідношення 30,7% проти 3,0% (потреба в антистресових програмах проти реальної впровадженості таких програм). А наявність такого протиріччя, на нашу думку, негативно впливає на самопочуття працівників, їх задоволення роботою, і зрештою, на ефективність діяльності держадміністрацій в цілому.

Окрім того, слід брати до уваги, що наявність в організаціях певного “центру”, так званих “агентів змін” [10], позитивно орієнтованих на введення певних інноваційних підходів в діяльності організації, в даному випадку, підготовки персоналу до управління професійним стресом, може дати, на наш погляд, досить позитивний ефект. Набагато гірша ситуація була б, на наш погляд, якби потреба в антистресових програмах була відсутня взагалі або виражена у зовсім невеликій кількості працівників.

Отже, ми можемо констатувати *більш-менш виражену потребу* персоналу держадміністрацій у впровадженні антистресових програм, що може складати, на наш погляд, хороше підґрунтя для здійснення подальшої психологічної підготовки персоналу з даної проблеми.

3. Взаємозв'язок між потребою персоналу держадміністрацій в антистресових програмах та індексом ресурсності персоналу

Наступним кроком буде висвітлення взаємозв'язку між потребою у персоналу держадміністрацій в антистресових програмах та вираженості індексу ресурсності у персоналу, як одного із важливих особистісних чинників (табл. 1).

Як видно із табл. 1, в цілому не виявлено статистично значущого зв'язку між потребою персоналу держадміністрацій в антистресових програмах та *загальним індексом ресурсності*. Але на рівні даної вибірки можна говорити про те, що із підвищенням рівня загального індексу ресурсності зменшується кількість

персоналу, які байдуже ставляться до даного питання (низький рівень загального індексу ресурсності – 66,7%; середній рівень – 53,3%; високий рівень – 46,8%). Також дещо збільшується кількість людей, які позитивно ставляться до впровадження антистресових програм, у процесі переходу від низького до середнього та високого рівня загального рівня індексу ресурсності (низький рівень – 27,5%; середній рівень – 32,1%; високий рівень – 30,6%). Тобто, в цілому можна допустити, що підвищення загального рівня ресурсності, для якого характерно, як зазначалось раніше, переважання індексу здобутків над індексом втрат, швидше всього, сприяє усвідомленню персоналом значущості антистресових програм в контексті оптимізації професійної сфери та інших сфер життєдіяльності особистості.

Таблиця 1

Взаємозв'язок між потребою персоналу держадміністрацій в антистресових програмах та рівнем розвитку індексу ресурсності у персоналу (в % від загальної кількості опитаних)

Індекс ресурсності		Потреба в антистресових програмах		
		«Не хочу, щоб впроваджувались»	«Мені байдуже»	«Хочу, щоб впроваджувались»
Загальний індекс ресурсності	Низький	5,9	66,7	27,5
	Середній	14,7	53,3	32,1
	Високий	22,6	46,8	30,6
Втрати персональних ресурсів	Низький	17,9***	36,9***	45,2***
	Середній	2,9***	56,2***	41,0***
	Високий	23,4***	66,7***	9,9***
Здобутки персональних ресурсів	Низький	0,0***	46,7***	53,3***
	Середній	22,5***	48,8***	28,7***
	Високий	18,5***	72,8***	8,6***

*** – $p < 0,001$

Що стосується окремих показників індексу ресурсності, то тут виявлено *статистично значущий зв'язок* ($p < 0,001$) між потребою персоналу в антистресових програмах та “втратою персональних ресурсів” і “здобутків персональних ресурсів”.

Щодо індексу “втрат персональних ресурсів”, то тут спостерігається така закономірність (табл. 1). Перш за все, слід зазначити, що при підвищенні рівня індексу “втрат персональних ресурсів” зменшується кількість персоналу, у якого виявлена потреба в антистресових програмах (низький рівень індексу “втрат персональних ресурсів” – 45,2%; середній рівень – 41,0%; високий

рівень – 9,9%). Особливо це чітко простежується при переході від низького та середнього рівня вираженості індексу “втрат персональних ресурсів” до високого рівня. Окрім того, при високому рівні вираженості індексу “втрат персональних ресурсів” різко збільшується кількість персоналу, які зазначають, що вони не хочуть, щоб впроваджувались антистресові програми (низький рівень – 17,9% ; середній рівень – 2,9% ; високий рівень – 23,4%). Очевидно, можна допустити, що персонал, який має високий рівень вираженості індексу “втрат персональних ресурсів” потребує *особливої підтримки* з боку керівництва держадміністрацій і колег, оскільки має, з одного боку, високі показники втрат ресурсів, до яких відносяться не лише матеріальні, але і духовні показники, а з другого боку, байдуже ставиться до використання тих чи інших способів зняття психічної напруги. Як уже зазначалось вище, до таких способів, окрім індивідуальних, відносяться й антистресові програми в організації, які виступають предметом нашого дослідження.

Аналіз індексу “здобутки персональних ресурсів” показує, на наш погляд, таку ж саму ситуацію, як із попереднім індексом. Тут також при збільшенні індексу “здобутки персональних ресурсів” знижується кількість персоналу, які вказують на потребу в антистресових програмах (низький рівень індексу “здобутки персональних ресурсів” – 53,3% ; середній рівень – 28,7; високий рівень – 8,6 %). Особливо це простежується при переході від низького до середнього та високого рівня вираженості індексу “здобутки персональних ресурсів”. І також при підвищенні рівня індексу “здобутки персональних ресурсів” збільшується кількість людей, які не хочуть, щоб впроваджувались антистресові програми (низький рівень – 0,0% ; середній рівень – 22,5% ; високий рівень – 18,5%). Особливо очевидно це простежується при середнього та високому рівні вираженості індексу “здобутки персональних ресурсів”.

Як бачимо, стосовно двох індексів спостерігаються такі ж самі закономірності. Але їх природа, скоріше всього, *дещо різна*. У персоналу, для якого характерна “втрата персональних ресурсів”, байдужість до антистресових програм обумовлена, скоріше всього, зосередженістю на змісті “втрати” і болісному її переживанні. А для персоналу, для якого притаманні “здобутки персональних ресурсів”, індиферентне ставлення до антистресових програм викликане, скоріше всього, позитивним переживанням та оцінкою “здобутків”.

В цілому, можна *підсумувати*, що персонал, для якого характерні “втрати персональних ресурсів” потребує *особливої уваги* з боку соціального оточення, в якому він знаходиться. Це може

здійснюватися як на формальному рівні (з боку керівництва держадміністрацій), так і на неформального рівні (з боку персоналу, для якого притаманний середній та високий рівні вираженості “загального індексу ресурсності”), тобто персонал, у якого “здобутки персональних ресурсів” переважають над “втратами персональних ресурсів”). Останнє, як уже зазначалось, обумовлене, вірогідно, тим, що вони краще усвідомлюють значущість антистресових програм, і, скоріше всього, дані програми можуть підтримати на груповому рівні, під час тренінгів, та впроваджувати елементи даних програм, на індивідуальному рівні, у процесі взаємодії з відповідними категоріями працівників, які переживають певні “втрати”.

4. Взаємозв’язок між потребою персоналу держадміністрацій в антистресових програмах та персональною компетентністю у часі персоналу

Далі висвітлимо взаємозв’язок між потребою у персоналу держадміністрацій в антистресових програмах і рівнем розвитку персональної компетентності у часі персоналу (табл. 2).

Таблиця 2

Взаємозв’язок між потребою персоналу держадміністрацій в антистресових програмах і рівнем розвитку персональної компетентності у часі у персоналу (в % від загальної кількості опитаних)

Персональна компетентність у часі		Потреба в антистресових програмах		
		«Не хочу, щоб впроваджувались»	«Мені байдуже»	«Хочу, щоб впроваджувались»
Персональна компетентність у часі	Низький	15,6**	63,3**	21,1**
	Середній	16,9**	45,5**	37,7**
	Високий	2,7**	67,6**	29,7**

** – $p < 0,01$

Як слідує із табл. 2, за результатами дослідження виявлено *статистично значущий зв’язок* ($p < 0,01$) між потребою персоналу в антистресових програмах та персональною компетентністю у часі. Суть даного зв’язку проявляється в тому, що із підвищенням рівня персональної компетентності у часі зростає кількість персоналу, який має потребу в антистресових програмах (низький рівень персональної компетентності у часі – 21,1%; середній рівень – 37,7%; високий рівень – 29,7%). Як бачимо, це особливо помітно при переході від низького та середнього рівня до високого рівня персональної компетентності. Також із підвищенням рівня персональної компетентності у часі знижується кількість персо-

налу, які не мають потреби в антистресових програмах (низький рівень персональної компетентності у часі – 15,6%; середній рівень – 16,9%; високий рівень – 2,7%). Особливо це “рельєфно” простежується, при переході до високого рівня персональної компетентності у часі.

Отже, можна зробити *висновок* про те, що персонал держадміністрацій, який здатний ефективно управляти своїм часом та не давати іншим його “розкрадали”, має позитивне ставлення до антистресових програм. З одного боку, це можна пояснити прагненням персоналу ще більш ефективніше управляти своїм “часовим простором”. Але, з другого боку, можливо, достатньо “жорстке” структурування часу може виступати додатковою причиною виникнення професійного стресу. Саме цим, напевне, можна пояснити, що персонал держадміністрацій з високим рівнем вираженості персональної компетентності у часі, найменше виступає “проти” антистресових програм і має виражену потребу в цих програмах. Отже, люди з високими показниками персональної компетентності у часі можуть виступати до деякої міри “каталізаторами” впровадження антистресових програм, і сприяти обговоренню того, що персональна компетентність у часі може мати, як позитивні, так і негативні наслідки.

5. Взаємозв’язок між потребою персоналу держадміністрацій в антистресових програмах і копінг-стратегіями поведінки персоналу у стресових ситуаціях

І завершає дослідження взаємозв’язку потреби персоналу держадміністрацій в антистресових програмах та особистісних чинників аналіз даних, які стосуються копінг-стратегій поведінки персоналу держадміністрацій в стресових ситуаціях (табл. 3).

Як видно із наведених в табл. 3 даних, виявлено *статистично значущий зв’язок* ($p < 0,05$; $p < 0,01$; $p < 0,001$) між потребою персоналу держадміністрацій в антистресових програмах та всіма видами копінг-стратегій поведінки в стресових ситуаціях. Суть даного зв’язку в більшості випадків проявляється в тому, що зі збільшенням рівня розвитку тих чи інших копінг-стратегій поведінки в стресових ситуаціях потреба в антистресових програмах знижується. Особливо це простежується при переході від середнього до високого рівня. Наприклад, на матеріалі копінг-стратегії “соціальної підтримки” в осіб з високим рівнем розвитку даної стратегії, потреба в антистресових програмах спостерігається у 50,0%, при середньому – у 24,4%, при низькому – у 21,8%.

Очевидно, це можна пояснити тим, що оволодіння персоналом держадміністрацій різноманітними копінг-стратегіями сприяє

зниженню професійного стресу, і, відповідно, зниженню потреби в антистресових програмах. Інша справа, наскільки дані стратегії є позитивними не лише для самої особистості, а і для осіб, які її оточують. Тому ще раз можна *заключити*, що в контексті управління професійним стресом важливим є сприяння оволодінню персоналом держадміністрацій *продуктивними* копінг-стратегіями, до, яких, насамперед, належить проблемно-орієнтована копінг-стратегія.

Таблиця 3

Взаємозв'язок між потребою персоналу держадміністрацій в антистресових програмах і копінг-стратегіями поведінки в стресових ситуаціях у персоналу (у % від загальної кількості опитаних)

Копінг-стратегії		Потреба в антистресових програмах		
		«Не хочу, щоб впроваджувались»	«Мені байдуже»	«Хочу, щоб впроваджувались»
Копінг-стратегія відволікання	Низький	14,7*	54,1**	31,2**
	Середній	6,1**	56,1**	37,8**
	Високий	23,7**	53,8**	22,6**
Емоційно-орієнтована копінг-стратегія	Низький	11,3***	66,9***	21,8***
	Середній	9,0***	39,7***	51,3***
	Високий	24,7***	49,4***	25,8***
Копінг-стратегія, орієнтована на уникнення	Низький	11,1**	57,3**	31,6**
	Середній	9,5**	50,5**	40,0**
	Високий	25,0**	55,7**	19,3**
Копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки	Низький	9,8***	40,2***	50,0***
	Середній	7,6***	67,9***	24,4***
	Високий	29,9***	48,3***	21,8***
Проблемно-орієнтована копінг-стратегія	Низький	8,1*	53,5*	38,4*
	Середній	14,4*	59,7*	25,9*
	Високий	22,7*	46,7*	30,7*

*** – $p < 0,001$; ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$

Висновки. На основі проведеного емпіричного дослідження можна зробити ряд висновків:

1. На основі опитування персоналу держадміністрацій виявлено *відсутність антистресових програм* у переважній більшості держадміністрацій, що свідчить, на наш погляд, про недостатню увагу керівництва держадміністрацій до проблеми профілактики професійного стресу.

2. Приблизно третина персоналу держадміністрацій мають *потребу в антистресових програмах*, що говорить, на нашу думку, про наявність протиріччя між даною потребою персоналу та реальною можливістю її задоволення в реальних умовах функціонування держадміністрацій.

3. Виявлено *статистично значущий зв'язок* між потребою персоналу в антистресових програмах та рядом особистісних характеристик персоналу: а) *прямий зв'язок* (персонал, для якого характерний високий рівень “втрат персональних ресурсів” та “здобутків персональних ресурсів”, а також “персональної компетентності у часі”, має більшу потребу в антистресових програмах); б) *зворотний зв'язок* (персонал, для якого характерний високий рівень розвитку копінг-стратегій поведінки в стресових ситуаціях, має меншу потребу в антистресових програмах).

4. Отримані дані свідчать, на наш погляд, про доцільність впровадження спеціальних антистресових програм з метою профілактики професійного стресу у персоналу держадміністрацій, з урахуванням виявлених закономірностей.

Список використаних джерел

1. Білова М.Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних професій): автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.01 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського / М.Е. Білова. – О., 2007. – 21 с.
2. Водопьянова Н.Э. Психодиагностика стресса / Н.Э. Водопьянова. – СПб., 2009. – 336 с.
3. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посібник / Л.М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
4. Карамушка Л.М. Аналіз вияву станів зниженої працездатності у персоналу держадміністрації / Л.М.Карамушка, Д.І.Куриця // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія, економічна психологія, соціальна психологія / За ред. С.Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: “А.С.К.”, 2010. – Т.1. Ч. 25-26 – С. 273-282.
5. Кириленко О.А. Психологічні детермінанти професійного стресу у представників професії “людина-людина”: дис... канд. псих. наук: 19.00.03 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка / О.А. Кириленко. – К., 2007. – 16 с.
6. Куриця Д.І. Вплив соціально-демографічних та організаційно-професійних чинників на рівень професійного стресу у персоналу держадміністрацій / Д.І.Куриця // Актуальні проблеми

- психології: Організаційна психологія, економічна психологія, соціальна психологія / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: “А.С.К.”, 2010. – Т.1, Ч. 25-26. – С. 73-79.
7. Лагодзінська В.І. Аналіз психологічних труднощів підприємців у процесі підготовки та здійснення ділових переговорів / В. І.Лагодзінська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України . – К. : Видавництво А.С.К., 2009. –Т. 1, Ч. 24. – С. 66-72.
 8. Марковець О.Л. Психологічні особливості професійного стресу та попередження його виникнення у майбутніх вчителів: дис... канд. псих. наук: 19.00.07; Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова / О.Л. Марковець. – К., 2005. – 23 с.
 9. Мозговий В.І. Особистісний симптомокомплекс стресостійкості/стресовразливості у військовослужбовців служби правопорядку: дис... канд. псих. наук: 19.00.09; Харківський університет Повітряних Сил ім. І. Кожедуба / В.І. Мозговий. – Х., 2006. – 24 с.
 10. Психологія діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій): монографія / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 192 с.
 11. Сидоренко Е.Г. Методы математической обработки в психологии / Е.Г. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2002. – 350 с.
 12. Склень О.І. Психологічні особливості поведінкових стратегій подолання стресу в професійній діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України: дис... канд. псих. наук: 19.00.09 / Університет цивільного захисту України / О.І. Склень. – Х., 2008. – 25 с.

The article deals with the results of the empirical investigation relevant to the development of state administration personnel's need of anti-stress programs. The investigation found a contradiction between the state administration personnel's need of anti-stress programs and the actual possibility of its satisfaction as well as the correlations between that need and the respondents' personality-relevant characteristics (resource index, time competence, coping strategies).

Keywords: State administration personnel; job stress; anti-stress programs; state administration personnel's need of anti-stress programs; personality-related factors of job stress.

Отримано: 17.07.2011

ФЕНОМЕН САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ В ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-ГУМАНІСТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ ТРАДИЦІЇ

У статті представлено екзистенційно-гуманістичне розуміння феномену самоактуалізації особистості (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, А. Ленгле, С. Максименко та ін.) в єдності її феноменологічного, психодинамічного і суб'єктно-ціннісного аспектів.

Обґрунтовується думка, за якою самоактуалізація виступає універсальною мотиваційною тенденцією, що утверджує людину в якості автентичного суб'єкта існування, особистості, що прагне до максимально повної самореалізації в просторі доступних їй можливостей.

Ключові слова: самоактуалізація, мотивація, особистість, цінність, екзистенційно-гуманістична психологія, автентичність, самоздійснення, діалог, суб'єкт, вчинок.

В статье представлено экзистенциально-гуманистическое понимание феномена самоактуализации личности в единстве его феноменологических, психодинамических и субъектно-ценностных аспектов.

Обосновывается мнение о том, что самоактуализация выступает универсальной мотивационной тенденцией, утверждающей человека в качестве автентичного субъекта существования; личность, которая стремится к максимально полной самореализации в пространстве доступных ей возможностей.

Ключевые слова: самоактуализация, мотивация, личность, ценность, экзистенциально-гуманистическая психология, аутентичность, самоосуществление, диалог, субъект, поступок.

Актуальність теоретичного огляду основоположних ідей про феномен самоактуалізації особистості зумовлена їх впливом на процеси демократизації та гуманізації освітньої політики в сучасному українському суспільстві.

Мета статті полягає в систематизації ключових ідей екзистенційно-гуманістичної психології на феномен самоактуалізації особистості в єдності його феноменологічного, психодинамічного і суб'єктно-ціннісного аспектів.

Виклад основного матеріалу. У “Великому тлумачному психологічному словнику” за редакцією А. Ребера вказано на два сенси вживання поняття “самоактуалізація”. По-перше, цим терміном позначається мотив, спрямований на усвідомлення всіх

своїх потенційних можливостей. Як уважає К. Гольдштейн – засновник організменної теорії, цей мотив – дійсний, єдино реальний мотив, усі інші – просто його прояви. По-друге, в теорії особистості А. Маслоу самоактуалізація – вершинний рівень психічного розвитку, який може бути досягнутий, коли задоволені всі базові [1, с.216]; це прагнення людини стати тією, якою вона може стати [6].

На протипагу біхевіоризмові та фройдизмові, які вважають, що поведінку людини детермінують соціальні стимули й біопсихічні імпульси, які породжують внутрішньоособистісну амбівалентність і конфлікт різноспрямованих спонукальних тенденцій, в гуманістично-екзистенційному напрямі психології самоактуалізація розглядається головним мотиваційним фактором.

У зв'язку з проблемою становлення і розвитку особистості А. Маслоу виділяє два типи мотивації: прагнення до подолання дефіциту і прагнення до розвитку. Вони еволюційно і в нормі гармонійно доповнюють один одного таким чином, що задоволення першого, нижчого, актуалізує другий тип мотивації.

Прагнення до заповнення дефіциту або Д-мотивація має на меті подолання стану фізіологічної чи психологічної депривації. Керуючись Д-мотивами, людина прагне безпеки і спокою і сприймає будь-які спроби вибити її зі звичної колії, з вивіреного ритму життя як загрозу своєму існуванню. Вона боїться несподіваних змін і старается уникати таких потрясінь, які потенційно можуть змінити її уявлення про себе, своє життя і свої вчинки. Згідно з уявленнями гуманістів, той, у кого переважає Д-мотивація, зраджує собі, своїй людській сутності, а значить і тому, що відрізняє людину від тварини [2]. Після задоволення дефіцитарних потреб перед людиною постає питання екзистенційного вибору: триматися рівня примітивного життєзабезпечення чи зробити крок у невідоме, яке принесе чимало страждань і несподіваних поворотів у світогляді й самооцінці. Сам по собі страх невідомого, чогось нового є чи не найбільшим гальмом для самоактуалізації. Крім цього, стимулом продовжувати займати оборонну позицію відносно свого розвитку виступає думка оточення, яке рідко схвалює і тим паче сприяє персональному поступу. Соціальний контроль чинить нівелювальний тиск на особистість, і вона повинна мобілізувати всю свою силу волі, щоб не піддатися деіндивідуалізуючому впливу соціуму і зробити крок у невідоме, назустріч автентичному існуванню.

Набагато менш ризикованою і енергоємною є стандартизована компульсивна поведінка, позначена конформізмом, виправдовувальною раціоналізацією, зумовленими несвідомими психологіч-

ними захистами. А на рівні свідомості періодично фіксується відчуття незадоволеності існуючим станом речей. І хоча саме це відчуття завжди спонукало людство до прогресу, але цей прогрес чомусь не робить його щасливішим. Бездуховність як відмова від повноцінної самореалізації компенсується створенням і накопиченням матеріально-технічних благ, що в глобальному вимірі призводить до дегуманізації і плондрування людського як у фізичному, так і в культурному планах [9].

Ієрархічна модель класифікації потреб А. Маслоу, що відображає нижчий пласт Д-мотивації, включає: 1) фізіологічні потреби (в харчуванні, диханні, уникненні холоду, неприємних відчуттів, задоволенні статевого потягу тощо); 2) потреби в безпеці, які не мають чітко визначеного змісту і проявляються у прагненні уникнути емоційного дискомфорту, невпевненості, безпорадності і безнадії, непрогнозованості і безладу, втілюючи собою індивідуалістично-оборонну або упереджувально-запобіжну позицію; 3) потреби у прив'язаності і любові, належності до референтної соціальної групи. “Емоційна підтримка люблячих людей, – вважає З.С. Карпенко, – дозволяє індивідові (тут – полісуб’єкту) відчути себе особистістю: будучи “залученою” до зовнішнього діалогу, активізувати внутрішній діалог – процеси кооперативної, комунікативної й особистісної рефлексії” [3, с.226]; 4) потреби в повазі і визнанні своєї компетентності у значущих для себе сферах. Людина прагне здобути авторитет, досягти успіхів у вибраній царині суспільної діяльності.

Після задоволення вищеназваних потреб з’являються передумови для переходу на п’ятий рівень – рівень потреб у самоактуалізації, в реалізації по максимуму своїх задатків і творчих потенцій. Особливим підрозділом цієї найвищої (буттєвої або Б-мотивації) спонукальної сили є потреби в пізнанні і розумінні, естетичні потреби, що є практично ненасичуваними. Вони проявляються в безкорисливій цікавості, альтруїзмі, прагненні все робити найефективніше, проте без невротичного перфекціонізму чи нарцисизму. “Людина, здатна до самоактуалізації, – означає З.С. Карпенко, – абсолютний суб’єкт – розриває пуга вітальних, предметних, соціальних й індивідуальних обмежень і виходить в несяжний простір випробування своїх духовних, сутнісних сил” [3, с.226].

Тільки розірвавши зачароване коло дефіцитарності і зробивши крок назустріч особистісному росту, людина має можливість повною мірою пережити радість життя та становлення. Якісний крок у життєздійсненні можливий завдяки Б-мотивації, яка зумовлена метапотребами. Об’єктивні мотиви розвитку, або метапотреб

насправді збагачують і розширюють життєвий досвід шляхом набуття нового, хвилюючого і різноманітного досвіду. Б-мотивація передбачає не стільки заміну одних дефіцитарних станів іншими (тобто зменшення напруги), скільки розширення кругозору й апробування своїх новоприбулих можливостей (тобто збільшення напруги).

На думку А. Маслоу, прагнення до самоактуалізації закладено в кожного на генетичному рівні, а не є наслідком впливу соціальних інститутів на особистість, що розвивається. І якщо Д-мотивацію ми можемо спостерігати і в тварин, то Б-мотивація, яка включає в себе вищі духовні якості (доброта, душевна краса, любов, справедливість) притаманна тільки людині, котра вихована іншими людьми, які створюють для цього належні умови.

Психологи-гуманісти вважають, що кожен сам несе відповідальність за своє життя і, відповідно, щастя. Те, чи виконає людина в житті свою місію чи ні, залежить тільки від неї, її сили волі, яка передбачає здатність протистояти тенденції мінімізації зусиль, ідучи шляхом найменшого спротиву, а також внаслідок інституційного тиску з боку соціуму. Цей тиск чиниться на кожного, хто виходить за рамки загальноприйнятих норм, а особливо на людей, котрі торують нові шляхи в науці, мистецтві, громадсько-політичному житті тощо. Адже відомо, що більшість людей керується мотивацією уникнення невдач, яка є примітивнішою, ніж Б-мотивація, а отже, простішою для втілення. Та й саме суспільство, попри свій внутрішній рух, є досить сталою, консервативною системою, яка неохоче підтримує екстраординарні спроби окремих індивідів і груп вплинути на себе, щоб змінити існуючий стан речей. Воно прагне згладжувати ідеологічні розбіжності задля стабільності і передбачуваності свого розвитку, що не може не позначатися на “долі самоактуалізації” окремих індивідів.

К. Роджерс в унісон з А. Маслоу вважав, що “головний мотив життя людини – це актуалізувати, тобто зберегти і розвинути себе, максимально виявити кращі якості своєї особистості, закладені в ній від природи” [7, с.535]. Людина, здатна до самоактуалізації, керується не системою необхідностей, в якій домінують нижчі потреби, а гнучко реагує на широкий спектр своїх потреб та ідеальних спонукань. Пластичність як готовність до узгодження Я-ідеального і Я-реального в структурі Я-концепції, чуйність до внутрішнього ціннісного процесу організму робить особу, котра самоактуалізується, повноцінно функціональною. Ригідне протиставлення і відчутний розрив реальної та бажаної самооцінки стоїть на заваді як самоактуалізації, так і ефективному пристосуванню особистості до умов життя.

На думку засновника логотерапії В. Франкла, джерелом життєздійснення людини є прагнення до знаходження сенсу життя. Втрата сенсу призводить до знецінення всіляких спроб саморозвитку, переживання екзистенційної фрустрації та виникнення ноогенного неврозу. Гранічний позитивний сенс життя конкретизується у сферах творчості (віддавати), близьких, любовних стосунків (брати) і ставлення до того, що змінити неможливо (прийняти). Таким чином, самоактуалізація у В. Франкла пояснюється через самотрансценденцію: “Завдяки тому, що я б назвав дорефлексивним онтологічним саморозумінням, вона (людина – Є. К.) знає, що актуалізує себе якраз тією мірою, якою забуває себе. І вона забуває себе, віддаючи себе – через служіння справі, вищій за себе, або через любов до іншої людини. Справді, у самотрансценденції є сутність людської екзистенції” [8, с.165].

Проте цілковита самовіддача справі, здатність осмислити і сміливість прийняти виклики критичних ситуацій і вимог повсякденних обставин містить у собі загрозу появи відчуття втрати себе: я собі не належу, я не маю на себе часу, я весь час комусь повинен, тільки не самому собі. Отже, моє почуття особистої здійсненості (сповненості) вимагає ще й “переживання глибокої внутрішньої згоди з тим, що наявне, або з тим, що зроблено; переживання відповідності цього, з одного боку, своїй сутності, і з іншого – обставинам” [4, с.10]. Відповідь на цю вимогу сьогодення дає екзистенціально-аналітична теорія нашого сучасника А. Ленгле – учня і продовжувача ідей В. Франкла.

Одним із ключових моментів теорії А. Ленгле є концепція чотирьох фундаментальних мотивацій [4]. Основне питання першої фундаментальної мотивації – чи можу я бути в цьому світі? Мова йде не про якість життя і не про те, чи своє життя ти живеш, поки що – про саму можливість існування людини в певній екзистенційній ситуації. Відповідаючи на це запитання, А. Ленгле перш за все відділяє персональну переробку проблеми від захисних, автоматичних, копінгових реакцій, що, як сторожі, бережуть людину, запускаючись раніше персональних рішень. Річ не в тому, щоб відмовитися від них, що неможливо, а в тому, щоб урешті-решт перейти від копінгових реакцій до власне персонального розгляду своїх проблем. Адекватна відповідь на запит першої фундаментальної мотивації – прийняти і витримати. Суть прийняття – “я можу бути, і це може бути”. Наслідки прийняття – почуття довіри до світу.

Питання другої фундаментальної мотивації – чи подобається мені жити? Йдеться про здатність бути емоційно відкритим до життя, насолоджуватися ним і глибоко страждати з приводу втрати

цінності його складників. Новоутворення, яке виникає за наявності в людини подібних настановлень, – переживання фундаментальної цінності життя.

Питання третьої фундаментальної мотивації – чи маю я право бути таким? Оцінка власної поведінки, прагнень, намірів закріплюється у вигляді судження, яке виправдовує чи звинувачує. Вирок собі є результатом уважного самопостереження й оцінювання себе за допомогою совісті. Копінгові реакції вимуровують стіну переді мною справжнім і тим, що я пред'являю на суд людей, захищаючись тим самим від образи, небезпечної критики чи самої можливості будь-якого оцінювання. На протипагу психодинамічним реакціям захисту в персональній переробці розвиваються довіра до власних оцінок, орієнтація на себе, що формує резистентність до зовнішнього оцінювання. Такі наслідки становлення самоцінності особистості – основного новоутворення реалізації третьої мотивації. Наслідком високої самоцінності є готовність до діалогу: тільки маючи в досвіді переживання цінності власного Я, людина здатна цінувати і поважати Я іншого.

Основне питання четвертої фундаментальної мотивації – що я повинен робити? Без діяльного здійснення себе немає шансів пережити почуття екзистенційної сповненості – глибокого задоволення, що задумане збувається, що цінності живуть завдяки моїм старанням. Рішучість здійснити Власне і є вершиною мотиваційної ієрархії – “воління”, усвідомленої готовності нести відповідальність за власні вчинки. Воління протистоїть екзистенційному вакууму – почуттю глибокого розчарування життям, переживанню його безглуздості. Екзистенційний вакуум в якості копінгової реакції формує позицію людини, яка живе тимчасовими цілями і пристосовується до “нестерпної легкості буття”, фанатика чи циніка. На протипагу цьому людина, яка проживає своє єдине життя серйозно, прагне побачити його як включеним у систему більш широких взаємозв'язків: історичних, культурних, біографічних, релігійних.

У даному випадку, під копінговими реакціями слід зрозуміти механізми психологічного захисту, без яких неможливе функціонування особистості. Вони є складовою частиною реалізації фундаментальних людських мотивацій, за А. Ленгле. Проте в компетенції людини підпорядковувати механізми захисту плеканню власної автентичності у згоді з вимогами соціуму. Відтак психологічний захист не можна вважати виключно негативним явищем. Скориставшись процедурою позитивної психотерапії – позитивною реінтерпретацією – можна так визначити екзистенційно-гуманістичний зміст психологічного захисту: це здатність оберігати себе, свою індивідуальність від нівелювального впливу

оточення; здатність оберігати власну психіку від надмірних (стресових, фрустраційних, конфліктних і т.д.) ситуацій тощо. Ожест, позитивна реінтерпретація механізмів психологічного захисту під кутом зору ставлення до людини як до компетентної у своєму суб'єктивному самопочутті і світосприйнятті та конструктивної за спрямованістю істоти підводить до висновку: якщо людина діє згідно з власними духовними поривами та загальними моральними нормами, здатна до самотрансценденції та проживає багате, екзистенційно насичене життя, то механізми психологічного захисту аж ніяк їй не заважають і не послаблюють переживання щастя від повноцінного та незалежного функціонування. При цьому захисти виконують роль своєрідного фільтру, який не впускає обмежувальні, імперативні оцінні судження інших у ядро власної Я-концепції. Крім того, вони гарантують певну потаємність (інтимність) особи, суверенну суб'єктивну недоторканність її індивідуальності.

Проте, значно більшу увагу А. Ленгле приділяв не копінговим реакціям, а проблемі духовності людини, проблемі Person – “вільного в людині”. Зміст розвитку Person полягає у розумінні власних автентичних спонук і векторів самоздійснення, знаходженні свого справжнього призначення в житті та реалізації домірних йому життєвих домагань, що, в свою чергу, має принести людині глибоке задоволення і щастя.

С.Д. Максименко зі співавторами вважають марними спроби протиставлення сутності й існування, вічному змаганню есенціалістів й екзистенціалістів у пошуках сакраментальної істини буття. Вони трактують здійснення тим виявом самоактуалізації особистості, який поєднує сутність та існування, репрезентуючи собою принцип розвою людини з вихідного всезагального інтенціонального інформаційно-енергетичного субстрату (сутності) – нужди [5]. Цей висновок підносить дослідження проблем самоактуалізації особистості на вищій теоретико-методологічній щабель. Стають доступними для емпіричного психологічного дослідження і такі традиційно “естетичні” переживання, як катарсис, осяяння, переосмислені в контексті духовної активності особистості тощо.

Цей далеко не повний огляд досліджень, виконаних у руслі екзистенційно-гуманістичної, феноменологічної психології особистості, показує, що в деякому сенсі базовий для неї конструкт “самоактуалізація” виявляється ортогональним за змістом давнішому терміну “адаптація”. І хоча докладне з'ясування змісту останнього не входить у наші плани, все ж унесемо деякі розмежування й уточнення, оскільки структура і динаміка психологічних захистів так чи інакше пов'язана з позначуваними ними феноменами.

Розлоге визначення адаптації пропонує А.В. Фурман: “Адаптація – а) пристосування будови і функцій організму, його органів і клітин до умов середовища, яке у ситуації з людиною має біологічну і психологічну складові, кожна з яких на різному рівні забезпечує процеси гомеостатичної рівноваги у взаєминах індивіда й оточення... найголовніше, що вона спроможна до довільної психорегуляції своїх станів, учинків, поведінки в цілому; б) пристосування людини як особистості до умов суспільної життєдіяльності шляхом прийняття і слідування загальноприйнятими вимогам, нормам і цінностям соціального оточення... з метою задоволення своїх потреб, мотивів, інтересів; в) універсальна тенденція до встановлення або відновлення рівноваги між людиною і соціумом як одна з основних онтологічних психоформ, законовідповідного буття, конкретний вияв яких знаходить відображення в динамічній єдності протилежно спрямованих тенденцій – акомодатії та асиміляції (за Ж. Піаже); г) функціональна основа розвивальної взаємодії людини із соціальним довкіллям..., яка передбачає широке вживання культурних знаків і засобів спілкування та дає змогу їй за допомогою вчинкової активності і професійної діяльності самоствердитися і самореалізуватися в суспільстві” [10, с.102].

Як бачимо, в цій дефініції крізь призму “гомеостатичних” аргументів, універсальних для проблематики персонального буття, пробиваються й аргументи “гетеростатичного” характеру, які вимагають “узаконення” автентичності особи та її суб’єктного потенціалу зреалізуватися в доступному обширі життєвих шансів.

Висновки. Отже, будемо вважати самоактуалізацію процесуальним виявом універсальної мотиваційної тенденції до особистісного зростання через гетеростаз (багату творчими можливостями нерівновагу внутрішніх і зовнішніх чинників поведінки), яка діє всередині тотального загальнобіологічного процесу адаптації, базованого на принципі рівноваги (гомеостазу).

Щодо захисних механізмів, то вони традиційно пов’язувалися з адаптаційними процесами і пояснювалися психодинамічними теоріями особистості. Водночас історія розвитку психології свідчить про змикання психодинамічних (навіть психоаналізу) теорій особистості з гуманістичними (наприклад, гуманістичний психоаналіз Е. Фромма). Природна тематика для орієнтованих на психоаналіз течій персонології і терміни запозичуються гуманістичними персонологами часто без критичної рефлексії й утилітарного розмежування. Так, цитований вище А. Ленгле в якості синонімічних вживає терміни “захист” і “копінг”, що, як буде показано далі, не цілком коректно. Існує і різне ставлення до ролі захисних і

копінгових механізмів у процесі самоактуалізації особистості. Тому **перспективним** напрямом досліджень проблеми самоактуалізації особистості може стати обгрунтування й емпірична перевірка концептуальної моделі взаємозв'язку обох феноменів.

Список використаних джерел

1. Большой толковый психологический словарь. Т.2. (П – Я) / [ред.-сост. А. Ребер]. – ООО “Издательство АСТ”; “Издательство “Вече”, 2001. – 560 с.
2. Гуманістична психологія: Антологія. Т.1 і Т.2 / За ред. Р. Трача, Г. Балла. – К. : Пульсари, 2001; 2005.
3. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
4. Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности : Сборник статей / А. Лэнгле. – М.: Генезис, 2006. – 159 с.
5. Максименко С. Д. Психологія особистості / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К. : Видавництво ТОВ “КММ”, 2007. – 296 с.
6. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : “Рефл-бук”, К. : “Ваклер” 1997. – 304 с.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Изд. группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
9. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1995. – 256 с.
10. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості / А. В. Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – 197 с.

In the article from the point of view of existential humanistic approach the sense of a phenomenon of personality's self-actualization in a unit of its phenomenological, psychodynamic and subject-valuable aspects is presented.

It is grounded the opinion, according to which self-actualization is presented as the universal motivational disposition, confirming a man as an authentic human-being subject; a personality, striving for maximum full self-realization in the space of accessible possibilities.

Keywords: self-actualization, motivation, personality, value, existential humanistic psychology, authenticity, self-fulfillment, dialogue, subject, act.

Отримано: 19.08.2011

Вплив механізмів психологічного захисту на міжособистісну взаємодію підлітків

У статті розглядається проблема соціалізації підлітка в сучасних умовах, досліджуються особливості механізмів психологічного захисту та їхні функції. Аналізуються зарубіжні і вітчизняні сучасні підходи до розуміння природи механізмів психологічного захисту. Досліджується специфіка впливу МПЗ на особистість в процесі міжособистісної взаємодії.

Ключові слова: механізми психологічного захисту (МПЗ), підліток, спілкування, індивідуалізація спілкування, соціалізація, міжособистісна взаємодія.

В статье рассматривается проблема социализации подростка в современных условиях, исследуются особенности механизмов психологической защиты и их функции. Анализируются зарубежные и отечественные современные подходы к пониманию природы механизмов психологической защиты. Исследуется специфика влияния МПЗ на личность в процессе межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты (МПЗ), подросток, общение, индивидуализация, социализация, межличностное общение.

Постановка проблеми. Відповідно до своєї соціально-психологічної феноменології людина існує в двох, властивих їй, іпостасях: як соціальна одиниця і як унікальна особистість. Людина як особистість формується через свої відносини з іншими людьми. Вона пізнає себе як індивіда через інших, собі подібних, саме тому, що інші, як і вона, є носієм суспільних відносин. Людина все життя формується в певних когерентних групах: в сім'ї, в класі, в нації. Її тіло схильне дії болю та напруги, Его-дії тривоги, а як член суспільства людина чутлива до страху, що надходить від групи. Тут йдеться про три процеси: соматичний, его-процес та соціальний. Часто у підлітків виникають труднощі при спілкуванні, зумовлені віковими змінами та різноманітністю поведінкових форм у міжособистісній взаємодії. При виникненні напружених, травмуючих переживань, коли виникає необхідність опанувати емоційну напругу, людина застосовує не тільки свідому, але й несвідому діяльність своєї психіки. Для усунення емоційного дискомфорту використовуються несвідомі механізми психологічного захисту. Вони допомагають стабілізувати внутрішній стан людини.

В сучасних дослідженнях робляться спроби розгляду різних аспектів названого феномена: рівнів психологічного захисту, інтенсивності функціонування захисних механізмів і зв'язку їх з особистісними особливостями, ступені зрілості і примітивності окремих видів захисту, активності і пасивності механізмів, хронології розвитку системи психологічного захисту в онтогенезі. Разом з тим аналіз структурних і динамічних особливостей психологічного захисту, його ролі в процесі розвитку особистості представлений досить обмеженою кількістю робіт.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Класичні зарубіжні концепції (П. Блосс, К. Левін, М. Мід, З. Фройд, Г. Фройд, С. Холл) вважають необхідною умовою розвитку особистості підліткову кризу та її негативний характер. Сучасні зарубіжні та вітчизняні дослідження в межах когнітивно-біхевіоральної психології розглядають підліткову кризу як небажаний, патологічний процес в межах перехідного періоду розвитку. Прихильники цієї точки зору причиною кризи вважають несприятливі ситуації, такі як, ригідна соціальна ситуація, депривація нових потреб (Л. Божович, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Зінченко, О. Міронов). Такі дослідники, як Е. Еріксон та Л.С.Виготський визначають підліткову кризу як закономірний та нормативний етап в розвитку індивіда.

В контексті пристосування особистості до умов реальності, науковці, психологи та лікарі все частіше звертають увагу на неусвідомлені механізми психіки, що допомагають людині перебороти травматичний досвід переживань, а саме, на механізми психологічного захисту. Система психологічних захистів – одне з центральних утворень психіки, що тривалий час розглядався вченими (А. Адлер, Ф. Бассін, Р. Урсано, Г. Фройд, З. Фройд) як позитивне явище, що захищає від емоційної напруги.

Деякі дослідники “психологічний захист” розуміють як фільтр свідомості (наприклад, у працях Т. С. Яценко). В цьому разі “витіснення” зі сфери свідомого в сферу несвідомого дозволяє заповнити “порожнечі”, що виникли між змістами, що суперечать уявленню особистості про себе. Як відзначає український психолог Т. С. Яценко, основна функція психологічного захисту полягає в недопущенні людиною до власної свідомості розуміння наявності в неї негативних рис характеру. З точки зору американського психолога Т.Шибутані, захищається врешті-решт не біологічний організм, а особистість, яка охороняє себе від усвідомлення неприємних для власної гідності фактів [7].

Психологічний захист іноді негативно впливає на самоорієнтацію людини, оскільки викривляє інформацію стосовно

власної поведінки, намірів, віддалених та близьких наслідків такої поведінки. В цьому разі психологічний захист не виправдано ускладнює процес порівняння та співставлення власної самооцінки та оцінки партнерів по спілкуванню.

В межах “міжособистісного” підходу було сформульовано ряд положень про психологічний захист як специфічне явище міжсуб’єктної взаємодії. В контексті цього О.В.Петровський відмічає значення внутрішніх оцінок, переконань та ідеалів особистості; Ю.О. Шерковін говорить про “бар’єри” у вигляді соціальних установок, звичок та ін.; О.Л. Доценко відмічає вплив семантичних та змістових бар’єрів. Отже, психологічний захист із внутрішньоособистісного явища трансформувався в феномен міжособистісної та міжгрупової взаємодії.

Мета даного дослідження – проаналізувати проблему впливу механізмів психологічного захисту підлітків на міжособистісну взаємодію – є актуальною як для психологів, соціальних працівників так і для педагогів. Адже цей кризовий період є важливим етапом соціально-психологічної адаптації підлітка до нових умов на фоні фізіологічних та психологічних змін.

Виклад основного матеріалу дослідження

Основні функції захисту – зменшення тривоги (адаптаційна), викривлення сприйняття з ціллю забезпечення особистісного комфорту (регулятивна) зумовлюють поведінкові моделі та впливають на формування типу особистості. Методологічну та теоретичну основу дослідження склали головні положення про функціональні особливості несвідомої сфери та взаємозв’язок свідомої та несвідомої сфер психіки (І.Зязюн, С.Максименко, В.Татенко, Д. Узнадзе, З. Фройд, Т. Яценко); про зв’язок між ефективною адаптацією та комунікативними здібностями (Ф.Б.Березін, К.В. Вербова, Ю.Н. Ємельянов, Л.О. Петровська, Є.В. Руденський); про проблеми спілкування в теорії об’єктних відносин (У. Р. Байон, М. Балінт, Д. В. Віннікотт, Отто Ф.Кернберг, М. Кляйн, Р. А.Спітц, В.Р.Д.Фейрнберн); теорія інтерперсонального підходу (Г.С.Салліван). Дослідженням захисних механізмів особистості займалися багато учених: Ф.В. Басін, М.Кляйн, В. Райх, З. Фройд, Г. Фройд, Е. Фромм, Х. Хартманн та ін.

За допомогою захисних механізмів особистість несвідомо оберігає свою психіку від травм, які можуть заподіяти їй реальні життєві ситуації, що загрожують зруйнувати Я-концепцію особистості. Але разом з тим ці механізми заважають людині усвідомлювати свої помилки відносно власних рис характеру і мотивів поведінки, що часто ускладнює ефективне вирішення

особистих проблем. Вони не тільки відображають загальні властивості особистості, але й у велими важливих аспектах визначають її розвиток. В крайніх випадках психологічний захист (ПЗ) має негативний вплив на самоорієнтацію людини, викривляє оцінювання власних вчинків та намірів, що ускладнює взаємовідносини з оточуючими. ПЗ може формувати упередженість в оцінках, ігнорування нового досвіду, нав'язування власної точки зору. Феномен психологічного захисту полягає в перебудові системи установок для запобігання психічної травми, у захисті від неприємних спогадів (вони витісняються у підсвідоме).

В нормальному стані МПЗ підтримують стан внутрішнього психічного гомеостазу особистості, її міжособистісної адаптованості. Підліток постійно знаходиться у стані стресу через активність залоз внутрішньої секреції, спонтанність соматичних, фізіологічних, конституційних змін. Підлітковий розум, за Е.Еріксоном, – це розум мораторію (відстрочення), психологічної стадії між дитинством та дорослістю, між засвоєною мораллю та етикою, яку ще потрібно розвинути. Це ідеологічний розум. Вони знаходяться у пошуках соціальних цінностей, що є основою ідентичності. Поєднання дорослих страхів з дитячою тривогою лишає підлітка розсудливості дорослого, штовхає на нелогічні вчинки, коли небезпека здається або перебільшеною, або, навпаки, заперечується. За Ельконіним провідна діяльність цього віку – інтимно-особистісне спілкування. Ця діяльність є формою відтворення міжособистісних відносин, що є у дорослих. Взаємодія з однолітками стає більш значущою, ніж з дорослими.

Міжособистісна взаємодія має певний характер та забезпечує підлітку зв'язок із групою, в яку він входить. Часто в період адаптації у школярів виникають труднощі при спілкуванні, зумовлені різноманітністю поведінкових форм у міжособистісній взаємодії. Найбільшу увагу привертають деструктивні форми взаємодії, конфліктна взаємодія, взаємодія на основі дружби і любові, альтруїстична поведінка у взаємодії. Дефіцит спілкування або його деструктивні форми можуть викликати внутрішньо-особистісні проблеми.

Психологічний захист – це механізм людської свідомості, що допомагає людині знизити рівень внутрішньої тривоги та має такі компенсаторні характеристики:

1. Неусвідомлене, але сильне бажання знищити переживання, що травмують особистість, з наступною заміною на більш комфортні переживання.
2. Переміщення неприємних переживань зі сфери свідомого до неусвідомленого.

3. Акцент не на логіку, а на емоції. Як наслідок система психологічного захисту є високостійкою до критики ззовні.

Коли з людиною відбувається щось принизливе або ганебне, що-небудь травмуюче, психологічний захист знижує значущість цього травмуючого факту. Наприклад, відчуття приниженості у школяра після отримання негативної оцінки знизиться, якщо “знеціниться” особистість певного викладача. Основна функція, яку виконують механізми психологічного захисту – це подолання внутрішньоособистісних протиріч.

Соціальні відносини мають об’єктивний характер, але для кожної людини вони, відображаючись у її внутрішньому світі, набувають особистісного сенсу, що виявляється в індивідуальних поведінці, почуттях, настроях та ін. До встановлення контактів людину спонукають різні мотиви: утвердити своє “Я”, усвідомити своє місце в системі зв’язків, уникнути невпевненості у собі, знайти позитивну стимуляцію засобами цікавої взаємодії, досягти уваги і похвали від інших, отримати емоційну підтримку, сформувані ставлення до себе, обмінятися вміннями, знаннями, навичками і результатами діяльності, вплинути на іншого. Важливими для особистості є і пошук підтримки, розради, отримання полегшення, задоволення інтересів, і особливо – соціальне порівняння, редукція (відновлення) тривоги, пошук інформації. Близькість інших людей сприяє зниженню тривожності, пом’якшує наслідки фізіологічного, психологічного стресу. Особливо позитивною для індивіда, який переживає стрес та схвильованість, є присутність близьких, знайомих людей. Самотність за важких обставин часто підштовхує до суїциду, що найчастіше трапляється в підлітковому та юнацькому віці. Ті, хто має розвинуті соціальні контакти, користуються адекватною підтримкою свого оточення, краще себе почувають та довше живуть, ніж ті, хто їх позбавлений.

Питаннями формування особистості та спілкування в онтогенезі займалися Л. І. Божович, М. І. Лісіна, А. В. Запорожець, Д.Б.Ельконін. При труднощах в спілкуванні люди скаржаться на те, що в усіх неприємностях винні інші. В багатьох соціально-психологічних дослідженнях встановлено, що існує пряма залежність від внутрішнього локусу контролю та успішністю в спілкуванні, зовнішнім локусом контролю та комунікативними проблемами. Тобто проблеми в спілкуванні ґрунтуються на глибинних внутрішньоособистісних проблемах. Соціально-психологічною детермінантою становлення й розвитку особистості старшокласника в процесі соціалізації є діяльно-опосередкований тип взаємовідносин, який складається в референтно-

значущій групі (або групах). У старшокласників поряд з навчанням провідною діяльністю виступає особлива діяльність зі встановлення інтимно-особистісних стосунків – діяльність спілкування (С.Д. Максименко, М.Ю.Швалб, Т.Д.Щербан).

Згідно Ч.Х.Жулї та його теорії “дзеркального Я”, індивід отримує соціальні якості в комунікаціях, у міжособистісній взаємодії, в процесі взаємодії індивідуальних та групових суб’єктів. Соціалізація – це процес засвоєння ролей та очікуваної поведінки у взаємодії з оточуючими. Цей процес тягне за собою почуття неповноцінності, а, відповідно, використання МПЗ. Дане почуття людини, яка проходить процес соціалізації, проявляється у появі в суспільстві різних субкультур та контркультур [6, с. 9].

У життєдіяльності підлітків важлива роль належить їхньому спілкуванню з ровесниками. Цьому процесу властиві такі тенденції:

а) розширення сфери спілкування. Виявляється воно у збільшенні часу, який учні витрачають на спілкування (три-чотири години в будні, сім-дев’ять годин у вихідні), в суттєвому розширенні його соціального простору (серед найближчих друзів старшокласників – учні інших шкіл, училищ, студенти вищих навчальних закладів), географії, в очікуванні спілкування (в активному пошуку його, постійній готовності до комунікативних контактів);

б) індивідуалізація (вибірковість) спілкування. Свідченням індивідуалізації стосунків є чітке відмежування їх суті від оточення, високі вибірковість у дружбі та рівень вимог до спілкування в парі [6].

У розширенні сфери спілкування реалізується потреба переживати нові враження, набувати новий досвід, відчувати себе у новій ролі, а також потреба у його вибірковості, самовиявленні та розумінні з боку інших. Задоволення цих потреб пов’язане з глибокими особистісними переживаннями школярів. Мотивами неформального спілкування у парі і в групі є пошук найсприятливіших психологічних умов для комунікативної взаємодії, очікування співчуття і співпереживання, потреба у щирості та єдності у поглядах, самовираженні. Однак підліткова комунікативність часто буває егоцентричною, оскільки потреба у самовиявленні, розкритті своїх переживань домінує над інтересом до почуттів і переживань іншого, що зумовлює взаємну напруженість у стосунках, незадоволеність ними. Для старшокласників важливо, щоб інші сприймали їх такими, якими вони себе вважають. Очевидно, сучасні неформальні молодіжні течії є засобом задоволення цієї потреби. З однолітками старшокласники переважно бажають проводити своє дозвілля, їх знайомлять зі своїми думками.

За деякими даними, в свої улюблені заняття учні розказують переважно товаришам і друзям, рідше – батькам і зовсім рідко – вчителям. Встановлено, що погляди класного колективу дуже цінують близько половини школярів-підлітків, а погляди вчителя – лише третина [5].

Підлітковий вік – період маргінальної соціалізації, етап гри за правилами для дитини, коли формується ідентичність, цілісність Я. Міжособистісна взаємодія – це суттєва складова процесу соціалізації, що складається з процесу пристосування суб'єкта до оточуючого середовища та процесу відособлення, тобто становлення індивідуальності. Ефективна соціалізація є певним балансом між цими двома процесами, коли баланс порушений, виникає внутрішньоособистісний конфлікт, а отже включаються МПЗ.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Кінцевою метою психологічного захисту є зниження рівня негативного емоційного напруження у структурі психіки суб'єкта спілкування. Але всі проблеми виникають як наслідок тих засобів, що використовувались для цього. А саме: засоби, що спрямовані на викривлення інформації, з тим, щоб суб'єкт зберіг у себе відчуття послідовності й логічності власної поведінки та позитивної оцінки його оточенням. Загальними наслідками подібного психологічного захисту є упередженість в оцінках, ігнорування нового досвіду, патологічне бажання нав'язати свою точку зору (як зазначає Т.Шибутані). При всіх цих симптомах людина переконана у своїй об'єктивності і неупередженості. Психологічний захист виявляється в тенденції людини зберігати звичну думку про себе, відторгаючи або спотворюючи інформацію, яка розцінюється як несприятлива і руйнуюча первинні уявлення про себе й інших. Цей процес відбувається, як правило, в рамках неусвідомлюваної діяльності психіки за допомогою цілого ряду механізмів психологічних захистів, одні з яких діють на рівні сприйняття (наприклад, витіснення), інші на рівні трансформації (спотворення) інформації (наприклад, раціоналізація). Стійкість, часте використання, ригідність, тісний зв'язок з дезадаптивними стереотипами мислення, переживань і поведінки, включення в систему сил протидії цілям саморозвитку роблять такі захисні механізми шкідливим для розвитку особистості.

Психологічний захист слід розглядати як функцію особистості в цілому, що має складну структурно-функціональну систему. Вона включає в себе такі взаємопов'язані компоненти: конституційні (темперамент, характер), світоглядні (сумніви, недовіра та ін.),

емоційні (страх, антипатія та ін.), вольові (негативізм, принциповість та ін.).

В сучасній науці виокремилися певні напрямки в дослідженні механізмів психологічного захисту:

- в залежності від предмета захисту (що захищається – внутрішньоособистісні мішені, індивідуальний або соціальний суб'єкт)\$
- в залежності від характеру загрожуючи[факторів (від чого захищається – фруструючі фактори, міжособистісні маніпуляції, інформаційно-психологічний вплив мас-медіа)\$
- в залежності від суб'єкта захисту (хто захищає – внутрішньоособистісні структури – Я-концепція, самооцінка, самосвідомість; особистість; соціальна спільнота)/

Традиційно механізми психологічного захисту визначають як внутрішньоособистісне утворення, форма адаптаційних процесів та реагування особистості на стресові ситуації. В сучасних дослідженнях виділяють захист від зовнішніх впливів та його конкретні прояви – міжособистісний, індивідуальний, груповий і колективний психологічний захист. Отже, актуальність дослідження впливу механізмів психологічного захисту на міжособистісну взаємодію підлітків зумовлена як складністю та неоднозначністю самого феномена МПЗ, з одного боку, та потребами соціальної, вікової та педагогічної психології, з другого.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – М. : Педагогика, 1968. – 464 с.
2. Винославська О. В. Психологія : навчальний посібник / О. В. Винославська. – К. : ІНКЮС, 2005. – Режим доступу : http://ebk.net.ua/Book/psychology/vinoslavska_psihologiya
3. Кон И. С. Социологическая психология / И. С. Кон. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО МОДЭК, 1999. – 560 с. – (Серия “Психологи отечества”).
4. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 464 с.
5. Ложкін Г. В. Конфлікт як форма взаємодії людей / Г. В. Ложкін, С. В. Сьомін, Т. В. Петровська, О. О. Кисельова // Бібліотека “Школи продажу Деревницького”. – Режим доступу : www.dere.com.ua

6. Мудрик А. В. Социализация человека : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Анатолий Викторович Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр “Академия”, 2006. – 304 с.
7. Набиуллина Р. Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): учебное пособие / Р. Р. Набиуллина, И. В. Тухтарова. – Казань: Изд-во ИП Тухтаров В. Н., 2003. – 101 с. – Режим доступа : www.koob.ru
8. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / Альберт Агабекович Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Эксмо, 2010. – 368 с. – (Психологическое образование). – библиогр. 362-368.
9. Романова Е. С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование. Диагностика / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. – Мытищи : Издательство “Талант”, 1990. – 144 с. : с ил.
10. Ханин Ю. Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности / Ю. Л. Ханин // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 56-64.

In the article are passed in review the peculiarities of the process of socially psychological adaptation, the features of mechanisms of psychological defence and their functions are investigated. Analyzed both foreign and domestic approaches to understanding the nature of psychological defense mechanisms. The specific of influence of MPD is investigated on personality in the process of interpersonal co-operation.

Keywords: mechanisms of psychological defense (MPD), teenager, communication, individualization, socialization, interpersonal communication.

Отримано: 4.09.2011

Спільна діяльність під час вивчення іноземної мови: психологічний аспект

У статті проаналізовано активні, інтенсивні методи навчання, які сприяють розвитку внутрішньої мотивації вивченню іноземної мови студентами вищого навчального закладу. Система навчальних впливів, які запропоновано в статті, доводить ефективність такого навчання, яке передбачає специфічне компонування навчального змісту, зміну форм проведення занять, а також застосування тренінгових прийомів. Інтенсивні методи навчання іноземної мови є додатковими засобами сприяння особистісному зростанню студентів, підвищення навчальної мотивації, появи прагнення до самоосвіти, посилення самодетермінації та саморегуляції, тобто становлення суб'єктності.

Ключові слова: оволодіння іноземною мовою, когнітивний стиль особистості, мотивація, особистісне зростання, творчий потенціал, самодетермінація.

В статье проанализированы активные, интенсивные методы обучения, которые способствуют развитию внутренней мотивации изучения иностранного языка студентами высшего учебного заведения. Система обучающих влияний, которые предложены в статье, доказывает эффективность такого обучения, которое предполагает специфическое сочетание обучающего содержания, изменение форм проведения занятий, а также применение тренинговых приемов. Интенсивные методы обучения иностранного языка являются дополнительными способами, которые способствуют личностному росту студентов, повышению обучающей мотивации, возникновению стремления к самопросвещению, усилению самодетерминации и саморегуляции, то есть становлению субъектности.

Ключевые слова: овладение иностранным языком, когнитивный стиль личности, мотивация, личностный рост, творческий потенциал, самодетерминация.

Актуальність. Профільна специфіка вищих технічних навчальних закладів чи факультетів породжує особливі проблеми, головною з яких є падіння їхнього престижу. Водночас цілком очевидно, що потреба суспільства у науково-технічних кадрах не лише велика, а й зростатиме в найближчому майбутньому. Мовний розвиток, що реалізується через оволодіння іноземною мовою, в технічному закладі (чи на факультеті) має не лише велике значення для розширення кругозору й загальної ерудованості студентів, але й великий розвивальний потенціал.

Незважаючи на численні психолого-педагогічні дослідження процесу оволодіння іноземною мовою, слід зазначити, що залишається ще багато актуальних, але нерозв'язаних проблем.

Без перебільшення, чи не найгострішою проблемою всієї педагогіки є проблема так званого середнього учня, “трійчника”. Проблема “середніх” студентів загострюється тим, що насправді їхні трійки зовсім не відбивають ні причин, ані характеру їхнього невстигання, адже саме “трійчники” складають найбільш гетерогенний прошарок, вони занадто різні, щоб цього не враховувати. Єднає їх лише те, що вони займають життєву позицію уникання, але саме це уникання спричинене зовсім різними чинниками. Особливо складною є проблема навчання іноземної мови у немовному ВНЗ. Якщо у мовному ВНЗ студент має, як правило, відповідні здібності і, що, можливо, важливіше, стійку навчальну мотивацію, породжену професійними намірами, то у немовному вузі, особливо технічному, за даними нашого опитування, студенти й досі вважають іноземну мову непотрібним марнуванням часу. Практичний досвід викладачів свідчить, що студенти, які вчаться “задовільно”, насправді являють собою дуже неоднорідний і нестабільний прошарок, частина якого за сприятливих умов перейде до кращих, а частина, за несприятливих, – до гірших, бо практично всі викладачі вважають, що переважна більшість “трійчників” вчиться гірше своїх можливостей. Основним смислом нашого дослідження було вдосконалення роботи саме із звичайними, пересічними студентами.

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

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

Відтак **завдання** полягали в організації спільної діяльності студентів, орієнтованої на розподіл ролевих завдань у процесі

міжособистісного спілкування. Спільно розподілена діяльність чинить “зворотний” вплив на особистість через процеси узагальнення, усвідомлення, посилення довірливості, зростання пізнавальних інтересів, збільшення ваги внутрішньої мотивації навчання, зростання відповідальності та самоконтролю.

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

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

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

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

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

Другий і, на наш погляд, важливіший у теоретичному плані висновок цієї роботи полягає в тому, що успішність з іноземної мови, інших предметів та комунікативність перебувають у прямій залежності: чим краща успішність, тим вища комунікативність; чим краща успішність з одного предмета, тим краща успішність з іншого, чим вища комунікативність, тим краща успішність. Тут виявляється ефект підсилення або самопідсилення, коли здобутки надихають на подальші здобутки і, навпаки, повторюваний неуспіх призводить зрештою до "виснаження" мотивації. Особливого обговорення варта дія такого чинника, як спілкування та спільна (в широкому розумінні) діяльність. Зрозуміло, що комунікативність як особистісна риса і необхідність спілкування є визначальними чинниками в опануванні іноземної мови, оскільки критерієм володіння мовою є високий рівень розвитку мовлення, мовленнєвої діяльності, спілкування. Тому важливим є з'ясування впливу групи і спільної діяльності. Встановлена низка загальнопсихологічних закономірностей впливу групи на різні характеристики індивідуальної діяльності.

Колективна розумова діяльність у більшості випадків дає, так званий, груповий ефект, який виражається у більшому за обсягом та вищому за якістю, тобто за рівнем, приріст знань та умінь. Якщо група

є колективом, то саме в ній формуються умови для оптимального режиму розумової діяльності [1]. Позитивний вплив групи на діяльність був предметом багатьох психологічних досліджень. Навчальна діяльність у групі реалізується як постійне спілкування, де відбувається активне особистісне залучення кожного у спільну роботу. Це створює сприятливий соціально-психологічний клімат, так зване, почуття “команди”, якій підвладне те, що не підвладне одному.

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

Тому специфіка педагогічної діяльності викладача іноземної мови визначається тим, що вона фактично є не просто навчальною, а комунікативно-навчальною. Спеціальним його завданням залишається не лише підтримання добрих стосунків і комфортної атмосфери, а й цілеспрямована організація спілкування. Зокрема, викладач повинен відслідковувати темп мовленнєвої діяльності, оскільки існують великі індивідуальні відмінності й у темпі мовлення рідною мовою; він має вибудовувати діалоги різного темпу, то максимально прискорюючи його і створюючи екстремальні умови, то даючи можливість зупинитись та осмислити почуте й сказане.

Оскільки засвоєння іноземної мови потребує і умінь реального спілкування, значна частина занять була спрямована на подолання власне мовного бар’єра і на розкріпачення та формування комунікаційних умінь (вміння реалізувати змістове повідомлення, здійснити обмін думками навіть за умов браку мовних засобів), а

також на відпрацювання правил формулювання думки в ситуації спілкування [6]. Для цього проводилися спеціальні заняття. Спільним у них було те, що змістом цих організаційно різних форм було обговорення певної теми, не пов'язаної змістово з вивченням іноземної мови. Для обговорення обирались справді актуальні для студентського контингенту життєві проблеми (приміром, питання “Як досягти успіху в житті, що для цього потрібно”), які мали провокувати спілкування, суперечку, дискусію.

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

Тому навчально-педагогічні впливи повинні були: забезпечити якомога повніше “занурення” студентів у іншомовне середовище, створити умови для тривалого спілкування членів академічної групи, наблизити їхню навчальну діяльність до такої, що засновується на принципах змістового узагальнення. Причому важливо, щоб вільне спілкування спрямовувалося якоюсь злободенною для студентів темою, тобто було предметним, актуальним. І що більше студент спілкується іноземною мовою, то скоріше його внутрішнє іншомовне мовлення перестане гальмуватися рідним, воно скоріше набуде автономності, вийде за рамки примітивного і особистісно незначимого інформаційного обміну.

З цієї метою були використані як навчальні завдання, так і позапрограмні прийоми. Головне смислове навантаження припадало на введення в експериментальне навчання методів активізації іншомовного спілкування в діадах та групі. Зокрема, на заняттях була організована діадична й тріадична взаємодія. Матеріалом для спілкування були окремі теми вже пройдених семінарських занять з інших предметів, але обговорення велося уже німецькою мовою. Причому у випадку діади один студент призначався на роль студента, а другий – викладача. Крім того, використовувались деякі тренінгові прийоми, спрямовані на

підвищення і підтримання мотивації навчальної діяльності та саморозвитку (наприклад, позитивність зворотного зв'язку, так зване вікарне навчання, постійне заохочування активності констатація свого власного прогресу та ін.).

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

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

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

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

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

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

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

Висновки. Активні, інтенсивні методи навчання іноземної мови сприяють розвиткові внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови. Запропонована в роботі система навчальних впливів доводить ефективність такого навчання, яке передбачає специфічне компонування навчального змісту, заміну форм проведення занять, а також застосування певних, суто тренінгових прийомів. Це підтверджують результати порівняння рівня володіння іноземною

мовою в групі, де здійснювалось експериментальне навчання, і в контрольній групі. Інтенсивні методи навчання іноземної мови у технічному ВНЗ є додатковими засобами сприяння особистісному зростанню студентів, зокрема підвищення пізнавальної мотивації, появи або усунення прагнення до самоосвіти, посилення само-детермінації та саморегуляції, тобто становлення суб'єктності.

Список використаних джерел

1. Групповое взаимодействие как фактор успешности овладения иностранным языком // Психолого-педагогические аспекты интенсификации учебной деятельности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – С. 54-56.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Избр. произв. В 6 т. – Т. 2: Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
3. Карпенко Л.А. Активизирующий эффект группы в условиях коллективизирующего обучения /Л.А.Карпенко// Психолого-педагогические аспекты интенсификации учебной деятельности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – С. 66-77.
4. Китайгородская Г.А. Некоторые обязательные характеристики интенсивного обучения иностранным языкам // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза /Г.А.Китайгородская. – Вып. 133. – М., 1979. – С. 127-155.
5. Ломов Б.Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения /Б.Ф.Ломов// Психол. журн., 1980. – Т. 1. № 5. – С. 23-45.
6. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения /А.К.Маркова. – М.: Педагогика, 1974.
7. Chorro J.L. Personality and academic achievement in statistics // Journ. of Psychology. 1981, Vol. 2. – P. 155-166.

Active, intensive teaching methods which promote the development of internal motivation of foreign language learning by university students are analyzed in the article. The system of training influences proposed in the article proves the effectiveness of such training, which involves a specific layout of educational content, changing of forms of learning and application of training techniques. Intensive methods of teaching foreign languages are additional means of promoting personal growth of students, increasing of educational motivation, the emergence of the desire for self-education, strengthening of self-determination and self-regulation that is the formation of subjectivity.

Keywords: mastering of foreign language, cognitive style of personality, motivation, personality growth, creative potential, self- determination.

Отримано: 23.08.2011

Психологічний аналіз професійної діяльності фахівців юридичного профілю

У статті розглядаються психологічні особливості діяльності юриста, виявлені її специфічні особливості, розкрита її структура, визначено систему особистісних якостей юриста, що обумовлюють ефективність професійної діяльності. Розглянуті особливості професійної діяльності юриста, які дозволяють розробити систему організаційних заходів, спрямованих на її вдосконалювання.

Ключові слова: право, професійна діяльність, професійна підготовка юриста, особистість юриста, фахівець юридичного профілю, психограма, нормативи, законодавство, законність.

В статье рассматриваются психологические особенности деятельности юриста, выявлены ее специфические особенности, раскрыта ее структура, определена система личностных качеств юриста, которые обуславливают эффективность профессиональной деятельности. Рассмотрена система организационных мероприятий, направленных на совершенствование профессиональной деятельности юриста.

Ключевые слова: право, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка юриста, личность юриста, специалист юридического профиля, психограмма, нормативы, законодательство, законность.

Постановка проблеми. Висока якість підготовки юриста вимагає комплексного підходу, тобто поєднання таких аспектів, як: спеціальна службова підготовка; правова освіта; формування певних професійно важливих психологічних властивостей особистості. Тільки єдність в рішенні вказаних виховних задач забезпечує підготовку юристів високої професійної компетентності. В діючій практиці роботи юристів психологічним аспектам підготовки юридичних фахівців не приділялося належної уваги. В основному враховувалися такі чинники, як досвід служби, формальні відносини в службовій ієрархії, дисциплінарні вимоги, статистичні показники виконання службових обов'язків. Така практика роботи часто призводила до низької ефективності в розвитку професійної мотивації працівників, формального виконання службових обов'язків, негативних проявів в міжособистісних відносинах, тинності кадрів, слабкості у взаємостосунках з населенням, фактів професійної деформації.

Формування мети статті і постановка задачі. Психологічний аналіз професійної діяльності фахівця юридичного профілю. Визначити систему особистісних якостей юриста, що обумовлюють ефективність його професійної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій по темі. Аналіз наукових джерел показав підвищений інтерес до психологічних аспектів професійної праці суб'єктів юридичної діяльності (О. М. Бандурка, С. П. Бочарова, О. В. Землянська, В. Л. Васильєв та інші). Чимало науковців особливу роль приділяють праці правоохоронця (С. Н. Ємельянов, В. Л. Васильєв, В. В. Романов). Але професіографічний аналіз праці суб'єктів юридичної діяльності, його психологічні аспекти залишаються недостатньо розробленими і вимагають подальшого дослідження.

Правова регламентація діяльності юристів – одна з найбільш специфічних особливостей професійної діяльності в юридичній сфері. Діяльність юристів строго регламентована правовими нормами (законодавчими актами, нормативними документами). Ця особливість відрізняє роботу юристів від численних галузей людської практики, де виконання робіт визначається загальними планами або інструкціями і створює велику можливість для вільного здійснення своїх особистих представлень про найбільш ефективну організацію праці. Правова регламентація підкоряє діяльність юриста порядкові, строго встановленому нормами закону. Невиконання або неналежне виконання юристом своїх службових обов'язків завжди є порушенням того або іншого закону. Усе це в остаточному підсумку породжує підвищену відповідальність фахівця за свої рішення в професійній діяльності [5].

Важливою психологічною особливістю діяльності юристів є наявність владних повноважень. В інтересах справи юристам надане право в необхідних випадках вторгатися в особисте життя людей, з'ясовувати обставини, обмежувати в необхідних випадках волю окремих громадян і навіть позбавляти неї [2]. Психологічний стан юриста, визначається, насамперед, високим ступенем відповідальності, а застосування нами своїх повноважень припускає рішення ряду розумових задач, що дозволяють визначити необхідність і розумність дій, їхню законну основу [1]. Нерідко це зв'язано з необхідністю зупинитися на одному з варіантів і тому характеризується особливою напруженістю. Уміння розумно, з утриманням законів користуватися наданою владою, повноваженнями – одне з найважливіших професійних вимог до юристів. У значній мірі правомірність і доцільність використання влади залежить від особистісних якостей фахівця.

Виклад основного матеріалу. Професія юриста характеризується надзвичайною різноманітністю вирішуваних завдань. Ця діяльність, в першу чергу, пов'язана з нормами права, і окремі її види в самій назві містять дане основне поняття: правозастосовна діяльність, правозахисна діяльність і т.п. Це додає діяльності юриста з розкриття, розслідування і попередження злочинів характер боротьби, що приймає іноді дуже гострі форми. Необхідність подолання небезпечних ситуацій, усунення перешкод, що спеціально створюються на шляху співробітника, викликають у нього різні емоційні реакції, вимагає постійної вольової напруги й активної розумової діяльності. В умовах активного протидіювання виникає необхідність постійної складної інтелектуальної роботи, зашифровки своїх цілей, маскуванню дійсних соціальних ролей.

Напруженість пов'язана і з великими фізичними та психічними навантаженнями, що переживає юрист через високу екстремальність його діяльності, діями в умовах конфліктної ситуації, вплив різного роду стрес-чинників, ненормованим робітником удень, наявністю негативного емоційного фарбування діяльності, тому що юристу приходиться зіштовхуватися з проявами людського горя, складними умовами його професійної діяльності.

Ну і звичайно професійну діяльність юриста відрізняє яскраво виражений пізнавальний характер, що вимагає не тільки різноманітного рішення розумових задач різного плану і труднощі, але й організації практичного їхнього здійснення. При цьому діяльність чисто розумова, що має за мету побудову різних версій, складання планів здійснення оперативно-службових заходів і планів роботи в цілому, з'єднується з практичною організацією роботи, що реалізує уявну схему і рішення.

У професійній діяльності юристів можна виділити наступні основні елементи: пізнавальну діяльність, конструктивну, організаторську і комунікативну. Всі ці структурні компоненти функціонують в органічній єдності.

З огляду на складність, багатоплановість, розмаїтість задач, розв'язуваних юристом, мінливість, наявність елементів раптоності, можна з повною підставою віднести пізнавальну діяльність юриста до розряду творчих, а основною формою забезпечення пізнання творче мислення [1, с. 67].

Під конструктивною діяльністю розуміється розумова діяльність фахівця, спрямована на планування дій з розкриття, розслідування, попередження злочинів, розшук злочинців. В конструктивній діяльності здійснюється планування самих етапів пізнавальної діяльності, в ній дається відповідь на питання, у якій

послідовності ми будемо шукати невідоме. Пошукова і конструкторивна діяльність юриста характеризують різні етапи єдиного процесу мислення.

Організаторська діяльність, допомагає юристу забезпечувати оптимальні умови для здійснення всіх видів професійної діяльності. Вона складається з передачі, обміну інформацією і організації діяльності осіб, які виконують вказівки юриста.

Професійна діяльність юриста відрізняється широкою комунікативністю. Його комунікативна діяльність полягає в одержанні необхідної інформації за допомогою спілкування, тобто безпосереднього мовного контакту з навколишнім середовищем з метою рішення практичних оперативно-службових задач. Щоб впливати на людей у процесі спілкування, у юриста повинні бути високо розвинені інтелект, ерудиція і сильна воля. Велике значення має комплекс особистих властивостей, що визначають його людську привабливість. Навіть швидкий огляд основних психологічних особливостей і структурних елементів професійної діяльності фахівця юридичного профілю показує, наскільки складна і багатогранна його діяльність. Вона пред'являє до нього безліч різних вимог, серед яких найбільш важливі – розвинені професійно значимі якості особистості юриста [1, с. 98-101]. До них можна віднести: професійно-психологічну орієнтованість особистості юриста; психологічна стійкість; розвинені вольові якості: уміння володіти собою в складних ситуаціях, сміливість, мужність, розумна схильність до ризику; добре розвинені комунікативні якості: уміння швидко встановлювати контакт із різними категоріями людей, встановлювати і підтримувати довірчі відносини; здатність впливати на людей при рішенні різного роду оперативно-службових задач; рольові вміння, здатність до перевтілення; розвинені професійно-значущі пізнавальні якості: професійна спостережливність і уважність, професійна пам'ять, творча уява; професійно розвинуте мислення, схильність до напруженої розумової діяльності, розвитку інтуїції; швидкість реакції, уміння орієнтуватися в складній обстановці [3]. Формування і розвиток цих якостей у юриста – тривалий і напружений процес, але це є необхідною умовою професійного становлення фахівця юридичного профілю тому, що недостатній розвиток цих якостей у юриста перешкоджає нормальному здійсненню функціональних обов'язків, породжує помилки в діяльності, викликає процеси професійної дезадаптації і професійної деформації. У цьому зв'язку великого значення набуває професійно-психологічна підготовка майбутнього фахівця юридичного профілю, яка залежить як від якісних характеристик

особистості фахівця, так і від стилю діяльності: нормативності, організованості, підготовленості й ефективності.

Нормативність діяльності є ступенем відповідності дій юриста правовим і етичним нормам, положенням Кодексу честі, застосування тільки законних способів боротьби з протиправними діяннями. Фахівець юридичного профілю повинен строго дотримуватися норм кримінального, карно-процесуального й адміністративно-правового законодавства.

Організованість створює реальний фундамент для успішної діяльності фахівця юридичного профілю. Вона виражається у визначенні відповідних форм організації і виконання професійних задач. Підготовленість виражається в наявності у фахівця юридичного профілю відповідних знань, умінь, навиків і виступає як передумова успішного виконання професійної діяльності.

Ефективність діяльності фахівця юридичного профілю складається з: продуктивності, що виражається в кількісних і якісних результатах діяльності; швидкості, що відображає, чіткість і організованість дій; темпу діяльності, що визначає співвідношення підйомів та спадів в діяльності юриста протягом фіксованого часу; збереження стійкої результативності діяльності.

Дослідження О. М. Бандурки, С. П. Бочарової, О. В. Земдяньської [1] показали, що значно ускладнюють психологічну придатність до професійної діяльності фахівця юридичного профілю наступні показники: індивідуалізм; соціальна відчуженість, що порушує систему міжособових відносин і утрудняє соціальну взаємодію; надмірна тяга до домінування і настирна тенденція до лідерства; зниження рівня мотиву досягнення мети діяльності; тривожність; недоліки у вольовій сфері і зниження вольових зусиль; наявність психотичних рис особистості.

В сучасних умовах розвитку України як правової демократичної держави, на думку В. В. Кобця [3], необхідно удосконалювати методи підготовки кваліфікованих компетентних юридичних кадрів, зокрема розвивати науково обґрунтовані методи психологічного забезпечення фахової діяльності юристів. До таких науково обґрунтованих методів відносяться методи професіографії.

Психологічний аналіз професійної діяльності фахівця є основою для вирішення ряду таких науково-практичних задач, як профвідбір, профорієнтація, профадаптація, профнавчання, профтравматизм, реконструкція існуючих і проектування нових видів професійної діяльності, що виникають у зв'язку з новими потребами суспільства, новими видами і формами судочинства. Професіографія базується на принципі комплексного вивчення професій з соціаль-

ної, економічної, психологічної, медичної, виробничо-технічної сторін. Це дозволяє здійснювати системну побудову “картини світу професій” на основі уявлення про динамічні системи типу: “людина – соціальне середовище”, “людина – техніка”, “людина-людина” “людина-природа”, в яких найістотнішими ознаками виступає об’єкт і предмет, мета, умови, знаряддя професійної праці [1, с.249].

Психограма відображає основні професійно важливі якості фахівця юридичного профілю і необхідна для раціональної організації профвідбору абітурієнтів до навчання в юридичних навчальних закладах і поточного контролю навчальної й службової діяльності, що забезпечує ефективності психологічно напруженої професії фахівців юридичного профілю.

Підготовка висококваліфікованих юристів повинна перш за все забезпечувати рішення основних принципів завдань [2, с.83-86]: виховання адекватної професійної мотивації, цілеспрямованості на виконання соціально значущих службових завдань; формування високої професійної компетентності, яка означає єдність професійних знань, ерудиції і способів ефективною реалізації діяльності; розвиток адекватного комплексу професійно важливих особистісних якостей. Ці якості формуються в професійній свідомості майбутніх фахівців на основі психічних процесів:

1) когнітивних (пізнавальних), які визначають придатність до свідомого засвоєння змісту і методів діяльності правоохоронця: сприйняття, пам’ять, мислення, увага;

2) комунікативних, які є основою організації різних форм спілкування і взаємодії із співпрацівниками, з учасниками судових процесів;

3) регуляторних, які утворюються з особливостей вольових і емоційних функцій і забезпечують здатність до самоконтролю, саморегуляції і регуляції діяльності підлеглих.

На рис. 1. наведена узагальнена психограма діяльності фахівця юридичного профілю [3].

Головний фактор успіху професійної діяльності юриста – це система професійно важливих якостей його особистості як фахівця. В цю систему входить комплекс особистісних властивостей, професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують успіх у досягненні цілей, задач і окремих етапів професійної діяльності юриста.

У структуру професіограми включено систему професійно важливих якостей особистості фахівця юридичного профілю: професійна мотивація, професійна цілеспрямованість, когнітивні

якості, комунікативні якості, регулятивні якості, індивідуально-психологічні особливості.



Рис. 1. Схема-модель психограма діяльності фахівця юридичного профілю (за О. В. Кобцем)

Мотивація праці юриста як необхідний компонент містить у собі такі якості особистості, як повага до роботи правознавця, любов до істини, професійний обов'язок, патріотизм, прагнення до справедливості, соціально – ціннісні орієнтації, високий рівень правосвідомості. Тільки адекватна правова мотивація забезпечує відповідну стійку цілеспрямованість діяльності фахівця юридичного профілю. Така мотивація формується під впливом конкретних соціальних явищ, у процесі професійного навчання, закріплюється й удосконалюється в умовах практичної діяльності. Усі форми професійної деформації пов'язані насамперед з відсутністю чи з деградацією професійної мотивації і професійної свідомості [2, с. 105].

Цілеспрямованість – це компонент, що характеризує специфіку кожної професійної діяльності і який детермінований відповідною мотивацією. У структуру професійної спрямованості юриста входять насамперед такі загальні цілі, як прагнення до встановлення справедливості, захист прав і інтересів громадян і держави. Реалізація мотивації і досягнення цілей здійснюється юристом у формі вирішення конкретних задач права. Рішення таких задач відбувається шляхом визначених психологічних операцій, що проходять як у формі внутрішніх, розумових (інтеріоризованих), так і у формі зовнішніх, моторно-мовних (екстеріоризованих) дій. У рішенні задач юридичної діяльності найбільш активну участь беруть такі інтелектуальні процеси, як мислення і мова, пам'ять, сприйняття, увага. Зазначені інтелектуальні (пізнавальні) процеси складають комплекси професійно важливих властивостей особистості юриста і повинні виступати провідними критеріями професійного відбору, оцінки продуктивності професійної діяльності, оцінки перспектив професійного росту фахівця. Професійна пам'ять юриста, у своїй довгостроковій формі здатна зберігати великі обсяги професійних юридичних знань, а також точно використовувати ці знання в плані оперативної (короткочасної) пам'яті [5, с.33].

Найважливішою стороною діяльності юриста є комунікативні процеси – уміння досягати контакту й організувати спілкування з людьми. Комунікативна діяльність у роботі юриста займає одне з провідних місць і визначає рівень його професіоналізму. До числа професійно важливих комунікативних якостей фахівця варто віднести такі: соціальна активність; екстравертивність; вербальна ерудиція; сугестивність; емпатія [3, с.284].

У регуляторній сфері діяльності фахівця юридичного профілю, особливо в емоційно-вольовій сфері, слід відзначити такі види моральних почуттів, як відповідальність, віра в справедливість, оптимізм, чесність, мужність, принциповість, стресостійкість. Для організації своєї діяльності і регуляції поведінки інших людей у сфері вольових якостей правоохоронця варто виділити такі характеристики: правова цілеспрямованість, самоконтроль, рішучість, наполегливість, дисциплінованість, лідерство.

Зазначені когнітивні, комунікативні та регуляторні професійно важливі якості виявляються в діяльності фахівця юридичного профілю у формі індивідуальних особливостей особистості, які можуть мати у своєму генезисі як природні, так і соціальні детермінанти. До соціально опосередкованих індивідуальних особливостей правоохоронця варто віднести такі якості: риси характеру, спрямованість, загальні і професійні здібності,

інтелектуальну, правову, психологічну культуру як потенціал успішності праці.

Висновки

1. Юридична діяльність має перелік особливостей, що визначаються специфікою взаємодії в системі “людина – право – людина”. Діяльність фахівця – юриста підпорядковується суворо встановленим нормам; наявність владних повноважень, тобто права та обов’язку застосування влади від імені закону; психологічний стан підвищеної відповідальності.

2. Необхідність прийняття обґрунтованих та виважених рішень надає юридичній діяльності напруженого характеру і може призвести до появи негативних особистісних тенденцій: невміння чітко планувати й прогнозувати результати у складній ситуації (правовій, психологічній, моральній, соціально-економічній); що потребує оцінки і власного ставлення до конкретного об’єкта (підозрюваного, свідка, потерпілого).

3. Розробка професіограми фахівця юридичного профілю має теоретичний і практичний інтерес, тому що сприяє чіткому визначенню і розумінню ролі професійно важливих властивостей особистості фахівця, вихованню і самовихованню психологічних якостей, необхідних для забезпечення високої ефективності професійної діяльності майбутнього юриста.

Список використаних джерел

1. Бандурка А. М. Юридическая психология: Учебник / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Харьков: Изд-во Нац. ун-та внутр.дел, 2001. – 640 с.
2. Васильев В.Л. Юридическая психология / В. Л. Васильев. – 3-е изд. – СПб: Издательство “Питер”, 2000. – 624 с.
3. Кобець О. В. Професіографічний аналіз діяльності суб’єктів правозастосовної діяльності / О. В. Кобець // Проблеми освіти: Наук.-метод.зб. – К.: Наук.-метод.центр вищої освіти. – 2004. – Вип.38. – С.280-286.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личности / А. Н. Леонтьев – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Медведєв В. С Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти) / В. С. Медведєв. – К.: НАВС України 1996. – 192 с.

The psychological features of activity of lawyer are examined in the article, found out its specific features, its structure is exposed, the system of personality qualities of lawyer, which stipulate efficiency of professional

activity, is certain. The feature of professional activity of lawyer, which allows to develop the system of organizational measures, directed on its perfection, is considered.

Keywords: right, professional activity, professional preparation of lawyer, personality of lawyer, specialist of legal type, psychogram, norms, legislation, legality.

Отримано: 4.09.2011

УДК 37.015.3: 159.955.1

Л.Д. Коняєва, Н.А. Романько

Особливості розвитку пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку

Стаття присвячена вивченню особливостей пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку та шляхів її розвитку. Виявлено, що найменш розвиненими у більшості молодших школярів є слухова пам'ять, довільна увага та словесно-логічне мислення. Деякі кращими були показники зорово-просторового сприймання та зорової пам'яті. Розроблена та впроваджена спеціальна програма з розвитку пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку. Після участі у цій програмі у молодших школярів експериментальної групи встановлена помітна позитивна динаміка в розвитку більшості пізнавальних психічних процесів. Динаміка результатів контрольної групи була переважно незначною.

Ключові слова: молодший шкільний вік, пізнавальна сфера, пізнавальні психічні процеси, сприймання, увага, пам'ять, мислення, увага, розвиток, розвивальна програма.

Статья посвящена изучению особенностей познавательной сферы детей младшего школьного возраста и путей ее развития. Выявлено, что наименее развитыми у большинства младших школьников были слуховая память, произвольное внимание и словесно-логическое мышление. Несколько лучшими были показатели зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти. Разработана и внедрена специальная программа по развитию познавательной сферы детей младшего школьного возраста. После участия в этой программе у младших школьников экспериментальной группы установлена заметная позитивная динамика в развитии большинства познавательных психических процессов. Динамика результатов контрольной группы преимущественно была незначительной.

Ключевые слова: младший школьный возраст, познавательная сфера, познавательные психические процессы, восприятие, внимание, память, мышление, воображение, развитие, развивающая программа.

Постановка проблеми. Молодший шкільний вік є ключовим в оволодінні дитиною навчальною діяльністю. Саме в початковий період навчання у дітей закладається фундамент системи знань, які поповнюються в подальші роки, і одночасно формуються розумові і практичні операції, дії і навички, без яких неможливі подальші навчання та практична діяльність. Головною ланкою в процесі освоєння знань молодшими школярами є рівень розвитку їх пізнавальної сфери, і особливо таких психічних процесів як сприймання, увага, пам'ять, мислення.

Однією із основних проблем шкільного навчання, на думку А.Ф. Ануфрієва та С.Н. Костроміна [1], є ряд труднощів, що виникають у дітей в процесі оволодіння новими знаннями, основними психологічними причинами яких є недостатня розвиненість основних пізнавальних психічних процесів (довільної уваги, пам'яті, сприймання та мислення). За даними різних досліджень складнощі в навчанні відчувають від 15% до 40% дітей початкових класів загальноосвітніх шкіл. Причому, починаючи з кінця 60-х років і до сьогодні, кількість труднощів в навчанні школярів постійно росте. Цю ситуацію, при відсутності грубих порушень в психічному розвитку дитини, можна вирішити, надавши своєчасну і адекватну їй проблемам психологічну допомогу, зокрема шляхом діагностування та цілеспрямованого розвитку пізнавальної сфери молодших школярів.

Згідно з сучасними психологічними даними розумовий розвиток молодших школярів має великі резерви, які в загальноосвітній школі практично не використовуються. Багаторічні дослідження під керівництвом Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова, показали, що у сучасних дітей, в силу принципово нових соціальних умов їх становлення, можливо сформувати багатші розумові здібності [15]. Тому, вивчення особливостей розвитку пізнавальної сфери молодших школярів, і зокрема, основних психічних процесів як основи їх пізнавальних здібностей, є перспективною проблемою, дослідження якої сприятиме активізації загального психічного та розумового розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Психологічні особливості молодшого шкільного віку змістовно вивчались в роботах Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова та їх співробітників і послідовників Л.И. Айдарова, А.К. Маркова, Ю.А. Полуянова, В. В. Репкіна, В.В. Рубцова та інших. Особливості пізнавальної сфери молодших школярів досліджували В.Г. Асеев,

В.В. Давидов, З.І. Калмикова, Б.Б. Косов, А.В.Петровський, М. Раттер, Є.І. Рогов, І.В. Дубровіна, А.А. Смирнов, Д.Б.Ельконін та інші. Психокорекцією порушень в розвитку пізнавальної сфери молодших школярів займались Ю. В. Пахомов, Н. В. Цзен, А.Ф.Ануфрієв, С.Н. Костроміна, І. В. Дубровіна та інші.

Проте, не дивлячись на велику кількість досліджень з особливостей пізнавальної сфери молодших школярів, вказана проблема залишається актуальною, і особливо з практичної точки зору. Так, практика свідчить, що пріоритетною для психологів, які працюють в системі сучасної освіти, є проблема діагностики та розвитку пізнавальної сфери дітей, і особливо у початковій школі. Це підкреслює актуальність і практичну значущість обраної нами проблеми.

Аналіз досліджень з означеної проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що пізнавальна сфера – це складне за своїм змістом поняття, що є важливою характеристикою інтелектуального розвитку особистості. Переважна більшість авторів у її змісті виділяє такі пізнавальні психічні процеси, як відчуття, сприймання, пам'ять, увага, уява та мислення [4; 8-10; 13; 14]. Пізнавальна сфера особистості на кожному новому віковому відрізку має свої індивідуальні особливості, які пов'язані зі специфікою розвитку основних пізнавальних процесів на певному віковому етапі. Більшість вчених зазначає, що загальною особливістю молодшого шкільного віку є переважна нерозвиненість довільної сфери дитини, оскільки в неї ще недостатньо сформовані внутрішні засоби саморегуляції [9].

П.Я. Гальперін [2] підкреслює, що характерними особливостями сприймання дітей молодшого шкільного віку є слабка диференційованість, ситуативність та емоційність. О. Пелешко [12] відмічає, що пам'ять дітей цього віку поступово розвивається у двох напрямках – довільності і усвідомлення, причому у них краще розвинута зорова, ніж слухова пам'ять, але, переважання в навчальному матеріалі словесного змісту стимулює розвиток уміння запам'ятовувати словесний, часто абстрактний матеріал. Серед характерних особливостей мислення дітей молодшого шкільного віку є перехід від наочно-образного до словесно-логічного (понятійного мислення), завдяки чому відбувається перебудова всіх інших психічних процесів [15]. Але при цьому абстрактні, формально-логічні висновки дитині цього віку ще не доступні. За даними М. В. Савчин та Л.П.Василенко, основна тенденція розвитку уяви молодших школярів полягає в переході від репродуктивної її форми до творчої [14]. Більшість вчених

зазначають, що увага молодшого школяра переважно мимовільна, але поступово зміцнюється, стає більш стійкою та зосередженою, але обсяг її ще вузький [3; 5].

З'ясовано, що серед чинників та умов, які впливають на розвиток пізнавальної сфери молодшого школяра, вчені виділяють: 1) біогенетичний, згідно якого розвиток психічних процесів дитини відбувається на основі генетичних передумов [14]; 2) соціогенетичний, основною ідеєю якого є переважний вплив зовнішнього середовища на розвиток дитини [7]; 3) конвергенції двох чинників – визнання впливу на розвиток дитини як внутрішніх (генетичних), так і зовнішніх (соціальних) факторів [7]. Отже, рівень розвитку пізнавальних можливостей дитини, залежить не лише від отриманих при народженні завдатків, але більшою мірою від характеру її навчання і виховання в сім'ї, в школі, від власної діяльності по саморозвитку. Тому, важливим є розуміння необхідності цілеспрямованого та своєчасного розвитку отриманих при народженні психічних процесів [3; 7], адже упущений сенситивний період спричиняє значне ускладнення в подальшому їх становленні.

За думкою багатьох вчених найважливішим серед соціальних чинників, який значно активізує розвиток різних пізнавальних процесів в молодшому шкільному віці є навчальна діяльність у школі [7]. Практика показує, що адекватна організація навчального процесу, правильна побудова уроку та використання найрізноманітніших розвивальних вправ сприяють прискореному становленню пізнавальної сфери дитини. Тому, для сучасної початкової школи дуже перспективним напрямом психологічних досліджень є знаходження ефективних шляхів розвитку пізнавальних психічних процесів молодших школярів та розробка спеціальних програм для його активізації.

Мета дослідження. Дослідити особливості пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку та розробити шляхи її розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні брали участь молодші школярі віком від 6 до 8 років, учні 1-х – 2-х класів Софіївсько-Борщівської спеціалізованої загальноосвітньої школи I–III ступенів. Загальна кількість вибірки – 41 особа, з яких 23 – дівчата та 18 – хлопці. Дослідження проводилось з листопада 2010 року по лютий 2011 року.

У дослідженні використовувались методи теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури; тестування з використанням методик діагностики рівня сформованості: зорово-просторового сприймання (“Комплексний тест “Зорове сприймання” М. Фростік);

довільної уваги (методика “Графічний диктант” Д.Б. Ельконіна), зорової і слухової пам’яті (методика “Запам’ятай малюнки” та “Запам’ятай цифри”) і словесно-логічного мислення (методика “Четвертий лишній”) [1; 7], а також методи математичної обробки та якісної інтерпретації отриманих даних.

Емпіричним шляхом виявлено у більшості молодших школярів знижений рівень сформованості основних пізнавальних психічних процесів. Так, в експериментальній групі більше половини дітей мали знижений рівень розвитку довільної уваги (64% осіб – низький рівень та 4% осіб – дуже низький рівень), слухової пам’яті (56% осіб – низький рівень та 4% осіб – дуже низький рівень) та словесно-логічного мислення (64% осіб – низький рівень) (табл. 1).

Таблиця 1

Кількість молодших школярів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп з різним рівнем сформованості пізнавальних психічних процесів

Рівні сформованості пізнавальних психічних процесів	Зорово-просторове сприймання		Зорова пам’ять		Слухова пам’ять		Довільна увага		Словесно логічне мислення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	Кількість осіб у %									
Дуже високий	4,0	12,5	4,0	18,75	–	6,25	–	–	–	–
Високий	12,0	18,75	12,0	12,5	4,0	18,75	4,0	6,25	4,0	6,25
Середній	40,0	43,75	36,0	43,75	36,0	31,25	28,0	43,75	32,0	43,75
Низький	40,0	18,75	44,0	18,75	56,0	43,75	64,0	50,0	64,0	50,0
Дуже низький	4,0	6,25	4,0	6,25	4,0	–	4,0	–	–	–

Це свідчить про нездатність цих дітей якісно сприймати і запам’ятовувати навчальний матеріал на слух, зосереджуватись на поставлених завданнях, чітко їх дотримуватись, самостійно знаходити і виправляти помилки, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, адекватно передавати зміст побаченого, почутого з перекручуванням суттєвих зв’язків тощо. Нерозвиненість цих процесів значно ускладнює загальний інтелектуальний розвиток дитини.

У достатньо значній частки дітей експериментальної групи був також виявлений знижений рівень зорово-просторового сприймання (40% осіб – низький рівень, 4% осіб – дуже низький рівень) і зорової пам’яті (44% осіб – низький рівень та 4% – дуже низький рівень), що свідчить про наявність у них труднощів у розрізненні зорової інформації, і зокрема геометричних фігур, про невміння виділяти фон від основної фігури та орієнтуватися в формах і просторі,

неспроможності запам'ятовувати, зберігати та відтворювати уявлення про конкретні предмети, явища чи їх властивості, що сприймаються зоровим аналізатором. Все це може ускладнити процес освоєння нових знань, адже навчальний матеріал, передбачений програмою для молодших школярів, базується переважно на наочно-образних зразках. Тому, для них важливими є додаткові заняття з розвитку даного пізнавального процесу.

Діти контрольної групи мали переважно знижений рівень сформованості вказаних пізнавальних психічних процесів, але в загальній тенденції їх показники були дещо кращими, ніж в експериментальній групі. Так, серед них було лише по 19% дітей з низьким рівнем зорово-просторового сприймання та зорової пам'яті та по 6% дітей з дуже низьким їх рівнем (див. табл. 1).

Приблизно третина дітей в обох групах мала середній рівень розвитку досліджуваних психічних процесів, і особливо помітна кількість їх спостерігалась в контрольній групі (див. табл. 1), в якій також достатньо помітна частка дітей мала високий рівень зорово-просторового сприймання, зорової та слухової пам'яті. Отже, діти контрольної групи в загальній тенденції мають дещо більшу готовність до подальшої навчальної діяльності.

Також нами був встановлений прямий взаємозв'язок зорово-просторового сприймання та зорової пам'яті, а також довільної уваги та словесно-логічного мислення в обох досліджуваних групах дітей, про що свідчили наступні результати: переважна їх більшість з певним рівнем зорової пам'яті мала аналогічний рівень зорово-просторового сприймання, а діти з певним рівнем довільної уваги частіше мали аналогічний рівень словесно-логічного мислення. Причому найбільша їх кількість спостерігалась із сполученням середнього (36% осіб – в експериментальній та 43,8% осіб – в контрольній групі) та низького рівня (40% осіб – в експериментальній та 18,75% осіб – в контрольній групі) зорової пам'яті і зорово-просторового сприймання, а також низького рівня довільної уваги та словесно-логічного мислення (60% осіб – в експериментальній та 50% осіб – в контрольній групі). За даними В.А.Крутецького будь-який мисленнєвий процес базується на вмінні дитини концентрувати свою увагу на внутрішній розумовій діяльності, тому без достатнього розвитку довільної уваги процес мислення буде неефективним [6]. Тому, ми припустили, що при цілеспрямованому розвитку довільної уваги будуть покращуватись показники словесно-логічного мислення, і навпаки. Те ж саме буде спостерігатись і при зміні в рівнях розвитку зорової пам'яті та зорово-просторового сприймання.

Взагалі емпіричні результати показали, що пізнавальна сфера досліджуваних дітей виявилась недостатньо розвинутою, і особливо в експериментальній групі за показниками словесно-логічного мислення, слухової пам'яті та довільної уваги. Це підтвердило необхідність розробки та впровадження програми розвитку пізнавальної сфери молодших школярів, що було наступним етапом нашого дослідження.

Розробка вказаної програми відбувалась з урахуванням даних емпіричного дослідження та того факту, що молодший шкільний вік є найсприятливішим для становлення пізнавальної сфери особистості. Ця програма складалась з 12 занять, які проводились в експериментальній групі три рази на тиждень впродовж місяця. Кількість учасників – 25 осіб, серед них – 12 дівчаток та 13 хлопчиків віком від 6 до 8 років. Загальна тривалість кожного заняття становила 45 хвилин.

Основним напрямом роботи у вказаній програмі став розвиток таких пізнавальних процесів, як зорово-просторове сприймання, зорова та слухова пам'ять, довільна увага, словесно-логічне мислення. Для активної реалізації розвивального впливу ми обрали переважно ігрову форму проведення занять, оскільки саме гра дає можливість здійснити більш глибоке проникнення в світ дитини та здійснити в ньому продуктивні перетворення. Діти даного віку, зазвичай, проявляють жвавий інтерес до ігрової форми діяльності та активно беруть в ній участь. Отже, в програмі використовувався розвивальний матеріал паралельно з елементами гри. Вправи були підібрані з урахуванням основних вікових особливостей пізнавальної сфери молодших школярів.

До розвивальної програми увійшли ігри та вправи, які ми умовно розбили на 4 блоки за спрямованістю їх дії. Перший блок склали вправи, спрямовані на розвиток зорово-просторового сприймання через активне формування зорово-пошукових навичок, вміння орієнтуватись в просторі, слідувати зразку (“Визнач фігуру”, “Де сховались іграшки”, “Розфарбуй” тощо). До другого блоку увійшли вправи, спрямовані на покращення зорової та слухової пам'яті через розвиток вміння запам'ятовувати наочну та вербальну інформацію (“Фігурки”, “Знайди малюнок”, “Запам'ятай”, “Магнітофон” тощо). В третій блок були включені вправи, спрямовані на розвиток довільної уваги дітей через формування у них здатності довільно керувати нею, зосереджуватись на заданих об'єктах (“Безглузді слова”, “Друкувальна машинка”, “Сплутані лінії” та інші). До четвертого блоку входили вправи, що направлені на розвиток словесно-логічного мислення, через активізацію

синтезу, аналізу і порівняння та збагачення поняттєвих запасів мислення за рахунок формування навичок розрізнення та поєднання речей за спільними і відмінними ознаками, вміння мислити цілими поняттями (“Назви одним словом”, “Уточнення понять”, “Бордбол” тощо).

Необхідно зазначити, що практично всі вправи кожного блоку передбачали цілеспрямований розвиток одного психічного процесу, паралельно зі стимулюванням інших, тобто, у програмі комплексно вирішувалась проблема розвитку пізнавальної сфери молодших школярів. Важливою особливістю цієї програми було постійне зростання складності завдань та використання цікавого пізнавального матеріалу для стимуляції інтересу до пізнавальної діяльності досліджуваних.

Таблиця 2

Порівняння кількості дітей експериментальної групи до та після проведення розвивальної програми з різним рівнем розвитку пізнавальних психічних процесів

Рівні сформованості психічних процесів	Зорово-просторове сприймання			Зорова пам'ять			Слухова пам'ять			Довільна увага			Словесно логічне мислення		
	Первинна діагностика	Повторна діагностика	Динаміка показника	Первинна діагностика	Повторна діагностика	Динаміка показника	Первинна діагностика	Повторна діагностика	Динаміка показника	Первинна діагностика	Повторна діагностика	Динаміка показника	Первинна діагностика	Повторна діагностика	Динаміка показника
	Кількість осіб у %														
Дуже високий	4	12	+8	4	12	+8	-	12	+12	-	-	-	-	-	-
Високий	12	12	0	12	16	+4	4	12	+8	4	12	+8	4	12	+8
Середній	40	52	+12	36	48	+12	36	52	+16	28	44	+16	32	44	+12
Низький	40	24	-16	44	24	-20	56	24	-32	64	40	-24	64	44	-20
Дуже низький	4	-	-4	4	-	-4	4	-	-4	4	4	0	-	-	-

Порівняльний аналіз результатів до і після впровадження вказаної програми в експериментальній групі дітей показав наявність у них помітної позитивної динаміки в розвитку ряду пізнавальних процесів, і особливо: 1) значно зменшилась кількість дітей з низькими рівнями слухової і зорової пам'яті і довільної уваги, та збільшилась їх кількість з середнім та високими рівнями цих процесів; 2) збільшилась кількість осіб з середнім (на 12%) та дуже високим рівнями зорово-просторового сприймання (на 8%), паралельно із помітним зменшенням їх кількості з низьким рівнем

(на 20%); 3) помітною, хоча і менш значною, виявилась динаміка словесно-логічного мислення (табл. 2). Але в молодшому шкільному віці цей вид мислення тільки починає формуватись, тому можна вважати, що ми домоглися достатньо позитивних зрушень та сприяли швидшому його розвитку.

У досліджуваних дітей контрольної групи, які не брали участь у розвивальних заняттях, результати повторної діагностики показали малопомітні зміни чи взагалі відсутність позитивної або будь-якої динаміки (табл. 3).

Таблиця 3

Порівняння кількості дітей контрольної групи з різним рівнем розвитку пізнавальних психічних процесів за результатами первинної і повторної діагностики

Рівні сформованості психічних процесів	Зорово-просторове сприймання			Зорова пам'ять			Слухова пам'ять			Довільна увага			Словесно-логічне мислення		
	Первинна діагностика	Повторна діагностика	Динаміка показника	Первинна діагностика	Повторна діагностика	Динаміка показника	Первинна діагностика	Повторна діагностика	Динаміка показника	Первинна діагностика	Повторна діагностика	Динаміка показника	Первинна діагностика	Повторна діагностика	Динаміка показника
Кількість осіб у %															
Дуже високий	12,5	18,75	+6,25	18,75	18,75	0	6,25	6,25	0	-	-	-	-	-	-
Високий	18,75	12,5	-6,25	12,5	12,5	0	18,75	18,75	0	6,25	12,5	+6,25	6,25	12,5	+6,25
Середній	43,75	50,0	+6,25	43,75	50,0	+6,25	31,25	31,25	0	43,75	37,5	-6,25	43,75	37,5	-6,25
Низький	18,75	12,5	-6,25	18,75	12,5	-6,25	43,75	43,75	0	50,0	50,0	0	50,0	50,0	0
Дуже низький	6,25	6,25	0	6,25	6,25	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Отже, позитивні зміни в пізнавальній сфері дітей експериментальної групи після їх участі в розвивальній програмі дозволяють констатувати її достатню ефективність.

При порівнянні результатів первинної та повторної діагностики ми встановили, що показники зорово-просторового сприймання та зорової пам'яті, а також довільної уваги та словесно-логічного мислення змінюються переважно прямо пропорційно один одному

(див. табл.2 та табл.3). Причому найбільш помітні зміни у вказаних процесах відбулися в експериментальній групі (див. табл.2). А в контрольній групі спостерігались найбільш показові прямо пропорційні зміни (хоча і незначні) словесно-логічного мислення та довільної уваги (див. табл.3). Отже, отримані результати ще раз підтверджують наше припущення стосовно існування прямого взаємозв'язку між словесно-логічним мисленням та довільною увагою, а також між зорово-просторовим сприйманням та зоровою пам'яттю у молодших школярів.

Висновки. Отже, молодший шкільний вік – це період значних змін у пізнавальній сфері дитини, оскільки він є найбільш сприятливим для засвоєння нею попередньо здобутого досвіду та подальшого психічного розвитку. Тому, слід не упустити можливості розвинути у дитини пізнавальні психічні процеси, від чого залежить легкість і ефективність процесу її навчання.

Встановлений прямий взаємозв'язок між зорово-просторовим сприйманням і зоровою пам'яттю та між довільною увагою і словесно-логічним мисленням молодших школярів дозволяє стверджувати, що цілеспрямованому розвитку цих психічних процесів покращення одного з них буде впливати на інший, і навпаки.

Розроблена і впроваджена нами програма розвитку пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку загалом виявилась ефективною, що підтвердили такі факти: 1) помітна позитивна динаміка в розвитку більшості пізнавальних психічних процесів у дітей експериментальної групи; 2) відсутність, або малопомітна позитивна динаміка в розвитку вказаних процесів у дітей контрольної групи; 3) позитивні відгуки батьків і вчителів щодо покращення у дітей експериментальної групи уважності на уроці, сприймання і засвоєння ними навчального матеріалу, відтворення нової інформації. Тому, зазначена розвивальна програма може бути рекомендована для використання практичними психологами в роботі з дітьми молодшого шкільного віку, що мають погано розвинену пізнавальну сферу.

Подальшою перспективою дослідження є розроблення та впровадження індивідуальних програм розвитку пізнавальних процесів у молодших школярів, в тому числі і на різних етапах цього вікового періоду.

Список використаних джерел

1. Ануфрієв А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей / А.Ф. Ануфрієв, С.Н. Костромина. – М.: Ось-89, 1999. – 224 с.

2. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я.Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 223 с.
3. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В.Гамезо, Е.А.Петрова, Л.М/Орлова. – М.: Педагогическое об-во России, 2003. – 512 с.
4. Загальна психологія: Підручник / [О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін.] – К.: Либідь, 2005. – 464 с.
5. Корчевська Н.Р. Психоемоційні особливості молодших школярів у процесі формування позитивних мотивів навчання // Тернопільський НПУ імені Володимира Гнатюка. – 2009 // <http://www.nbuiv.gov.ua>
6. Крутецкий В.А. Психология /В.А.Крутецкий. – М.: Просвещение, 1989. – 352 с.
7. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека [Учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: Сфера, 2001. – 464 с.
8. Матюхина М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В.Матюхина, Т.С. Михальчик, Н.Ф. Прокина. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
9. Маклаков А.Г. Психические познавательные процессы [Хрестоматия]. – СПб.: Питер, 2005. – С. 215.
10. Максименко С.Д. Загальна психологія [3 видання] / С.Д.Максименко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
11. Немов Р.С. Книга 3: Психодіагностика / Р.С.Немов. – М.: Владос, 2001. – 640 с.
12. Пелешко О. Аналіз індивідуальних особливостей пам'яті у дітей молодшого шкільного віку // Humanities & Social Sciences, 2009. – С. 217-218.
13. Психологія: навчальний посібник / [О.В. Винославська, О.А. Бреусенко-Кузнецов, В.Л. Зливков та ін.]; за наук. ред. О.В. Винославської. – К.: ІНКОС, 2005. – 352 с.
14. Савчин М. В. Вікова психологія: Навчальний посібник / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
15. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б.Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

The article is devoted to features of the cognitive sphere of children of primary school age and ways of its development. It is revealed that the least developed in the majority of younger schoolchildren's is the auditory memory, voluntary attention and verbal-logical thinking. The indicators of visual-

spatial perception and visual memory were better. There was designed and implemented the special program for the development of the cognitive sphere of children of primary school age. After participating in a developmental program for younger schoolchildren's of the experimental group there was established a noticeable positive trend in the development of most cognitive mental processes. The dynamics of the results of the control group was mostly insignificant.

Key words: primary school age, cognitive sphere, cognitive mental processes, perception, memory, attention, thinking, development, develop the program.

Отримано: 7.08.2011

УДК 159.9

В.В. Корнієнко

Про ефективність засобів соціально-психологічної реабілітації підлітків з патологією опорно-рухового апарату з орієнтацією на гармонізацію “образу-Я”

У статті розглянуто вплив заходів соціально-психологічної реабілітації на формування “образу – Я” дітей з порушенням опорно-рухового апарату, уявлення щодо себе, адекватність самооцінки та усвідомлення себе як цілісної особистості.

Ключові слова: особистість, фізичні вади, відчуття неповноцінності, самооцінка, гармонічний “образ – Я”.

В статье рассмотрено влияние социально-психологических реабилитационных мероприятий на формирование “образа –Я” у детей с патологией опорно-двигательного аппарата, представление о себе, адекватность самооценки и осознание себя как целостной личности.

Ключевые слова: личность, физические недостатки, ощущение неполноценности, самооценка, гармоничный “образ – Я”.

Відомо, що розвиток “образу – Я” у дітей підліткового віку залежить від здатності до усвідомлення свого Я, своїх здібностей та недоліків [4]. Численні дослідження в цьому напрямку довели, що набуті та природжені вади рухової сфери деформують “образ-Я”

особистості й негативно впливають на емоційно-ціннісне ставлення до себе та навколишнього світу, що призводить до дезадаптації, а в умовах ригідності та некоригованості “образу-Я” – і до емоційних розладів (Л.С. Виготський, В.В. Ковальов, І.Ф. Аршава, Р.Я. Абрамович-Лехтман, Є.І. Кириченко, Є.А. Калижнюк, І.І. Мамайчук, Г.В. П’ятакова, О.В. Шалаурова, Bandura A., Josselson R. та ін.).

У дітей з патологією опорно – рухового апарату центральне місце в структурі особистості займають негативні емоційні переживання, що відбивають ставлення хворої дитини до себе і свого захворювання [3]. Здатність до усвідомлення свого Я, своїх здібностей та недоліків є важливою умовою розвитку самовиховання та саморегуляції поведінки у дітей з руховою патологією, що зможуть сформувати механізми повноцінної інтеграції їх у суспільство [7]. Тому пошук шляхів модифікації “образу – Я” у дітей з патологією опорно – рухового апарату під впливом заходів соціально – психологічної реабілітації є дуже важливою проблемою.

Метою нашого емпіричного дослідження було порівняння динамічних складових “образу-Я” хворих на артрогрипоз, дитячий церебральний параліч та міопатію в залежності від умов їх соціально-психологічної реабілітації та розробка на цій основі ефективних заходів щодо реабілітації цієї категорії хворих дітей.

Для реалізації зазначеної мети було сформовано психодіагностичний методичний комплекс, який би допоміг найбільш достовірно виконати дослідження особливості складових “образу-Я”. Особливість розроблених нами реабілітаційних заходів полягала у залученні хворих дітей до участі у творчій діяльності, пов’язаній з виготовленням сувенірних виробів майстрами виробничого об’єднання Дніпропетровщини “Петриківський орнамент”. Продукція цього об’єднання, як відомо, характеризується широким використанням найвищих мотивів, народного фольклору у розробці тем розпису, яскравими кольорами, що сприяють формуванню позитивного настрою, порівняно нескладними технологіями виготовлення. Успішному здійсненню цього задуму реабілітаційного впливу на хворих дітей сприяло декілька факторів. По-перше, милосердя колективу працівників об’єднання “Петриківський розпис”, серед яких знайшлися ентузіасти, що взяли за навчання дітей основам цього народного мистецтва. Залучення батьків хворих дітей, керівництва інтернату, благодійних фондів дозволило забезпечити дітей усім необхідним для участі у цій діяльності. Арт-терапія, як перевірений засіб стимулювання самовираження дитини, наповнилась новим змістом

реальної діяльності, продукти якої мали певну матеріальну цінність. За участю вихователів інтернату, батьків і опікунів хворих дітей, студентів-волонтерів, що надавали допомогу у роботі з дітьми, ми організували виставки робіт усіх без винятку дітей і навіть продаж їх виробів. Малорухливий спосіб життя дітей з ураженнями рухового апарату виявився сприятливим для виконання помітної роботи, пов'язаної з виготовленням дрібних сувенірів. Реальна цінність творчих зусиль стимулювала виявлення фантазії, появу у хворих дітей віри у свої сили. Залучення до творчої діяльності наповнило життя дітей змістом, позитивними емоціями, розширило коло учасників їх соціальної взаємодії (як з дорослими, так і з дітьми) [6].

Розроблена нами система заходів соціально-психологічної реабілітації для контингенту хворих дітей упроваджувалася протягом дворічного дослідження, в результаті якого було визначено її ефективність. Про це свідчить кількісний та якісний аналіз основних емпіричних даних дослідження особливостей розвитку їх "образу-Я".

Статистична обробка отриманих даних здійснювалася із застосуванням методів математичної статистики за допомогою спеціальної програми 8TAT18T1CA. Для статистичної обробки даних застосовувався t-критерій Стьюдента, кореляційний аналіз на основі критерія Пірсона, кластерний аналіз. Висновок про статистичні розходження й наявність впливу на досліджувані змінні робився за рівнями значущості $p < 0, 10$; $p < 0, 05$; $p < 0, 01$.

Подивимось на динаміку у внутрішньому світі дітей з патологією опорно-рухового апарату у різних умовах соціально-психологічної реабілітації на аналізі зміни їх рівня самооцінки.

Таблиця 1

Рівень самооцінки дітей з руховою патологією як близькість "Я-реального" до "Я-ідеального"

Рівень самооцінки	Діти -інваліди (в%)					
	ДЦП (до)	ДЦП (після)	Міоп. (до)	Міоп. (після)	Артрог. (до)	Артрог. (після)
Висока	34, 7	58,, 8	34, 7	36, 0	36, 0	48, 0
Середня	42, 3	29, 6	10, 8	17, 3	28, 6	17, 6
Низька	23, 9	25, 4	71, 4	66, 7	37, 7	21, 6

Аналіз даних, представлених у таблиці, дозволяє констатувати наступне: діти, хворі на дитячий церебральний параліч (ДЦП), що були залучені до соціально-психологічних засобів, у цілому характеризувалися більш позитивною самооцінкою, ніж діти, хворі

на міопатію, які не брали участі у вищезазначених заходах. Розходження середніх показників самооцінки у зазначених вище дітей статистично значимі за критерієм Стьюдента на рівні $p < 0,01$, $t = 3,54$. Близько 42,3% дітей з ДЦП вважали себе реально наближеними до “Ідеального Я”, лише біля чверті опитаних вважали себе далекими від “Ідеального Я”.

Інша картина спостерігалась у дітей з міопатією. Тут переважна більшість учнів (66,7%) характеризувалась низькою самооцінкою.

Оцінюючи “реальне Я”, діти з дитячим церебральним паралічем (ДЦП) вважали себе, порівняно із хворими на міопатію, істотно більш наполегливими ($t = 2,03$, $p = 0,04$), стриманими ($t = 3,09$, $p = 0,002$), менш емоційно холодними ($t = -2,34$, $p = 0,02$), менш пасивними ($r = -3,43$, $p = 0,008$), їм більше властивий ентузіазм ($t = 4,42$, $p = 0,00002$). Отже, розходження самооцінки дітей з ДЦП та міопатією обумовлені, в першу чергу, етіопатогенезом захворювання, розходженнями в оцінці себе як діючого суб’єкта, умовами виховання та навчання.

Серед дітей, хворих на ДЦП, високою самооцінкою характеризувалися 34,7% підлітків, серед дітей з артрогрипозом – 36,0%. Таким чином, відсоткове співставлення дітей з руховою патологією, що виховувались в інтернатному закладі, свідчить про майже однакове володіння ними високою самооцінкою. Розходження спостерігаються у відсотковому співставленні дітей з артрогрипозом, ДЦП та міопатією із середньою й низькою самооцінкою. Так, у дітей з артрогрипозом на 11,1% менше, ніж у дітей з міопатією – низька самооцінка (37,7% проти 26,7%) і майже на стільки ж більше дітей із середньою самооцінкою (31,5% з ДЦП, порівняно 37,3% з міопатією).

Вірогідно, що діти з артрогрипозом та ДЦП більш критично оцінюють себе, ніж діти з міопатією. Зокрема, діти з артрогрипозом та ДЦП визначають у себе наявність таких якостей, властивих підлітковому віку, як нерішучість ($r = 1,99$, $p = 0,04$), сором’язливість ($t = 2,76$, $p = 0,06$), упертість ($t = 2,11$, $p = 0,03$).

Після соціально-психологічних заходів діти з руховою патологією продемонстрували наступні показники самооцінок: 58,8% дітей з ДЦП; 48,0% – з артрогрипозом оцінюють себе як близьких до “Ідеального Я”; 29,6% з ДЦП й 19,6% – з артрогрипозом характеризуються середньою самооцінкою; 25,4% дітей з ДЦП й 21,6% – з артрогрипозом вважають себе далекими від “Ідеального Я”. Таким чином, трохи більше дітей з ДЦП та артрогрипозом із середньою самооцінкою й менше – з високою, ніж у дітей з міопатією. Діти з ДЦП та артрогрипозом ставляться до себе більш критично, ніж діти з міопатією. Так, діти, що були

залучені до заходів соціально-психологічної реабілітації, вважають себе більш життєрадісними ($t=1, 67, p=0, 09$) і терплячими ($t=2, 10, p=0, 03$), ніж діти з міопатією, менше визнають у собі наявність таких якостей, як нерішучість ($t=2, 25, p=0, 02$) і повільність ($t=3, 03, p=0, 03$).

Аналізуючи вище зазначене, можна припустити, що такі фактори, як соціальна, емоційна та материнська депривації, що накладаються на фізичні вади дітей, формують у них нереалістичну самооцінку, прагнення не визнавати в собі негативних якостей.

Динаміка змін самооцінки у дітей з ДЦП, міопатією та артрогрипозом наступна. Протягом навчального року діти з різним діагнозом та залежно від умов соціально-психологічної реабілітації показали протилежно спрямовані тенденції в зміні самооцінки.

У дітей з ДЦП та артрогрипозом, переважно підліткового віку, спостерігається достовірне зниження самооцінки ($t=2, 01, p=0, 04$). При цьому збільшується відсоток дітей, хворих на ДЦП, з низькою самооцінкою (від 23,9% до 37,8%) і трохи знижується відсоток дітей, хворих на артрогрипоз, що характеризуються високою самооцінкою (з 41,2% до 34,7%) і середньою самооцінкою (від 34,9% до 27,5%).

Діти підліткового віку з ДЦП та артрогрипозом вище оцінюють у собі наявність такої якості, як упертість ($t=3, 45, p=0, 007$), нижче – терплячість ($t=2, 48, p=0, 01$). Отже, зниження самооцінки у дітей з вищезгаданою патологією пов'язане із зростанням самокритичності, визнанням у собі негативних якостей, що відбивають труднощі самоконтролю у поведінці, а це цілком властиве підлітковому віку.

Зовсім інша тенденція у зміні самооцінки спостерігається протягом навчального року у дітей, переважно підліткового віку, хворих на міопатію, які не перебували в інтернатному закладі, навчалися переважно за індивідуальною програмою і не брали участі у заходах соціально-психологічної реабілітації. У них протягом року спостерігається невеликий зріст самооцінки, самооцінка зростає ($t=2, 09, p=0, 03$), зменшується відсоток хворих з низькою самооцінкою (з 71,4% до 66,7%), збільшується кількість дітей з високою самооцінкою (з 23,8% до 30,3%) і середньою самооцінкою (з 10,8% до 17,3%).

Якщо порівняти самооцінку у дітей, хворих на міопатію, на початку і наприкінці навчального року, то вони вище оцінюють у собі наявність таких позитивних якостей, як сміливість ($t=2, 25, p=0, 02$), наполегливість ($t=4, 16, p=0, 00006$), педантизм ($t=2, 73, p=0, 007$), нижче – наявність негативних якостей: сензитив-

ності ($t=2,91$, $p=0,004$), егоцентричності ($t=2,53$, $p=0,01$), примхливості ($t=1,91$, $p=0,05$) й емотивності ($t=2,17$, $p=0,03$).

Зміни в самооцінці дітей, хворих на міопатію, пов'язані з прагненням визнавати у собі позитивні якості й не визнавати негативні.

Отже, якщо у дітей з руховою патологією інтернатного закладу, що навчалися протягом року паралельно із соціально-психологічними реабілітаційними заходами, за даними про власне “Я” – збільшується розрив між “Я-ідеальним” і “Я-реальним”, то у дітей, хворих на міопатію, що навчаються в основному за індивідуальними програмами, “Я-реальне” наближається до “Я-ідеального”.

За період одного навчального року у дітей з руховою патологією, що навчалися в інтернатному закладі та були включені до заходів соціально-психологічної реабілітації і у дітей, що навчалися за індивідуальною програмою без включення до соціально-психологічних заходів, спостерігалася тенденція зростання самооцінки, причому і у дітей інтернатного закладу, розходження середніх показників значимі на рівні $p=0,06$, і у дітей, що навчалися дома за індивідуальною програмою також на рівні $p=0,06$.

На другому році навчання на дітей інтернатного закладу (частіше підліткового віку) була продовжена дія заходів соціально-психологічної реабілітації. І як результат дії заходів – діти інтернатного закладу стали менш сенситивними ($t=2,31$, $p=0,02$) і більш наполегливими ($t=1,82$, $p=0,06$), ніж рік тому. В оцінці інших якостей значимих розходжень не виявлено, що може свідчити про те, що у дітей з руховою патологією на початку участі у заходах соціально-психологічної реабілітації в цілому складалося досить несуперечливе подання про свою особистість, що не зазнавало істотних змін до нового навчального року.

На цей же час діти, хворі на міопатію та без втручання до заходів соціально-психологічної реабілітації, оцінюють себе, порівняно з минулим роком, як більш терплячих ($t=2,03$, $p=0,04$), менш роздратованих ($t=2,43$, $p=0,01$), менш агресивних ($t=2,03$, $p=0,04$), більш екстравертованих ($t=2,46$, $p=0,01$). Створювалося враження, що подання дітей, хворих на міопатію, про себе змінювалося в напрямку наближення до “психологічно адекватної” дитини.

Наступним етапом було з'ясування адекватності самооцінок дітей-інвалідів.

За допомогою кластерного аналізу в кожній групі дітей-інвалідів виділялися специфічні групи з характерним для них співставленням самооцінки й вегетативних розладів.

Таблиця 2

Показники адекватності самооцінок дітей (з ДЦП та артрогрипозом), що брали участь у соціально-психологічних заходах (перший рік)

№ кластера	Середній бал самооцінки за кластерами	Середній бал вегетативних розладів за кластерами	Кількість дітей в (%)
1	0,60	0,47	16,5
2	0,52	0,11	28,4
3	0,71	0,13	35,8
4	0,19	0,08	19,3

Результати дослідження адекватності самооцінки дітей з руховою патологією (з ДЦП та артрогрипозом), що навчалися в інтернатному закладі на першому році соціально-психологічних заходів, представлені в табл. 3. 2.

За даними таблиці видно, що першу групу (16,5%) становили учні із середньою самооцінкою й високим рівнем вегетативних розладів, отже, їхня самооцінка занижена, порівняно з об'єктивною оцінкою групи. Другу групу (28,4%) становили діти із середньою самооцінкою й середнім рівнем вегетативних розладів, отже, їхня самооцінка адекватна оцінці групи. Третя група підлітків (35,8%) характеризується високою самооцінкою при середньому рівні вегетативних розладів, отже, їхня самооцінка завищена. Четверта група (19,3%) відрізняється низькою самооцінкою при низькому рівні вегетативних розладів, отже, їхня самооцінка адекватна.

Таблиця 3

Показники адекватності самооцінок дітей (з ДЦП та артрогрипозом) наприкінці першого року участі у соціально-психологічних заходах

№ кластера	Середній бал самооцінки за кластерами	Середній бал вегетативних розладів за кластерами	Кількість дітей у (%)
1	0,69	0,11	42,8
2	0,47	0,00	9,2
3	0,53	0,40	18,4
4	0,03	0,11	29,6

Дані дослідження адекватності самооцінок дітей з руховою патологією (з ДЦП та артрогрипозом), що навчалися в інтернатному закладі, наприкінці першого року участі у соціально-психологічних заходах представлені в табл. 3.

Першу групу (42,8%) становили діти-інваліди із середньою самооцінкою й середнім рівнем вегетативних розладів, тобто їхня

самооцінка адекватна. Другу групу (9,2%) представлено дітьми із середньою самооцінкою й низьким рівнем вегетативних розладів, тобто самооцінка завищена. Третя група (18,4%) – підлітки із середньою самооцінкою й високим рівнем вегетативних розладів, тобто їхня самооцінка занижена. Четверта група (29,6%) – діти з низькою самооцінкою й середнім рівнем вегетативних розладів, тобто їхня самооцінка також занижена порівняно з оцінкою групи.

Таблиця 4

Показники адекватності самооцінок дітей (з ДЦП та артрогрипозом), що брали участь у соціально-психологічних заходах (2-й рік)

№ кластера	Середній бал самооцінки за кластерами	Середній бал вегетативних розладів за кластерами	Кількість дітей у (%)
1	0, 12	0, 17	22, 2
2	0, 69	0, 46	15, 9
3	0, 68	0, 16	54, 0
4	0, 63	0, 0	7, 9

Дані дослідження адекватності самооцінок дітей-інвалідів (з ДЦП та артрогрипозом), що навчалися в інтернатному закладі, другого року участі у соціально-психологічних заходах представлені в табл.4.

Першу групу (22,2%) становили діти з низькою самооцінкою й середнім рівнем тривожності, тобто їхня самооцінка занижена. Другу групу (15,9%) представлено дітьми із середньою самооцінкою й високим рівнем вегетативних розладів, тобто самооцінка занижена. Третя група (54,0%) – діти із середньою самооцінкою й середнім рівнем тривожності, тобто їхня самооцінка адекватна. Четверта група (7,9%) – діти із середньою самооцінкою й низьким рівнем вегетативних розладів.

Дані дослідження адекватності самооцінок дітей, хворих на міопатію, на час початку занять у заходах соціально-психологічної реабілітації дітей з ДЦП та артрогрипозом, що перебували в інтернатному закладі, представлені в табл.5.

Першу групу (9,5%) становили підлітки з найбільш низькою самооцінкою й найбільш високим показником вегетативних розладів, тобто їхня самооцінка значно занижена. Друга група (45,29%) представлено підлітками з низькою самооцінкою й середнім показником вегетативних розладів, тобто їхня самооцінка також занижена, хоча й не настільки істотно, як у попередній. Третя група (19,0%) – діти з низькою самооцінкою й низьким показником вегетативних розладів, тобто їхня самооцінка адекватна. Четверта

група (26,3%) – діти з високою самооцінкою й середнім показником вегетативних розладів, тобто їх самооцінка завищена.

Таблиця 5

Показники адекватності самооцінок дітей, хворих на міопатію, на час початку занять дітей-інвалідів інтернатного закладу у заходах соціально-психологічної реабілітації

№ кластера	Середній бал самооцінки за кластерами	Середній бал вегетативних розладів за кластерами	Кількість дітей (у%)
1	0, 17	0, 53	9, 5
2	0, 24	0, 15	45, 2
3	0, 30	0, 00	19, 0
4	0, 72	0, 20	26, 3

Таблиця 6

Показники адекватності самооцінок дітей, хворих на міопатію, в динаміці (через рік)

№ кластера	Середній бал самооцінки за кластерами	Середній бал вегетативних розладів за кластерами	Кількість дітей (у%)
1	0, 52	0, 20	32, 0
2	0, 13	0, 21	21, 3
3	0, 76	0, 17	30, 7
4	0, 50	0, 62	16, 0

Першу групу (32,0%) становили діти здебільшого підліткового віку із середньою самооцінкою й середнім показником вегетативних розладів, тобто їхня самооцінка адекватна. Другу групу (21,3%) представлено дітьми з низькою самооцінкою й середнім показником вегетативних розладів, тобто їхня самооцінка занижена. Третя група (30,7%) – діти з найбільш високою самооцінкою при найнижчому показнику вегетативних розладів, тобто їхня самооцінка істотно завищена. Четверта група (16,0%) – діти із середньою самооцінкою й високим показником вегетативних розладів, тобто їхня самооцінка занижена.

Дані дослідження адекватності самооцінок дітей з набутою патологією опорно-рухового апарату (міопатією), що протягом дворічного дослідження не брали участі у запропонованих заходах соціально-психологічної реабілітації, представлено в табл. 7.

Першу групу (30,7%) становили діти з низькою самооцінкою й низьким показником вегетативних розладів, тобто їхня самооцінка адекватна. Друга група (30,8%) представлена дітьми з високою самооцінкою і найбільш низьким показником вегетативних розладів, тобто самооцінка суттєво завищена.

Таблиця 7

Показники адекватності самооцінок дітей, хворих на міопатію, на другому році дослідження

№ кластера	Середній бал самооцінки за кластерами	Середній бал вегетативних розладів за кластерами	Кількість дітей (в%)
1	0,30	0,09	30,7
2	0,74	0,08	30,8
3	0,72	0,18	23,1
4	0,71	0,42	15,4

Третя група (23,1%) – діти з високою самооцінкою і середнім показником вегетативних розладів, тобто їхня самооцінка завищена. **Четверта група (15,4%)** – діти з високою самооцінкою й високим показником вегетативних розладів, тобто їхня самооцінка адекватна.

Узагальнюючи дані дослідження адекватності самооцінок дітей-інвалідів, які перебувають у різних умовах соціально-психологічної реабілітації, маємо наступні результати.

Серед дітей з патологією опорно-рухового апарату інтернатного закладу заниженою самооцінкою характеризуються 16,5% дітей та 54,7% дітей, хворих на міопатію, що навчаються переважно за індивідуальною програмою. При цьому 9,5% дітей, хворих на міопатію, що мають високий показник вегетативних розладів, відрізняються вкрай низькою самооцінкою, тобто їхня самооцінка найбільш неадекватна. Адекватною самооцінкою характеризуються 47% дітей інтернатного закладу, що брали участь у заходах соціально-психологічної реабілітації, і лише 19,0% дітей, що перебували на індивідуальному навчанні та участі у запропонованих заходах не брали. Завищеною самооцінкою характеризується 35,8% дітей інтернатного закладу, що брали участь у заходах соціально-психологічної реабілітації, і 26,3%, що перебували на індивідуальному навчанні та участі у запропонованих заходах не брали.

Отже, серед дітей з патологією опорно-рухового апарату, що перебували в умовах соціально-психологічних заходів, у 3,3 рази менша кількість дітей із заниженою самооцінкою і в 2,5 рази більша з адекватною самооцінкою, порівняно з дітьми, хворими на міопатію, які не брали участі у заходах соціально-психологічної реабілітації.

Серед дітей з руховою патологією, які брали участь у заходах соціально-психологічної реабілітації протягом року, занижена самооцінка властива 48,0%; адекватна самооцінка властива 42,8%; завищена самооцінка властива лише 9,2% дітей.

Серед дітей, хворих на міопатію, які не брали участі у заходах соціально-психологічної реабілітації протягом року, занижена самооцінка властива 37,3%; адекватна самооцінка властива 32,0%; завищена самооцінка властива 30,7% дітей.

Отже, дітям з патологією опорно-рухового апарату, які брали участь у заходах соціально-психологічної реабілітації протягом року, властива адекватна й занижена самооцінка, що відбиває їх критичне ставлення до себе.

Серед дітей з патологією опорно-рухового апарату, які не брали участь у заходах соціально-психологічної реабілітації протягом року, третина характеризується неадекватно-високими самооцінками, які не відповідають об'єктивному ставленню оточуючих їх людей, що підтверджує компенсаторний характер самооцінок. Серед дітей з патологією опорно-рухового апарату, які брали участь у заходах соціально-психологічної реабілітації протягом двох років, занижена самооцінка властива 38,1%, адекватна самооцінка властива 54,0%; завищена самооцінка властива лише 7,9%, а у дітей-інвалідів, які не брали участь у заходах соціально-психологічної реабілітації, занижена самооцінка властива 0% дітей; адекватна самооцінка властива 46,1%; завищена – 53,9% дітей.

Отже, дітям, з патологією опорно-рухового апарату, які брали участь у заходах соціально-психологічної реабілітації протягом двох років, найбільш властива адекватна або занижена самооцінка, а у дітей з патологією опорно-рухового апарату, які не брали участь у психокорекційній роботі реабілітації, самооцінка завищена.

Узагальнюючи вищевикладене, можна зробити наступні висновки: протягом двох років були виявлені істотні розходження у становленні самооцінки дітей з патологією опорно-рухового апарату, які брали участь у заходах соціально-психологічної реабілітації, та тих, які участі в них не брали:

1. У дітей з патологією опорно-рухового апарату, що навчаються в інтернатному закладі, криза самооцінки реєструється у 12-14 років, коли самооцінка, порівняно з віком 9-11 років різко знижується, і це співпадає з початком соціально-психологічних заходів. Зниження самооцінки, що характеризується сором'язливістю й нерішучістю, які виникають у зв'язку з визнанням дітьми з патологією опорно-рухового апарату наявності у себе негативних якостей, зокрема впертості й відсутності терпіння, збігається з описом кризи підліткового віку у психологічній літературі. Але вже до кінця другого року участі цих дітей у заходах соціально-психологічної реабілітації діти стають більш терплячими, спокійними, відкритими, переборюють сором'язливість, самооцінка знову зростає.

Більшість дітей з патологією опорно-рухового апарату, що навчаються в інтернатному закладі, характеризується адекватною або заниженою самооцінкою, що підкреслює підвищену вимогливість до себе. Так, деякі діти з високим і середнім рівнем вегетативних розладів, дещо занижують самооцінку, а діти із середнім та низьким рівнем вегетативних розладів, дещо завищують самооцінку. Однак не було виявлено підлітків, у яких би їхня самооцінка різко розходилася з оцінкою людей, які їх оточували, як це спостерігається у дітей, хворих на міопатію, що перебувають в основному на індивідуальному навчанні.

2. У дітей, хворих на міопатію, здебільшого підліткового віку, самооцінка в цілому поступово підвищується за дворічний період спостереження і більша частина цих дітей (60,8%) характеризується високою самооцінкою.

3. Підвищення самооцінки визначається прагненням дітей з руховою патологією високо оцінювати в собі наявність позитивних якостей “Я” та не визнавати негативних.

В цілому самооцінка дітей, хворих на міопатію, виявилася істотно менш адекватною, ніж у дітей, що перебували в інтернатному закладі і брали участь у заходах соціально-психологічної реабілітації.

У дітей, що перебували в інтернатному закладі і брали участь у заходах соціально-психологічної реабілітації, високою самооцінкою відрізнялися діти з високим рівнем вегетативних порушень (9,5%). Серед дітей, хворих на міопатію, біля третини з них відрізняється завищеною самооцінкою, що не відповідає об’єктивній оцінці цих дітей оточуючими їх людьми. Отже, висока самооцінка дітей, хворих на міопатію, має найчастіше компенсаторний характер.

Список використаних джерел

1. Аршава И. Ф. Ранняя диагностика непсихотических психических расстройств и их профилактика у детей и подростков при гипоспадии : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. мед. наук: 14. 00. 18 / И. Ф. Аршава. – Харьков, 1992. – 22 с.
2. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка / Л. С. Выготский // Психология личности: тексты. – М.: МГУ, 1982. – С. 161–166.
3. Калижнюк Е. С. Психические нарушения при детских церебральных параличах / Е. С. Калижнюк. – К.: Вища школа, 1987. – 254 с.
4. Кон И. С. Открытие Я / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.

5. Максименко С. Д. Основи генетичної психології / С.Д. Максименко. – К.: НППЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
6. Корнієнко В.В. Особливості розвитку “образу-Я” у дітей з патологією опорно-рухового апарату в залежності від умов соціально-психологічної реабілітації.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19. 00. 04 / В.В.Корнієнко; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2009. – 17 с.
7. Мастюкова Є. М. Некоторые особенности мотивационной сферы школьников с церебральным параличом и воспитание основ нравственного поведения / Є.М. Мастюкова // Дефектология. – 1985. – № 5. – С. 45–49.
8. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review. – 1977. – V. 84. – P. 191-215.
9. Josselson R. Ego development in adolescence / R. Josselson // Handbook of adolescent psychology / ED. By J. Adelson. – New York: John Wiley, 1980. – P. 188-210.

The influence of socially-psychological rehabilitational actions on formation of “I-image” at children with pathology of a locomotorium and representations about itself, adequacy of a self-appraisal and comprehension of itself as integrated person are surveyed in the article.

Keywords: personality, physical defects, feeling of inferiority, self-rating, harmonious “I – image”.

Отримано: 23.07.2011

УДК 159.922.2

І.О.Корнієнко

Факторний аналіз методик діагностики особистісних детермінант копінг-поведінки особистості

У статті розглядається група методологічних підходів до вимірювання опанувальної поведінки у зв'язку з особистісними властивостями особистості. Визначено основні методичні підходи до проведення дослідження. Проведений факторний аналіз, визначено корелюючі

шкали між різними опитувальниками. Зроблено висновки щодо детермінаційного зв'язку між особистісними властивостями і репертуаром опанування.

Ключові слова: копінг, опанування, особистісні властивості, репертуар опанування.

В статье рассматривается ряд методологических подходов к измерению совладающего поведения в связи с личностными характеристиками личности. Определены основные методические подходы к проведению исследования. Проведён факторный анализ, определены коррелирующие шкалы разных методик. Сформировано выводы о детерминационной связи между свойствами личности и репертуаром совладания.

Ключевые слова: копинг, совладание, личностные свойства, репертуар совладания.

Слід особливо відзначити, що опанування – це процес, в якому на різних його етапах суб'єкт використовує різні стратегії, іноді навіть суміщаючи їх. При цьому не існує таких стратегій, які були б ефективними у всіх без винятку важких ситуаціях [1]. Дійсно, одна і та ж ситуація може вимагати різних стратегій, а абсолютно різні ситуації – однакових. Так, емоційна експресивність у вираженні відчуттів або емоційна стриманість можуть свідчити про конструктивне, вдале опанування та комунікативну компетентність в одних випадках, і відсутність опанування та комунікативну беспорядність в інших [2,3,5]. Саме тому і існують методологічні та методичні труднощі у вивченні опанувальної поведінки.

Діагностиці опанувальної поведінки сьогодні присвячено велику кількість публікацій у зарубіжній та вітчизняній психології (Endler, Parker, Сирота, Нікольська, Грановська, Махнач, Крюкова та ін.) [1,3].

Особистісно орієнтовані копінг-дослідження викликають активну дискусію в науковій літературі. Особистісні фактори, пов'язані з уразливістю (стійкістю) до стресу, розглядаються як постійні характеристики індивіда і називаються стилями опанувальної поведінки. У психологічній літературі відома також позиція, яка розглядає опанувальну поведінку як сталу характеристику особистості, це, наприклад, дослідження стійкості (hardness) і стійких людей (hardies). Цей підхід припускає послідовність поведінки особистості при дії різних стресорів, незалежно від ситуативних вимог оточуючого середовища. Одним з найвідоміших прийомів цієї групи став опитувальник CISS – Coping Inventory for Stressful Situations (в нашому перекладі “копінг-поведінка у стресових ситуаціях”) апробована у дослідженні М.В.Сапоровської.

Зауважимо, що дослідники рідко оцінюють одночасно ситуативну і стильову змінні, створюючи певну дистанцію між названими підходами. Якщо ж в дослідженні використовуються обидва типи змінних, то це, як правило, тому, що дослідник хоче продемонструвати переважання однієї над іншою. Даний стан проблеми не задовольняє багатьох науковців, які підкреслюють важливість одночасного вивчення обох типів змінних для просування у сфері розробки нових методів діагностики феномена. Саме тому **метою** даного дослідження стала емпірична перевірка вкладу особистісних особливостей у репертуар опанування особистості. Базою дослідження виступив Мукачівський державний університет, а саме: у дослідженні прийняло участь 128 студентів I-II курсів гуманітарного факультету.

Для даного дослідження ми вибрали методики, які дозволяють найбільш ефективно дослідити стратегії поведінки студентів у стресових ситуаціях, а також як впливають якості особистості на вибір копінг-стратегій:

1. Методика багатовимірною вимірювання копінга CISS (Coping Inventory for Stressful Situations) у нашому перекладі називається – “Копінг-поведінка в стресових ситуаціях” або скорочено КПСС, була розроблена одним з провідних канадських фахівців у сфері психології здоров’я і клінічної психології Норманом С. Ендлером у співавторстві з Джеймсом А. Паркером в 1990 році. Вважається, що опитувальник надійно вимірює три основні стилі опанувальної поведінки: стиль, орієнтований на рішення задачі, проблеми (проблемно-орієнтований стиль), емоційно-орієнтований стиль і копінг, орієнтований на уникнення. Третій стиль має дві субшкали, що діагностують субстили: уникнення і соціальне уникнення. Факторний аналіз показав, що опитувальник КПСС володіє достатньо сильною внутрішньою структурою, розділяючи 48 питань-стратегій на три істотно виражені копінг-стили, що повністю співпадають з авторською версією. Дана методика диференціює людей з визначеними і достатньо стійкими стилями копінг-поведінки на різноманітних вибірках.

2. ACS-Adolescent Coping Scale (Юнацька копінг-шкала або ЮКШ), створений австралійськими психологами з університету в Мельбурні. Дослідники опанувальної поведінки встановили, що індивідуальний вибір копінг-стратегій нерідко буває послідовним і незалежним від природи стресової ситуації, утворюючи стилі опанувальної поведінки. Представлені у вісімнадцяти шкалах стратегії утворюють три стилі опанувальної поведінки:

1) продуктивний (стратегії: вирішення проблеми, робота, досягнення, духовність, позитивний фокус);

2) непродуктивний (стратегії: ігнорування, відхід в себе, диво, розрядка, самозвинування, неспокій, неопанування, відволікання, активний відпочинок);

3) соціальний (стратегії: соціальна підтримка, друзі, приналежність, суспільні дії, професійна допомога). Останній найчастіше відноситься до продуктивного стилю.

3. Опитувальник Кеттелла є одним з найбільш поширених і відомих анкетних методів оцінки індивідуально-психологічних особливостей особистості. Відмінною рисою даного опитувальника є його орієнтація на виявлення відносно незалежних 16 факторів (шкал, первинних рис) особистості. Він розроблений під керівництвом Р.Б.Кеттелла і призначений для визначення широкої сфери індивідуально-особистісних відносин і, на нашу думку, не потребує детального опису у межах даної статті.

На основі даних методик ми здійснили емпіричне дослідження, яке дало змогу визначити стилі та стратегії поведінки, які використовують студенти молодших курсів у стресових ситуаціях. Також було досліджено якості особистості та їх вплив на вибір копінг-стратегій.

За результатами методики ЮКШ емпіричні показники дещо нижчі за нормативні ($X_{\text{норм}}=16,23$) за шкалою “пошук соціальної підтримки” $X_{\text{сер}}=15,85$ ($\sigma=3,0$). Це може свідчити про те, що досліджувані не готові до прийняття чи надання соціальної підтримки. Постійне звертання до інших як зовнішніх ресурсів говорить про соціальну залежність суб’єкта опанування.

Шкала “вирішення проблеми” $X_{\text{сер}}=17,43$ ($\sigma=3,2$) теж дає результат дещо нижчий за норму ($X_{\text{норм}}=18,93$). Можливо, причина таких низьких показників полягає у тому, що студенти ще не набули достатніх навичок ефективного вирішення проблем і тому частіше обирають інші, менш продуктивні стратегії поведінки.

За шкалою “робота, досягнення” $X_{\text{сер}}=17,55$ ($\sigma=3,1$) показники нижчі за норму ($X_{\text{норм}}=18,24$). Це дає нам змогу стверджувати, що при стресовій ситуації у респондентів знижується працездатність і вони менш схильні досягати хороших результатів, у тій справі, яку виконують.

Показники шкали “хвилювання” $X_{\text{сер}}=17,00$ ($\sigma=3,8$) є нижчими за норму ($X_{\text{норм}}=17,85$). Тому є підстави вважати, що у переважній більшості досліджуваних важка або стресова ситуація не викликає значного хвилювання.

За шкалою “неопанування” $X_{\text{сер}}=11,23$ ($\sigma=2,7$) показники вищі за норму ($X_{\text{норм}}=10,84$), що дає можливість говорити про невміння певної частини досліджуваних студентів опанувати важку

ситуацію. Скоріше за все, вони взагалі не вважають за необхідне діяти, вирішувати ситуацію, що склалася.

Показники шкали “самозвинувачення” $X_{\text{сер}} = 11,80$ ($\sigma = 3,3$) є нижчими за норму ($X_{\text{норм}} = 12,57$). Тож можемо припустити, що досліджувані не схильні звинувачувати себе у тому, що не можуть вирішити ту чи іншу проблему, якось вплинути на її перебіг.

Досить завищеними ($X_{\text{норм}} = 10,10$) та ($X_{\text{норм}} = 12,98$) є показники за шкалами “духовність” $X_{\text{сер}} = 13,25$ ($\sigma = 3,7$) та “позитивний фокус” $X_{\text{сер}} = 13,58$ ($\sigma = 2,5$). Ці дані можуть свідчити, про те що у недостатньо контрольованих ситуаціях досліджувані не можуть використати активні, проблемно-орієнтовні стратегії. В якості заміни вони використовують пасивні позитивні стратегії “позитивний фокус” та “духовність”.

Результати інших шкал, таких як “друзі” $X_{\text{сер}} = 16,98$ ($\sigma = 3,6$), “приналежність” $X_{\text{сер}} = 15,95$ ($\sigma = 3,3$), “чудо” $X_{\text{сер}} = 15,85$ ($\sigma = 2,5$), “розрядка” $X_{\text{сер}} = 10,70$ ($\sigma = 2,7$), “громадські дії” $X_{\text{сер}} = 7,33$ ($\sigma = 3,5$), “ігнорування” $X_{\text{сер}} = 9,03$ ($\sigma = 1,9$), “професійна допомога” $X_{\text{сер}} = 8,65$ ($\sigma = 3,4$), “відволікання” $X_{\text{сер}} = 9,63$ ($\sigma = 2,2$) та “активний відпочинок” $X_{\text{сер}} = 8,80$ ($\sigma = 2,5$) є наближеними до норми.

Порівняння емпірично отриманих даних з нормативними подано на рисунку 1.

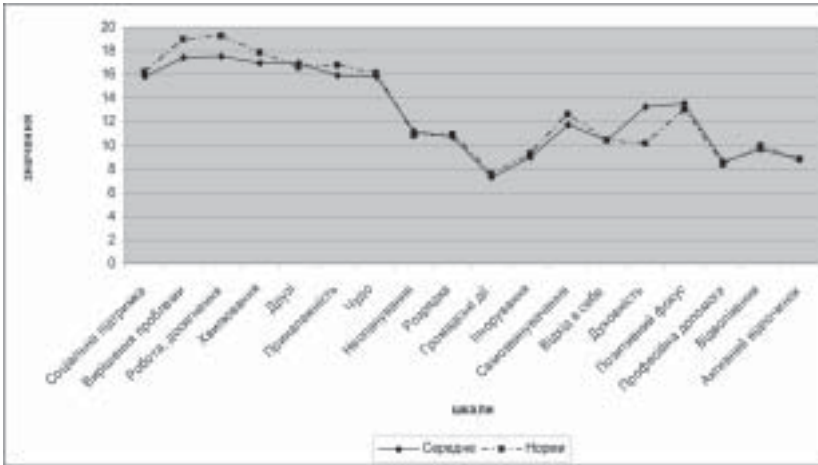


Рис.1. Результати дослідження за опитувальником ЮКШ

Опитувальник КПСС виявив, що 9,3% студентів використовують проблемно-орієнтовний стиль. Тобто, у стресовій ситуації вони намагаються вирішити проблему. 35,7% респон-

дентам притаманний емоційно-орієнтовний стиль поведінки. Багато студентів (55%) використовують копінг, орієнтований на уникнення.

Порівняння емпірично отриманих даних з нормативними подані на рисунку 2.

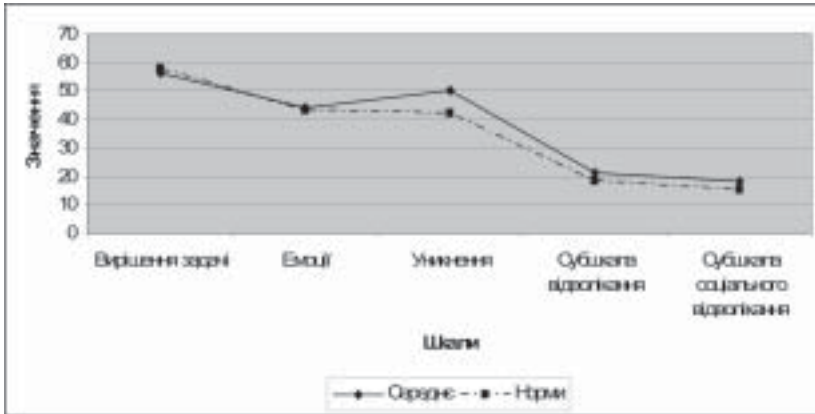


Рис. 2. Результати дослідження за опитувальником КПСС

При детальному аналізі отриманих даних виділяються результати за шкалою “уникнення”, значення яких набагато вище середнього. Це підтверджує припущення про бажання досліджуваних робити вигляд, що або нічого не відбувається, або все вирішиться само собою, що підкреслюється відсутністю будь-яких активних дій. При цьому зазначимо, що це можливі інфантильні залишки юнацького періоду, коли особа, в основному, значно обмежена у вирішенні власних життєвих ситуацій. Про це свідчать завищені показники за субшкалою “відволікання” та “соціальне відволікання”.

Після аналізу результатів, отриманих за допомогою 16-факторного тесту Кеттела, було отримано такі дані: 47,5% досліджуваних є замкнутими, скептично налаштованими по відношенню до оточуючих, люблять бути на самоті, не мають близьких друзів, з якими можна було б бути відвертими. Це не сприяє вибору продуктивних стратегій поведінки, зокрема таких як “соціальна підтримка”, “приналежність”, “друзі”.

У більшій половині респондентів, а саме 62,5% виражена низька толерантність по відношенню до фрустрації, у них досить мінливі інтереси, схильність до лабільності настрою. Спостерігається роздратування, втомлюваність. Тому вони важко

знаходять адекватні способи вирішення проблемної ситуації. Це може призвести до формування дезадаптивних моделей опанування.

82,5% студентів часто виявляються залежними, беруть провину на себе, тривожаться, що можуть допустити якісь свої помилки. Їм притаманна тактичність, покірність, яка приводить майже до повної пасивності. Така поведінка призводить до того, що особистість дуже сильно концентрується на своїх переживаннях, довго обдумує свої дії і незначні проблеми, а це негативно впливає на продуктивність діяльності і на особистість в цілому.

77,5% досліджуваних характеризуються обережністю, розсудливістю. Їм властива схильність все ускладнювати, спостерігається песимістичність у сприйнятті дійсності. Наявність таких якостей негативно впливає на вибір способів подолання стресу.

62,5% притаманна непостійність, на них великий вплив можуть здійснювати обставини і випадок. Вони не прикладають ніяких зусиль для того, щоб виконувати групові норми та вимоги. Також характеризуються гнучкими установками по відношенню до соціальних норм.

82,5% респондентів є сором'язливими, не впевненими у своїх силах, стриманими. Відрізняються підвищеною чутливістю до загрози. Такі люди є пасивними у важкій ситуації, негативно оцінюють себе у таких умовах, демонструють уникнення.

87,5% досліджуваних властива мужність, самовпевненість, розсудливість, реалістичність суджень, практичність. Це сприяє більш високій адаптації до стресогенних чинників.

У 7,5% розвинута уява, вони орієнтовані на свій внутрішній світ. Можна говорити про високий творчий потенціал. В зв'язку з цим, вони схильні висувати оригінальні ідеї відносно вирішення проблемних ситуацій і знижує ймовірність використання непродуктивних стратегій.

85% є залежними від групи, віддають перевагу працювати і приймати рішення разом з іншими людьми. Але при цьому дуже рідко проявляють ініціативу у прийнятті рішень.

З метою вивчення взаємозв'язку між шкалами був проведений кореляційний аналіз. Після проведення кореляційного аналізу за Кенделом, ми визначили, що на рівні значимості 0,01 та 0,05 взаємно корелюють між собою такі шкали: шкала "вирішення проблеми" корелює зі шкалами "хвилювання" ($r=0,524$), "духовність" ($r=0,533$), "позитивний фокус" ($r=0,504$). Тож, можемо говорити, що при вирішенні проблеми у досліджуваних спостерігаються певний рівень хвилювання. Також у вирішенні проблеми вони позитивно налаштовуються та вірять у допомогу вищих сил.

Шкала “хвилювання” корелює з “приналежність” ($r=0,474$), “вирішення задачі” ($r=0,470$), “емоції” ($r=0,541$). Це може бути спрямовано тим, що при вирішенні задачі поведінка особистості спрямована на регулювання психологічної напруженості, яка виникає у ситуації неспіху і включає спроби самоконтролю та керування власним емоційним станом.

Шкала “друзі” корелює зі шкалою “приналежність” ($r=0,505$), тобто, відчуваючи належність до певної соціальної групи, респонденти часто у стресовій ситуації розраховують на підтримку друзів, а також їх включення у вирішення проблемної для себе ситуації.

Шкала “неопанування” корелює зі шкалою “відхід у себе” ($r=0,499$). Це прямо характеризує неконструктивний стиль поведінки, коли у важкій ситуації досліджувані закриваються у собі, стають мовчазними, майже не взаємодіють з іншими.

Шкала “самозвинувачення” корелює зі шкалою “консерватизм-радикалізм” ($r=0,427$). Це може означати, що при стійкості по відношенню до труднощів і схильності з сумнівом відноситись до нових ідей, людина звинувачує себе у тій ситуації, що склалась. Їй притаманний інтернальний локус контролю.

Шкала “відхід в себе” корелює зі шкалою “духовність” ($r=0,496$). Особистість у важкій ситуації звертається до Бога за допомогою, проводить час у молитвах і тим самим закривається від інших, від їх підтримки і допомоги.

Шкала “духовність” корелює зі шкалою “емоції” ($r=0,554$). Відвідуючи церкву, промовляючи молитви, особистість відчуває певні позитивні емоції, в неї підкріплюється віра у те, що в силу певних обставин, ситуація зміниться на краще. Це може як негативно, так і позитивно впливати на вибір копінг-стратегій.

Шкала “відволікання” корелює зі шкалою “жорсткість-чутливість” ($r=0,409$). Люди, які є самовпевненими, практичними, впевненими у своїх силах, часто неприділяють великого значення ситуації, що склалась і займаються справами непов'язаними із вирішенням проблеми.

Шкала “уникнення” корелює зі шкалами “боязкість-сміливість” ($r=0,419$), “довірливість-підозрілість” ($r=0,478$). Не впевнені у собі, стримані досліджувані намагаються уникнути важкої ситуації, не застосовувати ніяких активних дій, спрямованих на її вирішення.

Для того, щоб виявити ті шкали, які мають найбільші факторні навантаження і визначити залежності особистісних рис і стратегій копінг-поведінки ми застосували факторний аналіз, у якому використали результати трьох опитувальників, а саме: КПСС,

ЮКШ, тест Кеттела. Для факторизації застосовано програмне забезпечення SPSS версії 15.0.

На основі графіка власних значень (рис. 3) було отримано факторну матрицю (таблиця 1). Прийнято залишати ті фактори, яким відповідають перші точки на графіку, після яких крива спаду стане пологою, хоча за критерієм Кеттела кількість факторів, які мають бути включені в аналіз, визначається значенням їх ваги більше за одиницю.

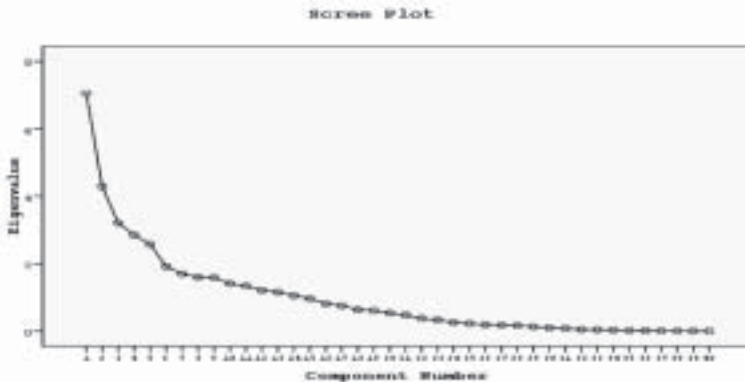


Рис. 3. Графік власних значень отриманих факторів

Аналіз графіка підтверджує, що найбільш прийнятними є 6 факторів, хоча значення більше одиниці мають 8 факторів, проте 6 з них є найбільш навантаженими.

Таблиця 1

Факторна матриця

Шкали	Фактори					
	1	2	3	4	5	6
ЮКШ_соц_під	0,385112	0,253941	-0,17203	-0,18767	0,49030848	-0,12518
ЮКШ_вир_проб	0,822958	0,100754	-0,35281	0,187602	-0,103267562	-0,02146
ЮКШ_роб_дос	0,499229	0,455988	0,190277	0,096529	-0,042925673	-0,1196
ЮКШ_хвил	0,712251	-0,10437	-0,10119	-0,24102	0,010095758	-0,02274
ЮКШ_друзі	0,35975	0,617033	-0,26584	0,227613	0,235846636	0,308274
ЮКШ_приналежн	0,622387	0,349975	-0,04572	-0,02762	0,266863258	0,025115
ЮКШ_чудо	0,543077	-0,18347	0,289536	0,16219	0,211845857	0,160232
ЮКШ_неопанув	0,195192	-0,06856	0,675486	-0,18937	-0,119961145	-0,15527
ЮКШ_розрядка	-0,09972	0,138911	0,387777	-0,44949	0,267887608	0,04558
ЮКШ_гром_дії	-0,16088	0,178815	-0,02476	-0,09123	0,47742634	0,535932
ЮКШ_ігнорування	0,14648	-0,03007	0,566482	0,214919	0,387451044	-0,06973

ЮКШ_самозвинув	0,565166	-0,15032	0,387861	-0,23181	0,015505583	0,177212
ЮКШ_відх_всебе	0,417582	0,131207	0,348662	-0,18131	0,078234218	-0,46495
ЮКШ_духовність	0,713435	0,020294	0,166325	-0,12164	0,069498266	-0,20011
ЮКШ_поз_фокус	0,57345	0,127634	0,073247	0,305312	0,019877796	-0,09599
ЮКШ_проф_допомога	0,139055	0,087894	0,073272	-0,03334	0,31354181	0,569573
ЮКШ_відволікання	0,081295	0,640452	-0,13194	0,257921	0,1178077	-0,12095
ЮКШ_акт_відпоч	0,264484	0,465373	0,33329	0,336559	-0,118783026	-0,3453
КПСС_вир_зад	0,744636	0,311899	-0,08297	0,09809	0,042722544	0,166212
КПСС_емоц	0,641634	-0,12558	0,333666	-0,44949	0,221709387	0,167627
КПСС_унік	0,298726	0,68298	0,192082	-0,06055	0,272321858	0,343433
КПСС_відволік	0,197491	0,579477	0,435204	-0,24602	0,324074664	0,089298
КПСС_соц_відволік	0,277618	0,512568	-0,14944	0,066999	0,157076988	0,442307
К_замкн_общит	-0,06455	0,047023	0,117909	0,059228	-0,108720897	0,603952
К_інтелект	0,019046	-0,12375	0,632729	-0,00849	-0,044131563	0,201517
К_емоц_стійк	-0,06314	0,479169	-0,04528	-0,0721	-0,012832652	-0,02626
К_підпорядк	0,186805	-0,13158	0,170873	-0,52252	0,161732497	0,02029
К_стриманість	-0,08784	-0,26702	0,162094	-0,17565	0,270919129	0,041824
К_чутлив	0,093248	-0,55593	0,208007	0,232513	0,102310858	0,048315
К_сміливість	-0,39943	-0,2819	-0,01215	0,421021	-0,044141384	0,041356
К_жорсткість	-0,17	-0,45633	0,667062	-0,05677	0,048102643	0,081239
К_довірливість	0,078882	0,312295	0,009993	0,077509	0,73042923	0,015722
К_практичність	0,154231	-0,02397	0,011973	0,64334	0,132557173	-0,01461
К_прямолін	-0,01275	-0,06758	0,02653	0,581987	0,16475976	0,381687
К_впев_в_собі	0,031295	-0,12512	0,26519	0,375797	0,621368466	0,03156
К_консерват	-0,25162	0,034918	-0,31406	0,522962	0,031711968	-0,09701
К_конформізм	0,024277	-0,22018	-0,01625	0,004297	-0,175293552	0,669762
К_низ_самоконтроль	0,309155	-0,18216	-0,4239	-0,10303	0,642680117	-0,06705
К_напруженість	0,080263	-0,28299	-0,33039	-0,11386	0,033603151	0,117239
К_самооцінка	0,047007	0,086337	0,317001	0,619291	0,00467454	0,080582

Отриманий розподіл факторів був протлумачений нами таким чином:

1. Фактор “вирішення проблеми” (54,72% дисперсії) включає показники: “вирішення проблеми” (0,823), “хвилювання” (0,712), “приналежність” (0,622), “чудо” (0,543), “самозвинувачення” (0,565). Фактор характеризує бажання і спрямованість студента вирішувати ситуацію як за допомогою власних зусиль і ресурсів, так і за допомогою соціального оточення. При цьому враховуються параметри зовнішніх обставин та власні можливості і ресурси. Фактор включає зусилля, спрямовані на розуміння виниклої ситуації неспіху, пошук оптимальної поведінки шляхом мобілізації особистісних ресурсів. Цікаво, що в даний фактор потрапили шкали, які відносяться до непродуктивних стратегій, а саме “чудо” та “самозвинувачення”.

2. Фактор “відволікання” (48,09% дисперсії) включає показники: “друзі” (0,617), “відволікання” (0,640), “соціальне відволікання” (0,579). Фактор визначає орієнтацію особистості на поновлення емоційної рівноваги за рахунок відволікання від проблемної ситуації або взагалі незвертання на неї уваги. Така поведінка виражається у прагненні не думати про обставини, що склалися і це відбувається за рахунок проведення вільного часу із друзями, близьким соціальним оточенням. Це допомагає переключитись на спілкування, міжособистісну взаємодію і таким чином не звертати увагу на проблему, що виникла.

3. Фактор “неопанування” (41,04% дисперсії) включає показники: “неопанування” (0,675), “ігнорування” (0,566), “інтелект” (0,632), “жорсткість-чутливість”. Даний фактор описує такий вид поведінки, при якій відсутні активні дії для досягнення мети і навіть, цілепокладання як таке. Зниження напруження у складній ситуації може відбутися тільки за рахунок зміни оточуючого середовища. Психологічний механізм характеризується інфантильною оцінкою того, що відбувається і є близьким до механізму психологічного захисту. Така поведінка оцінюється як неконструктивна і навіть деструктивна при постійному застосуванні.

4. Фактор “міжособова взаємодія” (32,80% дисперсії) включає показники: “прямолінійність-дипломатичність” (0,581), “консерватизм-радикалізм” (0,522), “самооцінка” (0,619).

5. Фактор “саморегуляція” (23,78% дисперсії), у який увійшли наступні показники: “довірливість-підозрілість” (0,790), “впевненість у собі-тривожність” (0,621), “низький самоконтроль-високий самоконтроль” (0,642). Цей фактор характеризує особистість, яка забезпечує опанування своєю поведінкою у важкій ситуації завдяки здібності до регуляції та самоорганізації. А це, в свою чергу, підвищує рівень адаптації до стресогенних умов.

6. Фактор “соціальне уникнення” (13,83% дисперсії) включає показники: “громадські дії” (0,535), “професійна допомога” (0,569), “замкнутість-комунікабельність” (0,603), “конформізм-нонконформізм” (0,669). Дана стратегія активію використовується особистістю, коли вона не усвідомлює цілісність проблеми не бачить довготривалих наслідків та перспективу.

Отже, проаналізувавши дані дослідження, ми можемо зробити **висновок**, що студенти на період 2-го курсу ще не набули достатніх навичок ефективного вирішення проблем і тому частіше обирають непродуктивні стратегії поведінки. Також більша половина респондентів важко знаходить адекватні способи вирішення проблемної ситуації, що може призвести до формування дезадаптивних моделей опанування.

Проведений факторний аналіз дав змогу виявити ті шкали, які мають найбільші факторні навантаження. Було виділено 6 факторів, які отримали назви: “вирішення проблеми”, “відволікання”, “неопанування”, “міжособова взаємодія”, “саморегуляція”, “соціальне уникнення”.

На основі результатів даного дослідження ми можемо констатувати, що такі особистісні риси як інтелект, тривожність, локус контролю, самооцінка дісно визначають вибір особистістю копінг-стратегій. Перспективою подальшого дослідження вважаємо визначення міри впливу найбільш важливих особистісних рис на вибір стратегій поведінки.

Список використаних джерел

1. Андреева Д.А. О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д.А. Андреева // Человек и общество: Ученые записки XIII. – Л.: ЛГУ, 1973. – С. 62–69.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3–18.
3. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: Монография / Татьяна Леонидовна Крюкова. – Кострома: Студия оперативной полиграфии “Авантитул”, 2004. – 344 с.
4. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Ричард Лазарус // Эмоциональный стресс: труды Международ. симп. Стокгольм; пер. с англ. – Л., 1970. – С.178–209.
5. Магнуссон Д. Ситуационный анализ: эмпирические исследования соотношений выходов из ситуаций / Д.Магнуссон // Психологический журнал. – 1983. – № 2. – С.28–33.
6. Нартова-Бочавер С.К. “Coping Behavior” в системе понятий психологии личности / Софья Кимовна Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т.18, № 5. – С.20–30.
7. Cohen F. Coping with the stresses of illness. In health psychology / F.Cohen, R. Lazarus. – San Francisco, 1979. – 635 p.

A range of methodological approaches to coping scales in connection with personal features is reviewed in the article. Some methodological concepts of common coping research are defined. Factor analysis is made, correlations between scales are obtained. Conclusions about determining relations between personal features and coping repertoire are made.

Keywords: coping, personal features, coping repertoire.

Отримано: 21.08.2011

Особливості самопізнання молодших школярів з підвищеним розумовим потенціалом

У статті обговорюються матеріали експериментального вивчення проблеми самопізнання молодших школярів з підвищеним розумовим потенціалом. Розглядається коло питань щодо особливостей когнітивної оснащеності самопізнання дітей цієї категорії, актуалізації системи особистісних конструктів в їх самохарактеристиці, особливості казуальної самоатрибуції та якостей компетенції, пов'язаної з Я- концепцією.

Ключові слова: підвищений розумовий потенціал, самопізнання, когнітивна оснащеність, особистісні конструкти.

В статтє обсуждаются материалы экспериментального изучения проблемы самопознания младших школьников с повышенным умственным потенциалом. Рассматривается круг вопросов относительно особенностей когнитивной оснащенности самопознания детей этой категории; актуализации ими системы личностных конструктов в самохарактеристике, особенностей казуальной самоатрибуции а также, приводятся показатели уровня компетенций, связанных с Я-концепцией.

Ключевые слова: самопознание, когнитивная оснащенность, личностные конструкты, казуальная самоатрибуция.

Одну з головних тенденцій сучасної освіти становить її спрямованість на особистість людини. Школа повинна створювати умови, при яких кожна дитина займе гідне з точки зору власних інтересів і прав місце у навчальному процесі. Відповідно до думки більшості спеціалістів головними ознаками особистісної орієнтації навчання є суб'єктність учня, суб'єкт-суб'єктна взаємодія дитини і дорослого, саморозвиток особистості.

Саморозвиток розглядається як продуктивний шлях реалізації особистісно розвивального навчання і водночас смисл останнього пов'язаний з забезпеченням умов для того, щоб допомогти дитині оптимально розкрити потенційні можливості, розвиваючись, зберегти свою індивідуальність. У свою чергу саморозвиток залежить від уявлення дитини про себе, свої здібності і можливості.

На думку відомого сучасного філософа А.С.Арсенєва, розвивати в людині здібність до пошуку самого себе, допомогти їй пізнати свої потенційні можливості у відносинах зі світом та іншими людьми – це головна задача навчання та виховання. У такій орієнтації філософа

пробивається з глибини століть наставляння Г.Сковороди: “А не разуметь себя самого, слово в слово, одно и то же есть как и потеряет себя самого, как бы его не бывало. Итак, познать себя самого, и сыскать себя самого, и найти человека – все сие одно значит” (6, с.124).

Стосовно цього аспекту виховання дітей в умовах модернізації сучасної школи слухним є зауваження Е.І. Шиянова про те, що в багатьох ситуаціях можна було б підвищити ефективність учіння, якщо б школярів навчали елементам психології, що розкривають на доступному рівні закономірності функціонування та розвитку особистості [13].

Наведений вище контекст логічно підводить до висновку про актуальність напрямку спеціально орієнтованих досліджень на розробку практики розвитку в учнів мотивації на самопізнання та відповідних ефективних умінь. Особливо гостро це питання стоїть по відношенню до категорії дітей, які навчаються в мало адаптованих для них умовах загальноосвітньої школи. В цих випадках спроможність саморегуляції своєї навчальної діяльності та поведінки, яке спиралось би на чітке уявлення дитини про себе, адекватну самооцінку, в значній мірі визначали б її учбові досягнення та успішність особистісного розвитку.

У найбільш важкому становищі опиняються діти, які випереджають свій вік у розумовому розвитку, оскільки, всупереч заявці про орієнтацію на кожну дитину реально у школі ставка робиться на адаптацію навчання до вихідних можливостей проблемних учнів.

Як свідчить аналіз літературних джерел, особливості самопізнання та самооцінки у системному функціонуванні психіки дитини з підвищеними здібностями не вивчались. У роботах відомих дослідників дитячої обдарованості (К.Текес, К.Абромс, Н.С.Лейтес, В.Чудновський, В.Юрчевич та ін.) робиться акцент на розгляд самооцінки у контексті розвитку особистості дітей – її можливостей, спрямованості, суспільної значимості. Умови та способи породження самооцінки, її розвитку та функціонування знаходяться на периферії уваги дослідників. До того ж, опис картини та висновки даються лише відносно дітей, які вражають оточуючих своїми успіхами. Поза увагою залишаються діти, які випереджають свій вік не багато йде. Мова йде про дітей, за якими поступово закріплюється назва, що співвідноситься з інтелектуальними показниками Шкали Векслера 111-140 балів, тобто – “діти з підвищеними розумовими здібностями”, або “діти з підвищеним розумовим потенціалом”.

Виділення цієї категорії дітей пов’язане з тенденціями сучасної науки: у сучасних концепціях за умов різноманітності поглядів їх авторів на природу і взаємозв’язок факторів, що визначають реалізацію потенціалу обдарованих дітей, обдарованість розглядається не тільки як багатоаспектне, але й як різнорівневе явище.

Оскільки феномен “підвищені розумові здібності” спеціально не досліджувався, то це поняття може трактуватися лише умовно, як конкретний прояв певного кількісного виміру інтелектуальної обдарованості і логічно припустити, що підвищені розумові здібності відображають складність і багатомірність природи обдарованості, різноманітність проявів, а також стратегій розвитку. Разом з тим воно становить своєрідну психологічну структуру з характерними для неї варіативними зв’язками її елементів. Такі припущення підводять до висновку про те, що феномен “підвищені розумові здібності” потребує системного і поглибленого вивчення.

Експериментальні матеріали експерименту з проблем самопізнання дітей цієї категорії, які отримані у нашому експерименті та подані у цій статті, мають певну цінність для постановки завдань системного дослідження, для аналізу розвитку дітей в аспекті “Я-проблематики” і організації виховної роботи у даному напрямку.

Вдослідженні використовується прийняте у науці визначення самопізнання як “суми або навіть системи автосхем, або добре організованих структур знання про себе” (1). Такі автосхеми мають подвійну природу, будучи одночасно і процесом і структурою, гіпотезою або моделлю, яка зіставляється з інформацією, яка поступає. Цінності, що прийняті дитиною, особистісні смисли, орієнтація на суспільно визначені вимоги до поведінки та діяльності реалізуються в самооцінці, “як форми відображення людиною самого себе, як окремого об’єкта пізнання”.

Відповідно стратегією дослідження особливостей самопізнання молодших школярів з підвищеними розумовими здібностями передбачено вивчення: когнітивної осначеності самопізнання досліджуваних; особливостей актуалізації ними особистісних конструктів в самохарактеристиці; особливості казуальної самоатрибуції досліджуваних; досягнення у розвитку мотивації на самопізнання, та якості компетенції, пов’язаної з “Я-проблематикою” у зазначених умовах навчання цієї категорії дітей при переході у середню ланку школи.

Вдослідження включені 50 учнів двох класів загальноосвітньої школи. Вони були розподілені на дві однакових за кількісним складом групи. У першу (експериментальну) групу відібрані діти, які вирізнялись високим рівнем академічної успішності та кмітливостю, і на цій підставі ідентифікувались як діти з підвищеними розумовими здібностями. В другу групу входили діти з нормальним розвитком, що відповідає віку. Експериментальні дані по цій, другій, групі (в тексті вона проходить як контрольна група) використовувались для порівняння з показниками по групі дітей з підвищеними розумовими здібностями.

Дослідження проводилось за схемою:

В період, коли досліджувані навчалися у другому півріччі 3-го класу, з ними проведено два заняття. Мета цих занять – актуалізувати знання дітей за темою експерименту.

Одразу після підготовчих занять проведено перший “зріз”. Вивчались: когнітивна оснащеність самопізнання, особливості актуалізації системи особистісних конструктів в самохарактеристиці, особливості казуальної самоатрибуції досліджуваних.

У період, коли досліджувані навчалися у 4-му класі, з ними було проведено цикл занять (14 академічних годин) з питань особистісного росту. За своєю суттю вони логічно вписувалися у контекст виховної роботи згідно із завданням віку дітей. Тому проводились учителем в рамках розкладу уроків один раз на тиждень.

У період, коли досліджувані навчалися у 5-му класі (їх кількість у кожній групі зменшилась до двадцяти), проведено другий “зріз”. Вивчався інтерес досліджуваних до “Я-проблематики”, а також оцінювалась якість компетенції досліджуваних, пов’язаної з “Я-проблематикою”.

Організація та результати експерименту за визначеними питаннями.

Когнітивна оснащеність самопізнання дітей з підвищеними розумовими здібностями

Терміном “когнітивна оснащеність” в психології визначається багатство та різноманітність способів реагування на події, складність та багатоплановість досвіду. Однією з основних характеристик когнітивної осначеності є рівень диференційованості когнітивних структур (1). Залежно від когнітивної диференційованості, індивід володіє тією або іншою кількістю смислових конструктів, від чого залежить багатомірність сприйняття світу, інших людей та себе.

Вивчення рівня диференційованості когнітивних структур у досліджуваних, які становлять основу осначеності їх самопізнання, проводилося з використанням завдання, виконання якого вимагало назвати (письмово) найбільшу кількість характеристик ідеального однолітка. Проведення такого завдання на початку навчального року показало відсутність будь-якої суттєвої різниці дітей з підвищеними розумовими здібностями та звичайних дітей. Ми припустили, що цей факт пояснюється неадекватними умовами виховання дітей з підвищеними розумовими здібностями, і задачу дослідження переорієнтували на порівняльне вивчення навчаємості дітей у плані соціального пізнання. Тому до першого “зрізу” з усіма досліджуваними провели два заняття, спрямовані на те, щоб збагатити, уточнити та актуалізувати знання дітей про

можливі характеристики моральних, розумових, фізичних якостей людини, а також особливостей їх прояву у різних життєвих ситуаціях. Учитель проводив роботу без установки на контрольний “замір”. Припускалось, що за цих умов ознаки, які диференціюють внутрішньо- та міжгрупові відмінності будуть збережені.

У контрольному завданні першого “зрізу” досліджуваним пропонувалось письмово назвати якості “ідеального” однолітка. Робота проводилася фронтально. Час не обмежувався. Загальна картина, яка визначалася на основі аналізу результатів завдання, відображена у графіку, що наведено нижче (Рис. 1). Результати наведені у відносних нормованих одиницях.

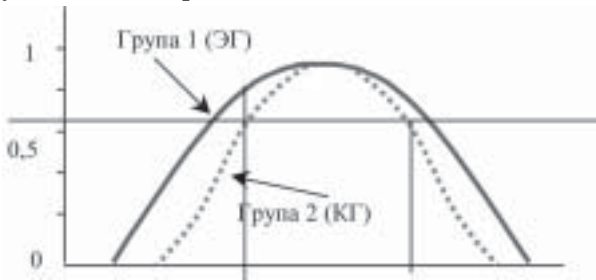


Рис. 1

Різниця дисперсій дозволяє говорити про більш високу щільність результатів в експериментальній групі (група 1). Для групи 2 на кінцях гаусіана спостерігається тенденція до зміни знака похідної. Це дозволяє припустити, що показники досліджуваних з цього діапазону підвладні зміні. В той час, як по групі 1 спостерігається стабільна сталість показників. При порівнянні ненормованих результатів в групі 1 спостерігаються суттєво вищі показники для колонки 4, порівняно з іншими колонками, в той час, як для групи 2 ці відмінності значно менше виражені.

Звертає на себе увагу два моменти: по-перше, експериментальна група і контрольна група різняться діапазоном особистісних конструктів. Досліджувані контрольної групи поступаються у цьому відношенні досліджуваним експериментальної групи. По-друге, діти з підвищеними розумовими здібностями не тільки переважають своїх нормальних однолітків за кількістю актуалізованих особистісних конструктів, але і в більшій мірі, ніж звичайні однолітки, різняться між собою. При цьому на межах нижніх показників зберігають перевагу над нормальними однолітками.

В обох групах мають місце схожі тенденції співвіднесеності особистісних конструктів, що стосуються різних сфер людини. У

ранговому ряду вони представлені таким чином: ті, що відносяться до моральної сфери, інтелектуальної сфери, емоційної сфери і, наприклад, до зовнішності та фізичного розвитку. При цьому показово, перевага загальної кількості конструктивів у досліджуваних з підвищеними розумовими здібностями, в основному, утворюється за рахунок інтелектуальних якостей. Це відображає, очевидно, крім інших причин, також розходження в значимості особистісних цінностей досліджуваних груп.

Порівняння групових відмінностей відтіняє таку важливу характеристику когнітивної оснащеності досліджуваних з підвищеними розумовими здібностями як змістове наповнення понять, що ними використовуються. Звернімося до найбільш конфліктних випадків.

До поширеного трактування змістового наповнення якості “розумний” як “той, хто багато знає та вмє, добре навчається” досліджувані з підвищеними розумовими здібностями роблять суттєве доповнення. Їх трактування глибше за змістом і відображає такі якості мислення, як самостійність, кмітливість, швидкість рішень. Уявлення дітей про змістове наповнення якості “добрий” це формується. Це поняття в життєвих ситуаціях зазвичай використовується в різних, деколи неадекватних контекстах. Очевидно, не розібравшись до кінця в диференціюючих ознаках, що пов’язані зі змістовим наповненням слова, діти з підвищеними розумовими здібностями старались визначитися шляхом залучення та пояснення декількох варіантів. Наприклад, посилаючись на розширене використання певної характеристики та виражаючи незгідність з ним, наводили пояснення, приміром: “добрий – той, хто бажає добра, доброзичливий” або “добрий – це жадливий”. На відміну від звичайних однолітків, серед дітей з підвищеними розумовими здібностями були такі, хто знання змістового різноманіття семантики слова “сильний”, включали у контексти, що розкривають силу розуму, силу волі, фізичну силу. Разом з тим чітко простежується тенденція поширення значимості якості “сильний” як агресивного способу опанування світу, завоювання місця у ньому. Це в рівній мірі характерно для дітей з підвищеними розумовими здібностями і звичайних дітей. Очевидно, у даному факті відображається культивування у суспільстві фізичної сили як еталона удавання (наслідування) і досягнення соціальної значущості.

Особливості актуалізації особистісних конструктивів дітьми з підвищеними розумовими здібностями в самохарактеристиці

Діючи відповідно до інструкції, яка орієнтувала на найповнішу самохарактеристику, досліджувані використовували якості, що

називали у першому завданні, зазначаючи міру їх прояву у себе, іноді наводили якості, котрих у списку першого завдання не було. Кількість якостей, що використовувалися в самохарактеристиці, у всіх випадках була менша, ніж в списку конструктів першого завдання. При цьому останні вирізнялись більшою диференційованістю.

Основна відмінність самохарактеристик дітей з підвищеними розумовими здібностями зводилась до того, що ці діти демонстрували в більшій мірі, ніж однолітки, вміння бачити себе з різних сторін. В їхніх характеристиках частіше, ніж в однолітків, зустрічаються заяви про ставлення до мисленнєвої діяльності (“Люблю “ламати голову” над кросвордами”, “Люблю “круті” задачі з математики”, “Не люблю вивчати правила”). Примітний факт: тільки в характеристиках дітей цієї категорії визначені домагання права на самостійність (“Я думаю, що неправильно вимагати, щоб всі писали однаково за прописами”, “... не записую докладно рішення задачі, хоча за це і маю від учителя і батьків”) Діти з підвищеними розумовими здібностями звертаються до оцінки своїх переживань, намагаються заглянути в свій внутрішній мір, заявляють про проблеми, які належить вирішувати (“Я ненавиджу, коли на мене кричать”). У них частіше зустрічаються ролеві самохарактеристики (“Я прагну бути справжнім другом”, “Я хороша дочка, бо допомагаю мамі”).

Різниця самохарактеристик дітей з підвищеними розумовими здібностями та звичайних дітей за мірою їх критичності незначна. По відношенню до кожної групи це має свої причини. Для дітей з підвищеними розумовими здібностями характерні стриманість, сумнівність, невпевненість у самоопису одних дітей і намагання підкреслити свою гідність – в інших. Головна причина, що регулює міру критичності, нереалістичних характеристик, очевидно, пов’язана з недостатнім рівнем у дітей рефлексивного аналізу. Очевидно, що в цьому відношенні учні загальноосвітньої школи, які мають підвищений розумовий потенціал, не виходять за межі вікових особливостей.

Особливості казуальної самоатрибуції досліджуваних з підвищеними розумовими здібностями

Картину особливостей самопізнання молодших школярів з підвищеними розумовими здібностями доповнюють способи пояснення ними причин власних успіхів і невдач. Останні вивчались в ситуації виконання досліджуваними задач на кмітливість. Перша частина роботи проводилась в експериментальній та контрольній групах нарізно, оскільки завдання, що пропонувались у групах, мали різну ступінь складності. Згідно із замислом досліджуваним надавався для рішення комплекс задач на кмітливість, складений таким чином, щоб кожен учень міг пройти через невдачу і досягти

успіху. Причини успіху і невдачі діти пояснювали експериментатору в індивідуальній бесіді.

Результати виконання цих завдань відображені в Таблицях 1 і 2.

Таблиця 1

Казуальна атрибуція успіху та невдачі при виконанні досліджуваними задач на кмітливість (у відносних нормованих одиницях)

Контрольна група								Експериментальна група							
Успіх				Невдача				Успіх				Невдача			
Компетентність	Власні зусилля	Легкість (складність) завдання	Везіння	Компетентність	Власні зусилля	Трудність/легкість завдання	Вдача/Невдача	Компетентність	Власні зусилля	Трудність/легкість завдання	Вдача/Невдача	Компетентність	Власні зусилля	Трудність/легкість завдання	Вдача/Невдача
6	13	20	1	2	5	15	14	15	17	8	0	5	14	8	13

Таблиця 2

Ранговий ряд пояснення причин успіху та невдачі досліджуваними з підвищеними розумовими здібностями та звичайними дітьми

Норма				
Успіх	Легкість завдання (20)	Власні зусилля	Компетентність (6)	Вдача (1)
Невдача	Трудність завдання (15)	Невдача (14)	Власні зусилля (5)	Компетентність (2)
ПРЗ				
Успіх	Власні зусилля (17)	Компетентність (15)	Легкість завдання (8)	Вдача (0)
Невдача	Власні зусилля (14)	Невдача (13)	Трудність завдання(8)	Компетентність (5)

Дані таблиць свідчать, що досліджувані обох груп діяли в рамках тенденції казуальної атрибутики, що встановлена у психології: у випадку успіху собі приписуються внутрішні причини, у випадку неуспіху – зовнішні. Ті та інші користувались формулюваннями такого типу: “Я добре подумав”, “Я вмю рішати такі задачі”, “Пощастило”, “Задача дуже легка”, “Ми такі рішали”, “Як що б я краще подумав, то це завдання виконав би правильно”, ”Завдання складне. Думаю, що ніхто з нашого класу його не виконав” і т.п.

Підтверджена у нашому експерименті тенденція казуальної атрибуції пов'язана зі притаманним людині прагненням бачити себе більш позитивно, ніж це гарантувалось би неупередженою позицією. Разом з тим, як показують дані таблиць, є суттєві відмінності між дітьми з підвищеними розумовими здібностями та звичайними дітьми у плані того, з чим конкретно вони пов'язують успіх або невдачу у рамках зовнішніх та внутрішніх причин. Звичайні діти у якості основної причини неуспіху виділяють трудність (легкість) завдання і при успіху – власні зусилля. Діти з підвищеними розумовими здібностями в якості головної причини успіху вказують компетентність та власні зусилля, а причину невдачі, в основному, пов'язують з недостатком зусиль.

Ці відмінності свідчать про те, що діти з підвищеними розумовими здібностями більш активні у підтримці позитивної самооцінки і наполегливо захищають найбільш значущі для себе цінності – знання, уміння, компетентність. Причина “недостатність зусиль” розглядається як така, що піддається власному контролю, тому визнання її не торкається самоствавлення.

Серед дітей з підвищеними розумовими здібностями, які пояснюють свій успіх та невдачу мірою зусиль, зустрілись і такі, у яких детермінація атрибуції спиралась на незвичайний для віку високий рівень критичності ретроспективної самооцінки і відповідно високу ступінь вимогливості до себе. Вони з усією щирістю розповідали як про своє знання, так і незнання, виражати з цього приводу радість і досаду. Ці випадки “належали” класу однієї учительки і заслуговують уваги тим, що визначають можливі перспективи грамотно побудованого навчального процесу вже згідно сучасних навчальних програм.

Перенесення відповідальності за невдачу при виконанні експериментального завдання нерідко відображав типовий для всієї учбової ситуації дитини спосіб захисту від реального тиску дорослих. Витоки цього явища, очевидно, пов'язані з деформацією ставлень до дитини в родині. Драма переживань страху та вини відмічалась у досліджуваних з сімей, у яких батьки надавали учбовим досягненням дитини надзвичайно велике значення на шкоду її потребам та дитячим інтересам.

Мотиваційна зорієнтованість досліджуваних в період їх навчання у 5-у класі на “Я-проблематику” та оцінка якості їх компетенції, пов'язаної з “Я-проблематикую”

В першому завданні учням пропонувався список питань, пов'язаних з актуалізацією Я-проблематики. Одні з них скупчені в межах характеристик особистості (Як подолати негативні риси свого характеру?), інші питання стосуються конкретних фактичних даних у сфері

особистісно значущих ситуацій (Чи зможу я стати багатим?). Питання надані в однаковій кількості загальним числом – 20. Досліджуваний повинен був підкреслити не менше 10 питань, які його зацікавили і на які він хотів отримати відповідь від “Всезнаючого комп’ютера”.

Питання щодо характеристик особистості розглядалася як показник інтересу до самопізнання та самохарактеристики. Результати становили наступне співвідношення виборів:

– до 3-х виборів питань щодо характеристик особистості зафіксовано у 12-ти досліджуваних з першої групи і 7-ми досліджуваних другої групи;

– до 7-ми виборів питань щодо характеристик особистості зафіксовано у двох представників першої групи і одного – з другої.

У 6 досліджуваних першої та 12 досліджуваних другої групи вибір питань цього типу не зафіксовано

Оцінюючи ці факти, доречно враховувати, що згідно останніх літературних даних (Є.В.Сапогова) в 10-11 років (вік більшості наших досліджуваних) у дітей за сприятливих умов інтенсивно формується адекватна самооцінка та сталі особистісні стандарти. На цьому фоні результати виконання завдання значної кількості досліджуваних з підвищеними розумовими здібностями, у якому виявлявся інтерес до самопізнання, тобто важлива компонента формування самооцінки та особистісних стандартів може пояснюватись як факт певного уповільнення розвитку у самопізнанні. Порівняння з результатами досліджуваних другої групи вбачає причини цього явища у недоліках навчально-виховного процесу у класах, де навчались досліджувані. Водночас і це не виключає припущення реального гальмування розвитку психологічного ресурсу значної частини досліджуваних на даному етапі.

Організація вивчення якості компетенції досліджуваних, пов’язаних з Я-проблематикою, підпорядковувалася закономірностям процесу оволодіння способом дії, визначених засновником культурно-історичної теорії розвитку Л.С.Виготським та його послідовниками, зокрема П.Я.Гальперінім.

Вона базувалась на ключових позиціях: розгорнути оволодіння дією у часі (1) і стадіальність просунення здібності до своєї найбільш зрілої форми, що відповідає трьом етапам становлення дії, а саме: формальний рівень – опанування зовнішніх особливостей зразка дії, предметний рівень – засвоєння суттєвого предметного відношення, яке лежить в основі зразкового способу дії, та функціональний – включення способу в склад психологічних ресурсів індивіда (2).

На практиці це відбивалось у визначенні тривалості формуючого етапу експерименту, методу навчання, а також характеристик

тестового комплексу. Опрацювання названих параметрів спрямоване на реалізацію ідеї, згідно якої засвоєння нових знань за різних форм допомоги з боку учителя зі зростаючою динамікою змінюється в навчанні самонавчаємостю дитини, поступово збільшуючи в “зоні” наявність її творчої самостійності. Саме на творчому етапі інтенсивно розвивається і включається спосіб дії в склад психологічних ресурсів індивіда, що забезпечує “свободу маневрування” при рішенні різних задач.

Тести було складено з урахуванням трьох етапів (вони ж виступили рівнями) присвоєння способу дії:

- в першому завданні досліджуваним пропонувалось змодельовувати ситуацію на тему “доброзичливий школяр”;
- за умовою другого завдання потрібно було підібрати антонім до слова “доброзичливий” і ввести його у короткий текст;
- у третьому завданні досліджуваній з трьох текстів “моральної” тематики вибирав ті, в яких була закладена, але чітко не в проглядалась, ідея доброзичливості.

Завдання надавались поступово, починаючи від найскладнішого. Перше – всім досліджуваним, друге – тим, хто не зміг виконати перше, останнє – тим, хто не зміг виконати перше та друге завдання.

Результати виконання тестових завдань показали, що тоді, як в групі звичайних дітей показники майже в рівній мірі розподілялись між низьким та середнім рівнями (відповідно 9 і 10), в групі дітей з підвищеними розумовими здібностями відмічалися незначні переваги у кількості виконаних завдань другого рівня (відповідно 7 і 11). Третього рівня виконання завдань досягли 2 учні з підвищеним розумовим потенціалом.

Тобто діти з підвищеними розумовими здібностями, за винятком двох випадків, виконали тестові завдання приблизно з тими ж результатами, що й звичайні діти. Отже, склалися обставини на користь висновку про певне гальмування розвитку здібностей в області самопізнання у дітей з підвищеним розумовим потенціалом на межі досягнень, типових для віку дітей.

Згідно наведених матеріалів експериментального дослідження учні з підвищеним розумовим потенціалом, які навчаються у загальноосвітній школі, завдяки розвинутим гностичним особливостям упродовж перших шкільних років більш інтенсивно, ніж однолітки, збагачують досвід самопізнання. Водночас у значній кількості дітей з проявами обдарованості на початку навчання на верхній межі молодшого шкільного віку відмічається спад мотивації до саморозвитку, а за рівнем компетенції, пов’язаної з Я-концепцією, вони утримуються на межі досягнень звичайних однолітків.

Одержані у дослідженні дані можуть бути корисними для опрацювання питань з диференціальної діагностики інтелектуальної обдарованості.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Проблемы казуальной атрибуции в межличностном восприятии /Г.М.Андреева// Вопросы психологии. – М., 1979. – №6.
2. Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А.Бердяев. – М.: Книга, 1991.
3. Братусь Б.С. Деятельность и вершинные уровни опосредствования / Б.С.Братусь // Психол. журн. – 1999. – Т.20. – №4.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982-1984.
5. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка /П.Я.Гальперин// Вопросы психологии. – М., 1969. – №1.
6. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. – М., 1998.
7. Гильбух Ю.З. Темперамент и познавательные способности школьника / Ю.З.Гильбух. – К., 1993.
8. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки// Вопросы психологии. – М., 1989. – № 1.
9. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко –К., 2006.
10. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И.Савенков – М., 2000.
11. Сковорода Г. Повне зібрання творів у 2-х томах. Т.2. Трактати. Діалоги. Приччі / Г. Сковорода – К.: Наукова думка, 1973.
12. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / П.Р. Чамата – К., 1958.
13. Шиянов Е.И. Развитие личности в обучении / Е.И.Шиянов, И.Б. Котова. – М., 1999.
14. Шорохова Е.В. Проблемы “Я” и самосознание. Е.В.Шорохова // Проблемы сознания: Материалы симпозиума. – М., 1966.

This article presents experimental materials on issue of self-knowledge of junior schoolboys with the improved mental potential.

The scope of questions is examined in relation to the features of cognitive equipped of self-knowledge of children of the category; actualizations by them systems of personality constructs in self-attribution, features of casual self-attribution and also, indexes over of levels of competence, related to self-concept.

Keywords: self-knowledge, cognitive availability, personality constructs, cognitive, self-attribution.

Отримано: 26.08.2011

Емоційний інтелект: проблеми діагностики

У статті аналізуються сучасні наукові уявлення про феномен емоційного інтелекту і методологічні принципи його вивчення. Розглядаються також методики дослідження емоційного інтелекту.

Ключові слова: емоційний інтелект, соціальний інтелект, активність, рефлексія.

В статье анализируются современные научные представления про феномен эмоционального интеллекта и методологические принципы его изучения. Рассматриваются также методики исследования эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социальный интеллект, активность, рефлексия.

Актуальність. Вивчення емоційного інтелекту в сучасній психології є однією із актуальних тем. Особливо важливою ця проблема є для соціономічних професій. Адже в своїй діяльності фахівці цих професій повинні виділяти та утримувати у свідомості ті факти, які характеризують особливості поведінки, вчинків, мови своїх клієнтів, особливості їх емоцій, настрою, духовного світу та ін. Складність цієї емоційної інформації і її вплив на ефективність роботи цієї категорії працюючих, досить високий. Ці обставини вже самі по собі говорять про необхідність ретельного дослідження емоційного інтелекту [5; 9; 12].

Результати досліджень емоційного інтелекту з'явилися в наукових роботах на початку 1990-х років. Треба сказати, що цей концепт приваблює багатьох дослідників тим, що дає можливість більш цілісно оцінити адаптивні здібності індивіда через його вміння емоційно взаємодіяти з іншими. Крім того, за рівнем розвитку емоційного інтелекту можна більш точно передбачити успішність поведінки в різних видах соціальної активності, ніж за рівнем розвитку загального інтелекту [3; 7; 10].

Мета статті – проаналізувати сучасні теоретичні моделі емоційного інтелекту і найвідоміші методики його вимірювання.

Поняття “емоційний інтелект” тісно пов'язано з поняттям “соціальний інтелект”. Саме в контексті розробки проблематики соціального інтелекту Дж.Гілфордом, Х.Гарднером, Г.Айзенком і з'явилося поняття “емоційний інтелект”. А в сучасній психології

вивчення емоційного інтелекту вже виокремилось в самостійний напрямок досліджень, оскільки він має свою специфіку [10].

Нагадаємо, що вперше термін “емоційний інтелект” було введено в психологію Дж.Мейером і П.Селовеєм [9; 14]. Вони визначили емоційний інтелект як здібність сприймати і виражати емоції, асимілювати емоції і думки, розуміти і пояснювати емоції, регулювати свої емоції та емоції інших.

Зауважимо, що повноцінний аналіз питання психологічної діагностики емоційного інтелекту неможливий без розгляду моделей даного конструкту, на основі яких і пропонуються методики для його вивчення. Дослідники виокремлюють дві основні моделі емоційного інтелекту [6; 8; 3].

Одна із перших і найбільш відомих моделей емоційного інтелекту була розроблена в 1990 р. Дж.Мейером і П.Селовеєм [15; 5]. Тоді ж вони почали і розробку методики для дослідження емоційного інтелекту. Результати експериментальних досліджень дали можливість доопрацювати і вдосконалити як теоретичну модель, так і методику. В переробленій моделі Дж.Мейєра, П.Селовея, Д.Карузо зроблено акцент на когнітивній складовій емоційного інтелекту, яка, зокрема, пов’язана з переробкою інформації про емоції [9, 317]. Крім того, в цій моделі з’явився компонент, пов’язаний з особистісним і емоційним ростом. Зрозуміло, що таке доопрацювання моделі підштовхнуло авторів до вдосконалення і самого поняття “емоційний інтелект”. Його вони вже розуміють як здібність переробляти інформацію, яка існує в емоціях, а саме: здібність визначати значення емоцій, їх зв’язки одна з одною, здібність використовувати емоційну інформацію у якості основи для мислення і прийняття рішень.

Теоретична модель емоційного інтелекту Дж.Мейєра, П.Селовея, Д.Карузо відноситься до “моделей здібностей”, в яких емоційний інтелект визначається як набір здібностей, які вимірюються за допомогою тестів, які складаються із завдань з правильними і неправильними відповідями. Методику такого типу і створили в 2002 р. Д.Мейєр, П.Селовея і Д.Карузо – MSCEIT, V2.0 (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) – стандартизований тест для виміру емоційного інтелекту [9; 4; 10].

Ретельний аналіз здібностей, пов’язаних з переробкою емоційної інформації, дозволив П.Селовею і Дж.Мейєру виокремити чотири компоненти (чи рівні) емоційного інтелекту, які вони назвали “гілками”. В методиці підібрано завдання на вияв кожного із виокремлених компонентів емоційного інтелекту. Ці компоненти вибудовуються в ієрархію, рівні яких, за припущенням авторів,

послідовно розвиваються в онтогенезі [9; 15]. Розглянемо ці компоненти (“гілки”) емоційного інтелекту, оскільки вони досить глибоко розкривають властивості цього психологічного феномена.

Перший компонент: сприйняття, оцінка і вираз емоцій:

а) здібність ідентифікувати емоцію в фізичних станах, відчуттях і думках;

б) здібність ідентифікувати емоції інших людей в картинах, художніх творах тощо через мову, звук; прояви і поведінку;

в) здібність точно виражати емоції і виражати потреби, які пов’язані з цими відчуттями;

г) здібність розрізняти точні / неточні, дійсні / недійсні вирази почуттів.

Другий компонент: використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності:

а) використання емоцій для спрямування уваги на пріоритетні для мислення речі, спрямування уваги на важливу інформацію;

б) використання яскравих і доступних емоцій як допоміжних засобів мислення і пам’яті;

в) використання емоційних коливань настрою для зміни перспективи індивідуумів (від оптимістичної до песимістичної) і для розширення багатоманітності можливих точок зору на певні події;

г) актуалізація у себе тих емоцій, які сприяють рішенню певних завдань (наприклад, добрий настрій покращує вирішення творчих задач).

Третій компонент: розуміння і аналіз емоцій.

а) здібність до маркування емоцій і їх вербалізації; розуміння різниці між відмінними по назві, але близькими за змістом емоціями (наприклад, симпатії і кохання);

б) здібність інтерпретувати значення зміни емоцій, розуміння причинно-наслідкових зв’язків (наприклад, виникнення туги після втрати);

в) здібність розуміти комплекс почуттів, наприклад: одночасного кохання і ненависті, чи такої суміші почуттів, як благоговійний страх (який складається із страху і подиву);

г) здібність розпізнавати неочікувані зміни емоцій (наприклад, зміну гніву на задоволення, чи зміну гніву на збентеженість).

Четвертий компонент: свідоме управління емоціями.

а) здібність залишатися відкритим для почуттів, як приємних так і неприємних;

б) здібність свідомо звертати увагу чи відволікатися від емоцій, в залежності від оцінки їх інформативності чи корисності;

в) здібність до свідомого контролю своїх і чужих емоцій (наприклад, розпізнавання типовості, впливовості, зрозумілості емоцій);

г) здібність управляти своїми і чужими емоціями (наприклад, понижувати негативні емоції і збільшувати приємні без зменшення чи посилення інформації, яку вони можуть передавати) [9; 15].

Змішані моделі емоційного інтелекту (другий тип розповсюджених моделей) інтерпретують його як складне психологічне утворення, яке має і когнітивну, і особистісну природу. В ці моделі включаються когнітивні, особистісні і мотиваційні риси, завдяки чому вони є близько пов'язаними з адаптацією до реального життя. Всі моделі в цьому підході відрізняються тільки набором особистісних характеристик, які в них включено. Вимір безпосередньо емоційного інтелекту здійснюється за допомогою опитувальників, які засновані на самозвіті (як в звичайних особистісних опитувальниках). Наприклад, Р.Бар-Он виділяє міжособистісний і внутрішньоособистісний емоційний інтелект і в свій опитувальник включає шкали на адаптацію, управління стресом і загальний настрій [13].

У кожній з цих моделей (тобто, у кожного із цих двох підходів до розуміння емоційного інтелекту) є як сильні, так і слабкі сторони, які найбільш виразно проявляються в дослідницьких методиках, що розробляються на основі цих моделей.

Як при побудові моделей емоційного інтелекту, так і при розробці методик для його вимірювання, перед дослідниками встає методологічне питання: в якому співвідношенні знаходяться емоційний інтелект і інтелект як загальна когнітивна здібність? Дж.Мейер і П.Селовой притримуються позиції про єдність афекту і інтелекту (що, до речі, відповідає і вітчизняним традиціям школи Л.С.Виготського і С.Л.Рубінштейна). Тому вони вважають, що емоційний інтелект тісно пов'язаний з когнітивним інтелектом. Але не все так просто. При розгляді співвідношень різних видів інтелекту, науковці нагадують про цікавий зв'язок інтелекту (точніше, психометричного інтелекту, який вимірює тільки ті когнітивні здібності, які закладено в моделі тесту) і креативності. Співвідношення психометричного інтелекту і креативності носять пороговий характер. Тобто, до певної величини (а саме, середніх значень) креативність тісно пов'язана з показниками інтелекту, а в подальшому вона не залежить від росту інтелектуальних здібностей: при дуже великих показниках інтелекту креативність може залишатися на досить середніх значеннях [5: 9; 10]. Експериментальні дослідження показують, що аналогічне співвід-

ношення існує і між емоційним інтелектом (як здібністю розуміти свої психічні стани і психічні стани інших) і інтелектом (як загальною когнітивною здібністю). Середній рівень інтелекту необхідний, але не достатній для розвитку емоційного інтелекту. Ця закономірність спостерігається, зокрема, при вивченні артистів з середнім і вище середнього показниками інтелекту [9, 311].

Аналогічної точки зору притримується і Д.Ушаков щодо співвідношення соціального і емоційного інтелекту. Він вважає, що соціальний інтелект стоїть в одному ряду з іншими видами інтелекту, утворюючи разом з ними здібність до вищого виду пізнавальної діяльності – узагальненої і опосередкованої [10].

При побудові моделі емоційного інтелекту і розробці методики його виміру необхідно було вирішити і такі важливі питання: виявити конструкти (чи психологічні феномени), які лежать в основі емоційного інтелекту (і, зокрема, стосуються його ролі в адаптації індивіда) і зуміти виміряти їх єдиною методикою. Д.Люсін, Р.Робертс, Дж.Меттьюс, М.Зайднер запропонували набір таких конструктів і список методик і окремих шкал для їх виміру [8]. Вони вважають, що в основі емоційного інтелекту лежать такі конструкти, як темперамент, переробка інформації, впевненість у своїй емоційній компетентності, емоційні знання і навички.

В сучасній психології найбільш жваво обговорюються два основних підходи до виміру емоційного інтелекту. Перший: емоційний інтелект необхідно вимірювати за допомогою об'єктивних тестів, які складаються із завдань, схожих на завдання традиційних інтелектуальних тестів [2; 16; 4]. Але при конструюванні такого роду тестів виникає суттєва перешкода: переконливі підвалини для визначення правильної відповіді відсутні. Наприклад, на основі чого можна визначити, яку емоцію відчуває персонаж розповіді чи людина, яка відображена на фотографії? Для вирішення такого роду проблем, зазвичай, пропонують спиратися на оцінки експертів, на думку розробників тестових завдань і на оцінки (відповіді) більшості досліджуваних [...]. Але на всі ці підходи до вибору правильної відповіді існують контраргументи. По-перше, немає переконливих критеріїв для відбору експертів в області емоційного інтелекту. По-друге, оскільки в створенні тестового матеріалу беруть участь актори (які імітують емоції) і художники (які створюють зображення з тими чи іншими емоціями) виникають небезпідставні сумніви щодо того, наскільки ці актори і художники точно відображують емоції – високою є ймовірність стереотипізації і спрощення цих емоцій, а це, в свою чергу, знижує екологічну валідність тестового матеріалу. По-третє, орієнтація на

оцінку більшості досліджуваних протирічить самій ідеї текстів інтелекту і здібностей, особливо у випадку завдань вищого ступеня складності, з якими повинна справлятися лише менша частина вибірки [1; 3; 6]. Більше того, різні способи вирішення проблеми вибору правильної відповіді на матеріалі одного і того ж тесту часто дають результати, які не узгоджуються один з одним [6; 9]. Тому, проблема вибору правильної відповіді в значній мірі залишається не вирішеною.

Інший методичний підхід до виміру емоційного інтелекту, який пропонується в сучасній психології – це використання опитувальників. Але цей підхід також має суттєвий недолік – при психологічному дослідженні за допомогою опитувальника спираються на самозвіт респондента. А це входить в протиріччя зі спробою виміряти емоційний інтелект як один із видів інтелектуальних здібностей і, крім того, повстає питання про здібності людини адекватно оцінювати в самозвіті свої емоції і власне вміння управляти ними. Також суттєвою проблемою при використанні опитувальників є те, що вони, як правило, слабо корелюють з інтелектуальними тестами, і більш тісно корелюють зі шкалами особистісних опитувальників (що свідчить про те, що дані методики вимірюють різні аспекти емоційного інтелекту чи, більш ймовірно, всього лише індивідуальний внесок в емоційну адаптацію). Ці факти є підставою для такого припущення: опитувальники на емоційний інтелект вимірюють не що інше, як деяку комбінацію особистісних рис [5; 7; 1].

Необхідно зауважити, що опитувальники на емоційний інтелект вимірюють не саму здібність розуміти емоції чи управляти ними, а уявлення людей про свій емоційний інтелект. Зрозуміло, що уявлення людини про якусь свою властивість відрізняється від дійсної вираженості цієї властивості. Але вимірювання уявлень респондента про свій емоційний інтелект, з одного боку, дає важливу для психолога інформацію про цього досліджуваного, а з другого боку – надає побічну інформацію про дійсний рівень його емоційного інтелекту. Тут буде доречним згадати результати досліджень А.Бандури, які показали, що самоефективність (тобто уявлення про свою ефективність) пов'язані з реальною ефективністю діяльності. Отже, і уявлення людини про свій емоційний інтелект, її впевненість чи невпевненість в своїй компетентності в даній області, до певної міри відображують дійсний рівень її емоційного інтелекту [9, 265].

Ще більші сумніви і невизначеність в проблему вимірювання емоційного інтелекту внесла робота Робертса Р.Д. Ретельно дослідивши психометричні властивості методик, які представляли

два вищеназваних підходи до виміру емоційного інтелекту, він показав, що вони слабо корелюють один з одним, паттерни їх кореляцій з методиками, які вимірюють інші конструкти, співпадають недостатньо [8]. Із цього факту було зроблено припущення, що ці два типи методик вимірюють або різні конструкти, або різні сторони емоційного інтелекту. Закономірний висновок: для оцінки емоційного інтелекту в практичній і дослідницькій роботі найбільш оптимальним є шлях одночасного використання різних методичних підходів.

За даними дослідників емоційного інтелекту, сьогодні відомо чотири методики виміру емоційного інтелекту [6; 3; 9]:

1. Методика М.Холла, питання якої розбиваються на 5 шкал: емоційна обізнаність (рос. – осведомленность); управління своїми емоціями; самомотивація; емпатія; розпізнавання емоцій інших людей. Але існує думка, що дана методика не може розглядатися як адекватний і валідний засіб виміру емоційного інтелекту (зокрема, із-за неспівпадіння змістовного навантаження з назвою шкал).

2. Методика, яка була сконструйована Н.Шутке на базі ранньої моделі Дж.Мейєра і П.Селовея [15]. Твердження цієї методики розбиті на 3 шкали: оцінка і вираз емоцій; регулювання емоцій; використання емоцій при рішенні проблем. Вважається, що єдиним мінусом даної методики є її незахищеність від соціально бажаних відповідей досліджуваних. Плюсом цієї методики є її простота у використанні й обробці.

3. Методика Ем ІQ-2, створена Е.А.Орловим, В.В.Одинцовою [9] на базі західних досліджень за тематикою емоційного інтелекту. Питання цього опитувальника були згруповані в шість шкал: а) загальний бал (сумарний бал за всіма шкалами); б) самоаналіз і самозахист (шкала відображує здібність респондента тверезо оцінювати свої сильні і слабкі сторони, розпізнавати і розуміти свої емоції, вміння вибудувувати певний “психологічний захист” від неприємностей); в)самоконтроль (шкала відображує наявність у респондентів внутрішньої мотивації, самодисципліни, наполегливості в досягненні поставлених цілей); г) вираз емоцій (шкала відображує здібність респондента адекватно виражати і контролювати свої емоції і необхідним чином реагувати на прояв емоцій інших людей); д) соціальна чутливість (шкала відображує здібність респондента правильно розуміти і оцінювати мотиви, які стоять за поведінкою оточуючих його людей, і адекватно на них реагувати на основі цього розуміння); е) самооцінка чутливості (шкала відображує оцінку респондентом власних якостей: чутливості, проникливості, розуміння мотивів поведінки оточуючих). Дослідники відмічають велику практичну спрямованість цієї методики [9; 5].

4. Опитувальник ЕмІн, розроблений Д.В.Люсіним, який докладно вивчив психометричні властивості цього опитувальника [5; 6; 9]. Останнім часом цей тест набув значної популярності в психологічних дослідженнях емоційного інтелекту. Д.В.Люсін виходить із такого визначення емоційного інтелекту: це здібність до розуміння і управління емоціями, як своїми власними, так і чужими. На думку дослідника, емоційний інтелект краще трактувати саме як когнітивну здібність і не включати в нього (як це роблять в деяких моделях) особистісні риси, які можуть сприяти кращому чи гіршому розумінню емоцій, водночас самі вони не є компонентами емоційного інтелекту. Доречно тут аналогія з особистісними рисами, як можуть впливати на результати тестів загального інтелекту (наприклад, це такі риси, як наполегливість, оптимізм), але все ж вони не входять в структуру інтелектуальних здібностей.

В основі опитувальника ЕмІн Д.В.Люсіна лежить запропонована ним власна теоретична модель емоційного інтелекту [6]. Як здібність до розуміння, так і здібність до управління емоціями може бути спрямована як на власні емоції, так і на емоції інших людей. Тому автор вводить поняття внутрішньоособистісного і міжособистісного емоційного інтелекту, які передбачають актуалізацію різних когнітивних процесів і навичок, але повинні бути зв'язані один з одним. Відповідно в його моделі емоційного інтелекту виділено: внутрішньоособистісний і міжособистісний емоційний інтелект (за спрямованістю на свої чи чужі емоції) та здібності до розуміння й управління емоціями. Таким чином, в структурі емоційного інтелекту апріорно виділяється два виміри, перетин яких дає чотири види емоційного інтелекту: розуміння чужих емоцій, управління чужими емоціями, розуміння своїх емоцій і управління своїми емоціями.

Д.В.Люсін вважає, що дана модель емоційного інтелекту принципово відрізняється від змішаних моделей тим, що в цей конструкт не вводяться особистісні характеристики, які є корелятами здібностей до розуміння й управління емоціями [6; 9]. Допускається введення тільки таких особистісних характеристик, які більш чи менш безпосередньо впливають на рівень і індивідуальні особливості емоційного інтелекту. Але існує думка, що методика ЕмІн не може бути віднесена і до моделі здібностей, оскільки вона є опитувальником, який заснований на самозвіті [7; 4].

Автор опитувальника ЕмІн стверджує, що він має високу надійність, хоча для подальшого психометричного обґрунтування цього опитувальника необхідно дослідити його валідність [6; 9] і,

взагалі, продовжити роботи по вдосконаленню цієї методики (уточнити зміст шкал, зібрати дані для перевірки валідності опитувальника та ін.). Зауважимо, що валідизація методик на вимірювання емоційного інтелекту стикається з рядом проблем [9; 4; 12]. Зокрема, доволі важко обрати зовнішній критерій, який свідчить про високий чи низький розвиток емоційного інтелекту. Одним із можливих критеріїв може бути успішність професійної діяльності, зокрема діяльності спеціалістів соціономічних професій. Тут цілком закономірно припустити, що якщо фахівець є успішним в професійній діяльності, яка тісно пов'язана зі спілкуванням з іншими людьми, розумінням їх емоційних станів і вмінням на них впливати, то емоційний інтелект у такого фахівця повинен бути більш розвинутим, ніж у менш успішних представників цієї ж професії чи представників інших професій, які не пов'язані зі спілкуванням.

Висновок. Як показав аналіз наукової психологічної літератури, дослідження емоційного інтелекту тільки розпочались. І хоча вже виявлено беззаперечні взаємозв'язки емоційного інтелекту з організаторськими і управлінськими здібностями, ефективною поведінкою в організаціях, успішною комунікацією тощо, науковці наголошують на необхідності подальшого дослідження цього феномена. Безумовно, детального обговорення і емпіричного обґрунтування потребує і діагностичний інструментарій.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д.Гоулман, Р.Бояцис, Э.Макки; пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе / Дениэл Гоулман; пер. с англ. А.П.Исаевой. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2010. – 476 с.
3. Деревянко С.П. Ситуативные аспекты актуализации эмоционального интеллекта // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2009. – С. 90 – 113.
4. Кумскова Т.М. Эмоциональный интеллект: проблема понимания эмоций // Психология XXI века: Тезисы международной научно-практической конференции студентов и аспирантов 18-20 апреля 2002 г., г. Санкт-Петербург. – СПб., 2002. – С. 22-24.
5. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36.

6. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006, № 4. – С. 3-22.
7. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномена, основні функції. Монографія / Е.Л.Носенко, Н.В.Коврига. – Киев: Вища школа, 2003.
8. Робертс Р.Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д.Робертс, Дж.Мэттьюс, М.Зайднер, Д.В.Люсин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – Т. 1. – № 4. – 2004. – С. 3-26.
9. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2009. – С. 350.
10. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 11-28.
11. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. – 2-е изд. / П.Экман; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2010. – 334 с.
12. Юсупова Г.В. Природа эмоционального интеллекта и его составляющие // Психология XXI века: Тезисы международной научно-практической конференции студентов и аспирантов 18-20 апреля 2002 г., г. Санкт-Петербург. – СПб, 2002. – С. 51-52.
13. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory // Bar-On R., Parker J. Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey Bass, 2000. – P. 363-388.
14. Mayer J.D., Roberts R.D., Barsade S.G. Human abilities: emotional intelligence // Annual Review of Psychology. – 2008. – V. 59. – P. 507-536.
15. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 9. 1990. – P. 185-211.
16. Ekman P., Oster H. Facial expressions of emotion // Annual Review of Psychology. – 1979. – V. 30. – P. 527-554.

The article analyzes modern scientific views of the phenomenon of emotional intelligence and methodological fundamentals of researching of emotional intelligence. Main characteristics of methods for research of the phenomenon of emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, social intelligence, activity, reflection.

Отримано: 14.08.2011

Психолого-педагогічні основи підготовки майбутніх учителів музики у процесі неперервної освіти

У статті розглядаються психолого-педагогічні основи фахової підготовки майбутніх учителів музики, зокрема питання формування єдності спеціальних педагогічних здібностей у процесі неперервної освіти.

Ключові слова: фахова підготовка, музично-виконавська діяльність, мотивація, структура особистості, неперервність.

В статье рассматриваются психолого-педагогические основы профессиональной подготовки будущих учителей музыки, в частности вопрос формирования единства специальных педагогических способностей в процессе непрерывного образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, музыкально-исполнительская деятельность, мотивация, структура личности, непрерывность.

Постановка проблеми. Проблема якості освіти в Україні стоїть чи не на першому місці, оскільки сьогодні склалась певна суперечність між вимогами сучасного суспільства до фахівця і реальним рівнем його підготовки. В даний час зростає потреба в фахівцях, які здатні швидко орієнтуватись при зміні ситуації, вірно оцінювати зміни, що відбуваються та приводять інколи до зовсім нових явищ. Сьогодні гостро відчувається потреба в якісній освіті, ознакою якої є здатність особистості орієнтуватись і професійно грамотно діяти в сучасному соціокультурному середовищі.

Збільшення потоку інформації та наукового знання суспільства, які зростають майже у геометричній прогресії, інтеграція наук вимагають відповідного рівня підготовки фахівців. Професійна підготовка сучасного учителя, здатного до постійного оновлення знань, засвоєння нових умінь та навичок, удосконалення професійної майстерності можлива лише за умови неперервної освіти. Оскільки це дозволить кожному фахівцю впродовж всього життя максимально використати свій потенціал. Крім того, підготовка фахівців в умовах неперервної освіти дозволить уникнути таких недоліків: знання, одержані під час навчання у ВНЗ, за рік-два стають застарілими та вимагають кардинального оновлення;

вузькопрофільна підготовка фахівця не дає йому можливості реалізуватись в умовах стрімкої інтеграції наук і знань, постійного оновлення видів професійної діяльності на ринку праці; нині випускник ВНЗ не готовий до постійної швидкої модернізації освіти, тощо.

Отже, зростає необхідність якісних змін у підготовці фахівців різних галузей, які забезпечили б створення умов для розвитку та самореалізації особистості впродовж усього життя.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретико-прикладні аспекти наступності загальної і професійної підготовки молоді, неперервної освіти дорослих висвітлено у працях відомих українських вчених: С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, Н. Ничкало, С. Сисоевої та інших. Різні аспекти функціонування системи неперервної освіти досліджувалися в роботах А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Бондаря, В. Галузинського, В. Козакова, А. Кузьмінського, В. Паламарчук, І. Харламова та інших. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували Г. Гребенюк, Е. Лузік, Л. Романишина, О. Семенов, Л. Хомич та інші.

Науковий інтерес становлять теоретичні положення системного (Б. Андрушків, О. Блейк, Г. Дмитренко, П. Друкер, Д. Трейсі, Е. Юдін та ін.), комплексного (І. Ансофф, В. Бурега, І. Мар'єнко, Ф. Хміль, А. Шегда та ін.), ситуаційного (М. Відняк, М. Вудкок, М. Мескон, Р. Фішер, Д. Френсіс, М. Фолетт та ін.).

Дотичними до нашого дослідження є дисертаційні роботи Н.Переломової, яка розглядала актуалізацію особистісно-професійного зростання учителя у післявузівській освіті, та О.Жигло, яка розглядала педагогічні умови професійного зростання викладача ВНЗ. Проте, автори зовсім не звертали уваги проблемам фахового зростання студентів у системі неперервної освіти.

Закономірності, протиріччя, провідні тенденції суспільного розвитку в умовах модернізації освіти та ринкових економічних відносин виявили потребу в дослідженнях, присвячених проблемі поетапної професійної підготовки майбутнього учителя на засадах концептричного формування соціально й особистісно значущих компетентностей та неперервності професійної освіти учителя впродовж життя. Про це свідчить наявність гострих суперечностей особистісно-соціального, загальнопедагогічного, теоретико-змістового, організаційно-технологічного характеру.

Мета статті – розкриття психолого-педагогічних основ підготовки майбутнього учителя музики через аналіз і синтез взаємопов'язаних компонентів структури процесу навчання в системі неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. Неперервна освіта передбачає постійний перехід на більш високі рівні, якісний і кількісний прогрес особистості, зокрема вчителя музики. При цьому кожен рівень є логічно завершеним і цілісним. Організація такої системи освіти є стратегічним завданням сучасної держави.

Теоретико-методологічними проблемами неперервної професійної освіти займався А.Новіков [1], який поняття “неперервна професійна освіта” відносить до трьох об’єктів (суб’єктів): особистості, освітніх програм і організаційних структур освіти. Розглянемо детально ці об’єкти.

Стосовно особистості дане поняття засвідчує, що вона вчиться постійно і має три вектори руху в освітньому просторі:

– *перший вектор* (“вектор руху вперед”): особистість удосконалює свою професійну майстерність, залишаючись на тому самому формальному освітньому рівні (наприклад, медсестрою, учителем, кухарем тощо);

– *другий вектор* (“вектор руху нагору”): особистість безупинно просувається по щаблях і рівнях освіти, може послідовно переходити з одного рівня освіти на інший (наприклад, школа – коледж – ВНЗ), а може “пропускати” деякі рівні (наприклад, школа – ВНЗ);

– *третій вектор* (“вектор руху по горизонталі”): особистість має можливість не тільки продовження освіти, але й зміни її профілю (наприклад, зміна спеціальності), тобто можливість освітнього маневру, що може бути обумовлений як особистісними потребами, так і соціально-економічними умовами, що змінилися [1].

Неперервна освіта стосовно другого об’єкта – освітніх програм – припускає наступність змісту освіти при переході від одного виду до іншого, від одного життєвого етапу особистості до іншого. У цьому аспекті професійна підготовка учителя передбачає узгодження, а не дублювання освітніх програм його підготовки на різних етапах (допрофесійному, середньому й вищому професійному рівнях), тобто їх поглиблення з метою розвитку особистості учителя.

Стосовно третього об’єкта неперервної освіти – освітніх установ – можна зазначити таке: неперервність передбачає наявність мережі освітніх структур і такий їх взаємозв’язок, що з необхідністю й достатністю створює простір освітніх послуг, здатних задовольнити всю безліч освітніх потреб, що виникають як в окремій особистості, так і в суспільстві й конкретному регіоні. Гуманістичний потенціал неперервності освіти полягає в тому, що вона забезпечує кожному можливість багатомірного руху в освітньому просторі з урахуванням своїх можливостей, здібностей. Інакше кажучи, особистість має реальну можливість для вибору оптимальної особистої освітньої траєкторії [1].

Підготовка майбутнього учителя музики відбувається у мистецьких навчальних закладах різного рівня акредитації у процесі спеціального навчання студентів. Студент як людина певного віку і як особистість у психології характеризується з трьох боків: біологічного, соціального і власне психологічного.

В основі психологічної характеристики студента лежить єдність психічних процесів, станів і властивостей особистості. Основне в цій характеристиці – психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності). Від них залежить протікання психічних процесів, виникнення і прояв психічних станів.

У дослідженнях, присвячених аналізу і характеристиці особистості студента, підкреслюються суперечливість внутрішнього світу студентів, складність формування власної індивідуальності, протиріччя між можливостями і їх реалізацією тощо. Аналізуючи особу студента як суб'єкта навчальної діяльності, Л. Д. Столяренко [2] відмічає, що студентство характеризується найвищою соціальною активністю і гармонічним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості. Врахування цієї особливості студентства має лежати в основі ставлення викладача до кожного студента як партнера педагогічного спілкування, цікавої для викладача особистості. Студенту властива специфічна спрямованість пізнавальної і комунікативної активності на розв'язування конкретних професійно-спрямованих завдань. А. А. Вербицький наголошує, що основним напрямом навчання студентів є контекстний – цілеспрямоване моделювання майбутньої професійної діяльності у процесі навчання [3].

Професійно-педагогічна діяльність учителя музики має складну структуру і є предметом вивчення психології та педагогіки. Психологічна наука розглядає її як багаторівневу систему, компонентами якої є ціль, мотиви, дії і результат. У диференціальній психології розглядається придатність людини до певної діяльності, яка інтерпретується з двох протилежних позицій:

– як прихована в людині особливість, яку можна розкрити, застосовуючи адекватні методики в будь-який момент і за будь-яких умов;

– як властивість людини, що формується в процесі виконання діяльності, під її безпосереднім впливом.

У прикладній психології дотримуються погляду, згідно з яким професійна придатність – це складне багатокomпонентне (системне) явище, яке утворюється і виявляється в діяльності. Її складовими є:

- професійні знання, уміння, навички;
- психофізіологічний потенціал;

- професійна мотивація;
- задоволеність (незадоволеність) працею [4, с. 438].

У сучасній педагогіці професійно-педагогічна діяльність розкривається через виділення її компонентів, а професіоналізм учителя описується на основі аналізу функціональної структури його професійної діяльності. Виділяють, зокрема, такі взаємопов'язані види діяльності учителя:

- діагностичну;
- організаційно-прогностичну;
- конструктивно-проектувальну;
- організаторську;
- інформаційно-пояснювальну;
- комунікативно-стимуляційну;
- аналітико-оцінну;
- дослідницько-творчу [5, с. 132].

Розкриваючи залежність розвитку особистості від соціальних умов, психологи (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) підкреслюють, що людина як унікальна система особистісних смислів, індивідуально своєрідних способів упорядкування зовнішніх вражень і внутрішніх переживань є не пасивним об'єктом впливу навколишнього середовища, а активним суб'єктом діяльності. Тому формування особистісних якостей відбувається через активну діяльність суб'єкта, котра в свою чергу, вимагає виявлення високого рівня креативності, творчості, самостійності й детермінується певними педагогічними умовами. Розвивальною, стверджують дослідники, є тільки та діяльність, зміст і характер якої спрямовується на формування емоційно-мотиваційної сфери, а способи її виконання ставлять студента в позицію активного суб'єкта навчальної діяльності.

Показниками здатності до музично-виконавської діяльності у процесі неперервної освіти ми визначили такі:

- здатність оригінально висловлювати власні музичні думки й утілювати їх у музичну форму;
- здатність виявляти творчу ініціативність, самостійність й індивідуальний композиційно-інтерпретаційний стиль;
- здатність залучати до процесу власної художньо-проектувальної діяльності учнів;
- здатність до самостійної творчо-проектувальної діяльності;
- здатність здійснювати інтегративні зв'язки у процесі аналізу інтерпретації, проектувально-пошукової діяльності;
- володіння мовленнєвою культурою.

Система освіти у мистецьких навчальних закладах (коледж – ВНЗ) не може в повному обсязі підготувати учителя-професіонала,

але вона має забезпечити кожного студента необхідними уміннями та навичками музично-виконавської майстерності, формування якої починається і відбувається впродовж усього терміну навчання в навчальних закладах. На нього впливає весь комплекс навчальних дисциплін, передбачених навчальними планами відповідного напрямку підготовки. В сучасних умовах заміни освітньої парадигми просвітительства на парадигму культуротворчості і культуроосвіченості підготовка майбутнього учителя взагалі і учителя музики зокрема підпорядковується стратегічній меті освіти – всебічному розвитку людини.

Навчання у вищій школі – це цілісний двосторонній процес педагогічної діяльності викладача та навчально-пізнавальної діяльності студентів, спрямований на розвиток особистості як самоцінності і мети суспільного розвитку, в результаті якого відбувається засвоєння суб'єктами навчання знань, навичок і умінь, які в цілому сприяють формуванню конкурентоспроможного на ринку праці фахівця [6].

У дидактиці навчання розглядається як складна цілісна система, з складною структурою. Її найважливішими компонентами є: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулятивний і оцінювально-результативний. Головна проблема дидактики полягає у встановленні найсприятливішої взаємодії між основними компонентами навчання [7, с. 97].

Необхідною умовою ефективності навчання, що впливає з важливого закону дидактики – активності студентів у навчанні, стає активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів на кожному з етапів навчання: визначення цілей і завдань, формування потребісно-мотиваційної сфери, усвідомлення і засвоєння змісту, контролю й оцінювання тощо. Отже, педагогічні основи навчання слід розкривати через аналіз і синтез взаємопов'язаних компонентів структури процесу навчання, а психологічні основи навчання – через аналіз і синтез системної психологічної структури особистості.

Отже, до психолого-педагогічних основ навчання доцільно віднести:

– *генетичні особливості суб'єкта навчання та їх вікові прояви (здібності та задатки);*

– *соціально-психолого-індивідуальні особливості суб'єкта навчання (спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелектуальні процеси, психофізіологічні якості);*

– *компоненти діяльності суб'єкта навчання (потребісно-мотиваційні, інформаційно-пізнавальні, цілеутворюючі, результативні, емоційно-почуттєві);*

– *зміст і процесуальну сторону навчання* (визначення цілей і завдань, усвідомлення і засвоєння змісту, адекватність форм, методів і засобів, контроль і оцінювання тощо).

Сформульовані психолого-педагогічні основи навчання стосуються усіх навчальних дисциплін, зокрема музично-виконавських та спецкурсу “Історія музичного виконавства”. Історія музичного виконавства розглядається як самостійний навчальний предмет і як засіб вивчення інших предметів музично-виконавського циклу.

Особливості історико-виконавського матеріалу (персоніфікація, локалізація у часі і просторі, насиченість цікавими і доступними для сприйняття фактами, застосовність у майбутній педагогічній та музично-виконавській діяльності тощо) дозволяє викладачеві не обмежуватись лише функцією повідомлення знань студентам, а раціонально й ефективно здійснювати управління навчально-пізнавальною та творчою діяльністю студентів-музикантів. Використання історії музичного виконавства в процесі вивчення предметів музично-виконавського циклу забезпечує і формує потребнісно-мотиваційну, інформаційно-пізнавальну, цілеутворюючу, результативну та емоційно-почуттєву сфери діяльності студентів-музикантів.

Використання історичного матеріалу викладачами дає наочний приклад для наслідування у майбутній педагогічній та музично-виконавській діяльності студентів. Особливо це стосується вивчення методики навчання гри на музичному інструменті. Якщо в процесі неперервного навчання студенти будуть опановувати музичний репертуар разом з його історичною характеристикою, то це сприятиме та спонукатиме їх до кращого запам’ятовування і свідомого використання під час роботи в школі.

У процесі вивчення курсу історії музичного виконавства бажано враховувати всі подані вище психолого-педагогічні основи навчання. В той же час особливо увагу слід приділити індивідуальним особливостям суб’єктів навчання і емоційно-почуттєвим компонентам їх діяльності.

Використання особливостей історико-виконавських відомостей сприяє тому, що вивчення історії виконавства впливає не лише на пізнавальну сферу особистості, а й на його афективний простір: потяги, емоції, почуття, прагнення, бажання і переживання, пов’язані з пізнанням і самопізнанням. Досвідом доведено, що навчання на основі переживань, нерідко буває ефективнішим, ніж звичайне сприймання фактів, а тому використовуючи афективну сферу студентів можна впливати на їхнє ставлення до навчання.

Оскільки характер емоцій, їх основні властивості і побудова емоційних процесів залежить від навчально-пізнавальної діяльності, то будувати методичну систему вивчення історії виконавства потрібно так, щоб постійно підтримувався інтерес до навчання, який лежить в основі пізнавально-творчої активності особистості.

Для забезпечення емоційності навчання і створення сприятливої атмосфери на заняттях бажано використовувати багато ілюстративного матеріалу. У складному процесі навчання виконавській майстерності ефективно використання засобів наочності є дуже тонкою та своєрідною справою, особливості якої потребують спеціального розгляду. Необхідно визначити роль та місце засобів наочності в процесі навчання, їх класифікацію та особливість застосування в різноманітних жанрах. Однак, на нашу думку, педагогічний показ з наступним коментуванням викладача – один з найефективніших засобів впливу, який завжди наявний в індивідуальних видах занять.

Зрозуміло, що чим складніший за будовою-сміслом музичний жанр, тим більше можливостей застосування різних засобів наочності. У найбільш складних жанрах (фуга, соната, концерт) практично можуть використовуватися всі засоби наочності. У більш простих жанрах (рапсодія, сюїта) палітра засобів наочності вужча, а в самих простих (етюд, ноктюрн) – найбільш обмежена. Проте, в цих випадках як перед студентом, так і перед педагогом, відкриваються можливості вибору різноманітних засобів наочності, тому що суцільне їх застосування практично не має сенсу.

Щоб сформувати студента-музиканта як суб'єкта музично-виконавської діяльності, необхідно навчити його планувати і організовувати свою творчу діяльність, стимулювати інтерес і мотивацію в процесі навчання, своєчасно здійснювати контроль і корекцію виконавських знань, умінь та навичок. Діяльність студентів з опанування системою виконавських знань, умінь та навичок слід організувати так, щоб вона стала особистісно-значущою і сприяла формуванню у них творчої ініціативи, спрямованої на пошук і ефективне розв'язання навчальних музично-виконавських завдань.

Однією з передумов успішного розвитку виконавських здібностей студентів-музикантів є їх інтерес до своєї майбутньої професії. Повністю погоджуємося з думкою З. І. Слєпкань про те, що “розвитку професійного інтересу і творчої активності студентів сприяє реалізація професійної спрямованості навчання всіх без винятку дисциплін, належна організація навчальних і виробничих практик, написання курсових і дипломних робіт” [8, с. 81].

Зміцненню інтересу до майбутньої педагогічної та музично-виконавської діяльності сприяє поступова і виважена професійна адаптація – процес входження студентів у педагогічну професію і гармонізація їх взаємодії з фаховим середовищем. Професійна адаптація майбутнього учителя музики здійснюється у кілька етапів:

- професійне самовизначення;
- адаптація студентів до вимог, що висуваються професією учителя музики у сфері виконавської діяльності;
- динаміка музично-виконавської підготовки під час подальшого навчання на мистецькому факультеті;
- професійна адаптація молодого учителя, зростання його педагогічної та музично-виконавської майстерності.

Отже, удосконалення системи неперервної музично-виконавської підготовки майбутнього учителя музики потребує вивчення психолого-педагогічних основ цього виду фахової діяльності, критичного аналізу накопиченого в цій галузі науково-методичного й практичного досвіду та впровадження нових форм і методів навчання. Враховуючи те, що музично-виконавська підготовка учителя музики у процесі неперервної освіти є складною динамічною системою, яка об'єднує відносно самостійні взаємопов'язані компоненти (теоретичний, методичний, практичний) і структурні елементи (предмети музично-виконавського циклу), кожен з яких характеризується власними специфічними функціями, вдосконалення цієї системи можливе за умови реалізації психолого-педагогічних основ навчання, які передбачають синтез, взаємодію, асиміляцію, доповнення різних аспектів фахової підготовки студентів.

Список використаних джерел

1. Новиков А.М. Принципы построения системы непрерывного образования /А.М. Новиков //Педагогика. – 1998. – № 5.
2. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология /Л.Д.Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: “Феникс”, 2003. – 544 с. (Серия “Учебники и учебные пособия”).
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход /А.А.Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 3-є вид. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник /Н.ЄМойсеюк. – 4-е видання, доповнене, 2003. – 615 с.

6. Бевз В. Г. Інтеграція і диференціація в освіті // Наука і сучасність. Зб. наук. праць НПУ імені М. П. Драгоманова. – К.: Логос, 2003. – Т. ХЛІ. – С. 40 – 51.
7. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів: монографія / За ред. П.Г. Лузана. – Ірпінь: Академія ДПС України, 2000. – 196 с.
8. Слєпкань З. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.Слєпкань. – К: НПУ, 2000. – 210 с.

Psychological-pedagogical bases of professional preparation of future music masters are examined in the article, in particular question of forming of unity of the special pedagogical capabilities in the process of continuous education.

Keywords: professional preparation, musically performance activity, motivation, structure of personality, continuity.

Отримано: 12.07.2011

УДК 781.62:159.942.5

Л.М.Литвинчук

Музичний ритм як основа природного фундаменту біоритму людського організму

Кожний суб'єкт є носієм певної форми власного, характерного ритму, який заданий не лише органічними, а й психічними факторами. В статті розглядається процес сприйняття музичного ритму, співвідносяться біоритми мозку людини з ритмічною пульсацією в музиці. Функції, пов'язані з позитивними емоціями, припускають високий ступінь ритмічності. При цьому найбільш сильні переживання можуть виникати в момент резонансу – співпадіння домінуючого біоритму з частотою музично-ритмічної пульсації.

При порушенні соматичних і психічних процесів в організмі порушуються характерні риси індивідуального, природного ритму. Це передусім виявляється у порушенні стабільності темпу, динаміки та виразності ритму.

Ключові слова: музичний ритм, темп, метр, біоритм, ритмічна пульсація.

Каждый субъект является носителем определенной формы собственного, характерного ритма, который задан не только органическими, но и психическими факторами. В статье рассматривается процесс восприятия музыкального ритма, соотносятся биоритмы мозга человека с ритмичной пульсацией в музыке. Функции, связанные с позитивными эмоциями, допускают высокую степень ритмичности. При этом наиболее сильные переживания могут возникать в момент резонанса – совпадения доминирующего биоритма с частотой музыкальной ритмичной пульсации.

При нарушении соматических и психических процессов в организме нарушаются характерные черты индивидуального, естественного ритма. Это прежде всего отражается в нарушении стабильности темпа, динамики и выразительности ритма.

Ключевые слова: музыкальный ритм, темп, метр, биоритм, ритмичная пульсация.

Постановка проблеми. Великий діапазон музичних явищ у природі свідчить про те, що і музика, і людина виникла на якомусь специфічному ґрунті особливих властивостей і інстинктів, широко і нерівномірно розсіяних у біологічному світі.

Органічне життя будується на різних ритмах: ритм дихання, ритм серця, ритми різних м'язових рухів, ритм активності і відпочинку, ритми різних функцій тіла, вже не кажучи про коливні функції кожної клітинки тіла, кожної молекули, кожного атому. Психологічне життя особистості, як і життя її тіла, теж має різні й складні ритми: ритми бадьорості й депресії, чергування горя й радощів, старанності й апатії, сили і слабкості, зосередження на зовнішньому і внутрішньому. Всі ці стани надзвичайно чутливі до музичного ритму.

Ритм – це елемент, який безпосередньо і найсильніше впливає на людину, причому він прямо впливає і на тіло, і на емоції. Не дивно, що музичні ритми збуджують і заспокоюють, гармонізуючи чи викликаючи розлади. Проте, на жаль, питання, впливу ритму музики на організм людини є недостатньо вивченим.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Становлення психології музичного сприймання в її сучасному вигляді, детальна теоретична розробка питань музичного сприймання пов'язані насамперед з працями Б. М. Теплової, О.Г. Костюка, Н.А. Гарбузова та інших.

Ознайомлення з історією наукової думки вказує на існування певних підходів дослідження сприймання музики, теоретичних концепцій. Наукові напрямки сучасної психології створюють широку теоретичну базу для визначення цього феномена. Відомо, наприклад, що у музиці з особливою художньою силою втілюються людські емоції, які, в свою чергу, є важливим чинником і складовою

частиною психічного життя людини та її вчинків. Разом з тим музиці цілком доступні людські ідеї, характери, події об'єктивного світу. За "предметним змістом" музичний образ можна вважати складною єдністю втілених у ньому духовної і матеріальної сторін людського буття.

Як відомо, сприймання будь-якої сенсорної інформації є складною функціональною системою, що спирається на спільну роботу низки аналізаторних систем і коркових змін, кожна з яких дає свій внесок у побудову активної перцептивної діяльності [3].

К. Штумпф, розробляючи теорію слуху, вивчав явища консонансу на рівні простих елементів звучання. Дослідник вважав, що ознаки константності містяться у відчутті злиття звуків. З цього приводу писав, що для сприймання інтервалів важливим є саме це злиття [4] .

В експериментальному дослідженні "Про вплив музики на кровообіг" І. Догель доводить, що музичні засоби справляють певний вплив на нервову систему, кровообіг, дихання і скорочення м'язів. Він записував пульс слухача під час звучання музичних творів і відмічав зміни, які відповідають певним музичним фрагментам. Автор вивчав роль апперцепції у сприйманні музики і вплив звуків на слухача, зазначаючи, що "вплив музики на людину пов'язаний з національністю, культурою та індивідуальністю людини" [3] .

Тобто, І. Догель визнає залежність сприймання музики від соціокультурного чинника виховання людини.

У свою чергу І. Р. Тарханов зауважує: "Музика може впливати на почуття, на настрої, а через це і на різні органи тіла й майже всі сторони життєдіяльності людини". Автор вважає, що глибина та адекватність сприймання музики залежать від "ступеня розвитку слуху, його витонченості, а також від розвитку органів відчуття та мозку". До того ж не тільки від "почуття та настрою людини, а й певною мірою від її роздумів, її розумового кругозору, залежать різноманітність і глибина музичної думки творів" [8] .

В.М. Бехтерев і С.О. Сергієвський сфокусували своє дослідження на мозковій локалізації відбиття музичних процесів, вивченні змін кров'яного тиску при прослуховуванні окремих звуків, інтервалів тощо.

У праці "Сприймання музики" Р. Франсез наводить дії, отримані внаслідок реєстрації спеціальними приладами показників дихання, пульсу, а також шкірно-гальванічних реакцій під час прослуховування музики людьми різного віку й освіти.

Багатий експериментальний матеріал, як зауважує Є.В. На-зайкінський, дають дослідники асоціативної парадигми. Вони

вважали, що єдності сприймання сприяє процес “творчого синтезування” відчуттів. Асоціативна психологія пояснювала процеси утворення сприймання та відчуттів через об’єднання і запам’ятовування елементарних одиниць – відчуттів.

Недостатньо вивченим на сьогоднішній день залишається питання ритму в музичній терапії.

Справді, одна з основ музики – ритм – належить усім без винятку життєвим функціям – від скорочення клітини до дихання, биття серця, до найскладніших процесів, які відбуваються в мозку. Гармонійність, музикальність виступають еквівалентом досконалості краси у житті. Не дивно, що людина є вершиною еволюції й втілює найрозвиненішу музичність. У цьому теж, ймовірно, є щедрість природного дару й надмірність можливостей мозку, яка дала змогу людині піднятися над тваринним світом.

Ритм – початковий і фундаментальний елемент музики.

Органічне життя будується на різних ритмах: ритм дихання, ритм серця, ритми різних м’язових рухів, ритм активності й відпочинку, ритми різних функцій тіла, вже не кажучи про коливні функції кожної клітинки тіла, кожної молекули, кожного атома. Не дивно, що музичні ритми збуджують і заспокоюють, гармонізуючи чи викликаючи розлади.

Психологічне життя особистості, як і життя її тіла, теж має різні й складні ритми: ритми бадьорості й депресії, чергування горя й радощів, старанності й апатії, сили і слабкості, зосередження на зовнішньому і внутрішньому. Всі ці стани надзвичайно чутливі до музичного ритму. Мають місце певні дії, в яких ритм тіла, емоцій, музики, взаємопроникають і зливаються в єдиний, інтегруючий ритм, подібно танцю, який можна назвати музикою, котра виражається всією людською істотою. У ритмі ми також повинні розрізняти різні елементи: передовсім темп і швидкість (*andante*, *moderato*, *allegro* і інші), метр, групування тактів. Кожний з них має свій власний вплив. Наприклад, чим вищий темп, тим вище напруження, яке ним викликається.

Почуття ритму є універсальним. Ритм пронизує все життя людини від її перших до останніх днів життя. Ми живемо в певному ритмі праці і відпочинку. Наші органи кровообігу, дихання, система обміну речовин функціонують в певному ритмі. І коли людина хворіє, це означає, що десь порушується ритм нашої життєдіяльності.

В силу універсальності природи ритму в музичних творах, він, як правило, сприймається легше, ніж мелодія і гармонія. Більшість музичних ритмів бере свій початок від природного фундаменту ритмів людського організму. Це, перш за все, ритм дихання,

серцевих скорочень, бігу. Проте, не тільки такі, що зовні добре відомі прояви можуть бути основою музичного ритму [3].

У живих організмів відбуваються різноманітні ритмічні процеси – біоритми, що мають різну частоту, тривалість інтервалів яких коливається від долі секунди до діб, місяців, сезонів, років, довго тривалих відрізків часу. Кожний суб'єкт є носієм певної форми власного, характерного ритму (біоритму), який заданий не лише органічними, а й психічними факторами. Якість біоритму залежить не тільки від внутрішніх біологічних процесів, а й від певних умов життєвого середовища. Сума вказаних елементів визначає форму ритмічного руху як основного спонтанного життєвого чинника, визначає його як природний ритм.

Питання про сприймання музики недостатньо вивчене і є цікавим у плані дослідження змін у центральній нервовій системі в процесі впливу музики на організм людини.

Проведені дослідження з використанням 8-канального електроенцефалографа Н.В. В'язовець підтверджують, що у процесі сприймання музики відбувається закономірна перебудова біопотенціалів, знижується загальний рівень кортикальної активності [1].

Існує чотири основних біоритма, що виникають в корі головного мозку, мається на увазі, число коливань в секунду:

Дельта-ритм.....2-3

Тета-ритм.....4-7

Альфа-ритм.....8-12

Бета-ритм.....13-30

Так, індивіди з високою амплітудою альфа-ритму характеризуються як спокійні, врівноважені і впевнені в собі. У людей з низькою амплітудою альфа-ритму психологи спостерігають протилежні якості – напруженість, неспокійність, неадекватність поведінки в трудовій ситуації.

Відомий психофізіолог Грей Уолте відмічає наявність обмеження швидкості, при частоті альфа-ритму на швидкість психічних процесів: “Более быстрый ритм, бесспорно имеет ценность в жизненной борьбе. Эффективное различие между альфа-ритмами, скажем, с 8 и 13 колебаниями в секунду проявляется в возможной быстроте остановки автомобиля: при скорости 80 км/час шофер с быстрым альфа-ритмом выигрывает 1,5 м тормозного пути. Равным образом пешеходы и велосипедисты с более быстрыми альфа-ритмами имеют больше шансов избежать катастрофы”.

Якщо співвіднести біоритми мозку з ритмічною пульсацією в музиці, можна простежити, що чередування звуків зі швидкістю трьох в секунду буде близьким до дельта-ритмів. Такий ритм можна

почути в “Лунній сонаті” Бетховена, у багатьох ноктюрнах Шопена. Ритмічні пульсації зі швидкістю 8 звуків в секунду будуть нагадувати альфа-ритм. Таку швидкість руху можна простежити в фіналі Третього концерту для фортепіано Бетховена, у багатьох військових маршах. Є всі підстави стверджувати, що в процесі сприйняття музичного ритму біоритми мозку невимушено налаштовуються на його частоту. При цьому найбільш сильні переживання можуть виникати в момент резонансу – співпадіння домінуючого біоритму з частотою музично-ритмічної пульсації.

У своїй праці Е.А.Голубева “Проблемы дифференциальной психофизиологии” прийшла до висновку, що особам, зі слабкою нервовою системою характерні більш високі коефіцієнти нав’язування низьких частот 4 і 6 кол/с. [5, с. 47]. Переносячи такі висновки на процес музичного сприймання, ми можемо зробити припущення, що скоріше за все, особи, зі слабкою нервовою системою будуть більш тонше і глибинніше відчувати і переживати зміст музичного твору. Ті, що належать до сильного типу нервової системи, будуть надавати перевагу музиці швидких темпів, голосну, і таку, що звучатиме достатньо довго. Власники слабого типу будуть мати тенденцію до спокійної і неголосної музики.

Ритм, темп, взяті самі по собі, передають головним чином ступінь активності, психологічного напруження певної емоції. І хоча цього одного “голого” ритму часто буває недостатньо, щоб виразити відоме коло почуттів, без мелодії він нічого не розповість про забарвлення і сутність емоції. Такий ритм виявляє підкоркову силу збуджень, якій байдуже, на що вилитись...

Звертає на себе увагу одна цікава психофізіологічна закономірність. Функції, пов’язані з позитивними емоціями, припускають високий ступінь ритмічності. Що стосується болю, боротьби, страждань, страху – взагалі негативних емоцій, то вони найчастіше викликають порушення ритмічності організму [1].

Є і зворотне співвідношення і ритмічність сама по собі дає відоме задоволення, а ритмічна дезорганізація призводить до негативних емоцій. Нейрофізіологічні дослідження, які проводились з використанням електродів у мозок тварин (а в деяких зарубіжних дослідженнях і людей), виявили, що у мозку існують антагоністичні системи нервових клітин, що відповідають за негативні і позитивні емоції. Спрощено їх можна назвати “центрами задоволення” і “незадоволення”. Ритмічність, характерна для систем “задоволення”, оскільки її діяльність пов’язана передусім з прагненням до повторення подразнення. Що стосується негативних систем, то тут тенденції до ритмічності немає, оскільки функції цих систем

пов'язана якомога швидшим віддаленням подразника, або віддаленням від нього.

Отже, системи “задоволення” викликають діяльність, спрямовану на підтримку, продовження їхньої роботи, системи “незадоволення” – діяльність, яка зупиняє їх власну роботу. Водночас виявлено, що ослаблення чи виключення “системи задоволення” включає систему “незадоволення”, і навпаки. Ці системи не лише пригнічують одна одну, а й живлять. Вони пов'язані з усіма органами почуттів, з усім організмом, під їх керуванням здійснюється життєвий цикл кожної істоти.

Музичні емоції виникають певною мірою у результаті таких систем “задоволення і незадоволення”.

Це підтверджується і твердженням Теплова, про те, що нездатність розрізняти музичні звуки й відтворювати їх не знаходиться у прямому зв'язку зі здатністю емоційно реагувати на музику.

Вважається, що основою ритму є його природність. Розрізняються суб'єктивний і об'єктивний ритми. Об'єктивний ритм знаходить своє вираження у музиці й поезії. Суб'єктивний ритм визначається як глибоко закладений і пов'язаний з біологічними процесами у людському організмі.

Суб'єктивний ритм є важливішим, ніж об'єктивний.

Сприймання ритму усім організмом зумовлюється п'ятьма головними елементами:

1. Почуття часу.
2. Почуття інтенсивності.
3. Почуття звукового зображення.
4. Почуття рухового зображення.
5. Моторний імпульс ритму (підсвідомий і органічний).

У ритмі в цілому формуються і поєднуються усі сили, які призводять до самовираження і тим самим до творчості [2].

Як ми вже згадували раніше, існують активізуючі ритми і ритми, що викликають пасивність. Між ними знаходиться “ігрова форма”, що належить, з точки зору музикотерапії, до регулюючих ритмів. Активізуючі ритми розвиваються від низького до високого напруження. Ритми, що викликають пасивність, спрямовані від високого напруження до низького. Регулюючі ритми – проміжні форми – знаходяться між цими полюсами.

Ритм є матеріальною базою для двох головних сил життя: пізнання і дій. Побіжно він впливає на дихання, кровообіг, внутрішню секрецію, викликає почуття приємної регулярності і загальної стабілізації, що створює поле для діяльності емоцій. Ритм

збуджує, підтримує і збагачує асоціації, оновлює діяльність людини. Інстинктивне прагнення до ритму втілюється у грі, ритм є вільним вираженням радості, яку отримують від гри.

Вже при невеликих відхиленнях від норми соматичних і психічних процесів в організмі порушуються характерні риси індивідуального, природного ритму. Це передусім виявляється у порушенні правильності, стабільності темпу, динаміки, виразності ритму, і його вирівнюючого, інтегруючого, комунікаційного, і гармонійного впливу. Паталогічні зміни біоритму мають безпосередній зворотній вплив на соматичний і психічний стан людини. У шизофреніків середня частота ударів у барабан вища, ніж у здорових людей і має тенденцію до зростання. У невротиків часто виявляється неправильний ритм, який коливається між швидким і повільним темпом. Певними ритмічними тестами можна дослідити рівень адаптації до поступових і несподіваних змін темпу, часові структурні властивості полярності.

Завданням психолога є створення відповідних сприятливих умов для особистісних змін. Основна увага психолога зосереджується на особистості. Психолог повинен опиратися на реальні потреби, реальні сили особистості, на ті можливості та ресурси, які сьогодні вона може використовувати, оскільки не можна очікувати багато від перших зустрічей, коли особистість ще не прониклася вірою в себе і вірою в психолога.

Провідною ідеєю виступає не корекція, а навчання. Завданням психокорекційного етапу є зміна світогляду особистості, зниження рівнів агресивності та інші позитивні особистісні перевтілення відповідно до індивідуальності кожного. Це передбачається психологом різних методик впливу на особистість, серед яких є музикотерапія. Слід зазначити, що проведення сеансів психологічного впливу має бути адаптованим до даної категорії, відповідати принципам системності.

Цікавим перед дослідниками музичного впливу на сучасному етапі розвитку постає питання: якщо дозволяти підліткам прослуховувати музику швидких ритмів, що аналогічна частоті альфа-ритмів, чи не буде це сприяти розвитку в них абстрактного мислення, враховуючи те, що такий ритм є найбільш характерним для осіб, що тяжіють до нього? А якщо ми запропонуємо людині, яка має за даними фону електроенцефалограми чітко виражений альфа-ритм, музику середніх і помірних темпів, чи не зможемо ми зробити її більш емоційною і безпосередньою?

Висновки. Отже, підсумовуючи все вищесказане, при музикотерапії необхідно визначити ставлення пацієнта до окремих видів

ритму. Контрастний ритм у музикотерапії дає змогу впливати на контакти, використовуючи багаті можливості у відтінках виразності. Необхідно враховувати при розробці цілеспрямованого, корегуючого музичного впливу на особистість і індивідуального природного ритму людини. Такий ритм є не що інше, як конституційна і соматична схильність, що виявляється як особистісний індивідуальний темп.

Список використаних джерел

1. Бонфельд М. Анализ музыкальных произведений: структуры тональной музыки / М. Бонфельд // Уч. пос. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. “Музыкальное образование” в 2 ч. – М. : Владос, 2006. – 256 с.
2. Гройсман А. Т. Основы психологии художественного творчества: уч. пос. для студ. высш. учеб. заведений / А.Т. Гройсман. – М. : Когито-центр, 2006. – 189 с.
3. Петрушин В. И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – Москва: Академический проект, 2008. – 398 с.
4. Сапаров М. А. Об организации пространственно-временного континуума художественного произведения / М. А. Сапаров // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. – Л. : Наука, 1974. – С. 85–103.
5. Харнонкурт Н. Музыка як мова звуків: шлях до нового розуміння музики / Н. Харнонкурт. – Суми : Собор, 2002. – 184 с.
6. Цеханский В. М. Восприятие гармонии и музыкального метра / В. М. Цеханский, А. Г. Гейн // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 120–124.

Every subject is the transmitter of certain form of own, characteristic rhythm, which is set not only organic but also psychical factors. The process of perception of musical rhythm is examined in the article, the biorhythms of brain of timber-toe are correlated by a rhythmic pulsation in music. Functions, related to the positive emotions, assume the high degree of rhythm. Thus the most strong experiencing can arise up in the moment of resonance are coincidences of dominant biorhythm with frequency musically to the rhythmic pulsation.

At violation of somatic and psychical processes the personal touches of individual, natural rhythm are violated in an organism. It is foremost reflected in violation of stability of rate, dynamics and expressiveness of rhythm.

Keywords: musical rhythm, rate, meter, biorhythm, rhythmic pulsation.

Отримано: 23.07.2011

Психологічні аспекти віртуальної соціалізації

У статті йде мова про психологічні особливості віртуальної соціалізації. Автор розглядає соціалізацію як механізм формування світогляду на різних вікових етапах.

Ключові слова: віртуальне середовище, соціалізація, світогляд.

В статье идет речь о психологических особенностях виртуальной социализации. Автор рассматривает социализацию как механизм формирования мировоззрения на разных возрастных этапах.

Ключевые слова: виртуальная среда, социализация, мировоззрение.

Актуальність проблеми. Проблема придатної соціалізації різних верств населення набула великої значущості у сучасному суспільстві. Перш за все її важливість визначається вимогами самого суспільства до засвоєння соціальних норм і законів представниками різних вікових груп. По – друге, надбання соціального досвіду людиною пов'язано із розширенням її соціальних контактів та появою нових інститутів соціалізації. По – третє, саме виникнення нових інститутів соціалізації відкриває нові можливості соціалізації та, одночасно, додає складності аналізу соціалізаційного процесу. Не менш важливим є формування своєрідного фундаменту відношення особистості до світу у процесі соціалізації – її світогляду. Саме у процесі соціалізації формується світогляд людини як єдність узагальнених уявлень про дійсність, переконань та ідеалів, які відображають, розкривають і зумовлюють певне практичне і теоретичне ставлення людини до світу, її спосіб сприйняття, осмислення й оцінки навколишньої дійсності. Проблема формування світогляду вивчалась у роботах О. Бодалева, Л.А.Божович, Л.С.Виготського, В.В.Давидова, І.С.Кона, О.О.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна. Проте зворотний процес, а саме, вплив світогляду на подальшу соціалізацію особистості не розглядався.

Соціалізація у віртуальному просторі дослідниками також практично не розглянута, зокрема не проведено порівняльного аналізу соціалізації у віртуальному та реальному середовищах. Крім того, у науковій літературі недостатньо чітко сформульовано поняття самого віртуального середовища. Крім того, вкрай мало розглянуто процеси формування світогляду особистості у ході соціалізації.

Так, проблема формування світогляду особистості з домінуванням адаптаційного розуміння соціалізаційного процесу розробляється І.Бехом, Г.Ващенко, В.Галузинським, В.Оржеховською, М.Стельмаховичем; формування художнього світогляду у старшокласників розглядалася у дослідженні О. Артюхової; вплив Інтернету на формування інформаційного світогляду вивчався Д. Галалу. Проте, світогляд як інтегральна характеристика особистості, що формується як у реальному, так і віртуальному середовищах, залишився за колом розгляду психологів.

Традиційно у віртуальній реальності розглядалися міфологічний та релігійний рівні (Платон, Г. Сковорода). Проте створення кібер- і Інтернет – просторів поширило межі віртуальної реальності і додало можливостей соціалізації особистості. Велика роль у стимулюванні продуктивності людини відводиться комп'ютеру (Ю.І. Машбиц, Є.С. Полат, Я.О. Пономарьов, В.В. Рубцов, К.М. Шоломії). Звертання до Інтернету стало звичайним явищем: пошук інформації, розваг, спілкування вже неможливо уявити собі без допомоги Інтернету.

Дослідники вказують на поширення впливів ІС на особистість, зокрема негативні, такі як Інтернет-аддикція, наприклад. Зазначене явище вивчалось О.Є. Войскунським, Л.В. Куліковим, Н.В. Чудовою, О.Г. Асмоловим тощо. Проте, перебіг процесу соціалізації у віртуальному середовищі, зокрема Інтернет і кіберпросторі, та його вплив на формування світогляду особистості мало вивчено. Якщо, ставитися до Інтернет- середовища як до одного з інститутів соціалізації людини, треба визначити його вплив на розвиток світогляду, а саме із урахуванням структури світогляду.

Що стосується віртуальної соціалізації, у соціологічному дослідженні А.М. Чистякова показано, що внаслідок альтернативності мислення і паттернів поведінки особистості у віртуальному просторі, можлива зміна одних соціальних норм іншими. Дослідник вказує, що у результаті в Інтернеті виникає новий вид соціалізації, який здійснюється у віртуальному просторі, а його результати мають відображення у реальному житті. Проте, яким чином здійснюється віртуальна соціалізація, завдяки яким механізмам і як відбувається зміна або формування нового світогляду автором не розглядається. Треба визначити, що проблеми віртуального світогляду та його співвідношення із реальним залишилися також за колом розгляду психологічної науки. Крім того, на інші поставлені нами запитання, відповіді досі немає.

Ступінь розробленості проблеми. Перш за все, визначимо динаміку поняття “віртуальна реальність”. Ще в працях Платона

ми можемо зустрітися з основами ідеалістичного трактування буття. Виходячи із Платона, основою світу є ідеальне, безтілесне утворення – ідея. Світу надпочуттів, незмінних і вічних ідей, який Платон називає просто “буття”, протистоїть мінлива й мінуща сфера почуттєвих речей: тут все тільки стає, безупинно виникає й знищується, але ніколи не “є”. Нематеріальні надчуттєві ідеї становлять сутність почуттєвого світу, даного нам у досвіді. Речі лише причетні ідеям, і тільки в силу цієї причетності вони існують. У цьому твердженні ідеї Платона показують саму основу віртуального простору – те, що все видиме й відчувається у світі віртуального простору не є таким, тобто не існує.

У кінці 17 століття Лейбніц, описуючи свою систему символів, у її основі припускав модель людського інтелекту. Людський розум, у своїй ідеальній формі, більш-менш ідентичний логічному мисленню. Людське знання імітує Істоту, що точно знає речі, і знає їх у їхньому дедуктивному взаємозв’язку. Всесвітня Істота, на відмінну від кінцевих істот, знає весь шлях відразу. Інтуїція людського розуму, думав Лейбніц, повинна імітувати сутність Бога. Як і Бог, інтуїція дає миттєву відповідь, роблячи передчасний стрибок, а не рухаючись послідовно по кроках. Намагаючись зрозуміти даний процес, Лейбніц розробив метафізичну теорію, що одержала назву монадології, теорію реальності, описувану системою монад.

У 18 сторіччі до віртуальної реальності вернувся Григорій Сковорода. В основі філософської концепції Г. Сковороди лежить принцип існування трьох світів: макрокосм (всесвіт), мікркосм (людина), символічний світ (Біблія). Який поєднує макро- і мікросвіти. Кожний із цих світів має подвійну натуру – видиму. Зовнішню (“тварина”, матеріальну натуру) і невидиму, сховану (духовну). Видимими частинами макрокосмосу – Всесвіту є матерія, мікркосмосу-людини – її плоть, фізичне тіло, символічного світу – Біблія. Вищими, невидимими – духовними їхніми натурами є Бог у всесвіті, людський дух – у людині, дійсні, а не сховані, завуальовані божественні істини – у символічному світі, який є Біблія з її внутрішньою іманентною сутністю.

Фома Аквінський за допомогою поняття віртуальності вирішував одну із ключових проблем середньовічної філософії – яким чином співіснують реальності різного рівня, наприклад, душа мисляча, душа тваринна, душа рослинна. Дунс Скотт використав цю категорію у своїй концепції реальності, виходячи з якої речі містять у собі різні емпіричні якості не формально (так, якби річ існувала окремо від емпіричних спостережень), а віртуально. Тим

самим він намагався перебороти прірву між формально єдиною реальністю, передбачуваною нашими концептуальними очікуваннями й нашим різноманітним досвідом.

Згідно з міркуваннями Карла Поппера (1972) світ як ціле, також складається із трьох взаємозалежних світів. Світ перший, за його словами, визначає об'єктивний світ фізичної реальності, речей і всіх їхніх фізичних властивостей, таких як енергія, рухи, вага й багато чого іншого, з усіма неживими й живими істотами, включаючи людей. Світ другий визначає суб'єктивний світ свідомості – включаючи наміри, думки, пам'ять, почуття й мрії. Світ третій являє собою світ об'єктивних, реальних і всім доступних структур, які є не обов'язково навмисним результатом діяльності розуму живих істот, що взаємодіють один з одним і з Світом Першим. Набагато більший інтерес, за словами Поппера, представляють собою абстрактні структури, що включають чисту інформацію, таку як форми соціальної організації, наприклад, процес спілкування. Ці абстрактні структури мають такий же, а часто й набагато більший ступінь складності, як структури фізичні. Цікаво відзначити, що розвиток людства приводить до того, що безліч подібних структур, наприклад, мови, закони, математика, мистецтва, наука й релігія є настільки об'єктивними, що є абсолютно такими ж предметами вивчення, як і предмети Світу Першого. Більше того, будь-який процес пізнання є процесом побудови Світу Третього. Придивившись до цього процесу побудови, можна відзначити, що кінцевим етапом еволюції Світу Третього і є Кіберпростір, урятований від баласту обмежень матеріального світу й, що складається чисто з абстрактних структур інформації.

Взагалі у сучасному філософському розумінні віртуальна реальність досліджується в декількох площинах.

– як концептуалізація сучасного рівня розвитку інформаційної техніки і технологій, які дозволяють відкривати і створювати нові виміри культури і суспільства (Н. Маньковська, В. Мотлевський, А. Орлов, С. Маєвський, А. Прохоров, Ю. Легенький, В. Куріцин, В. Тарасюк та інші). Практичне формування концепції віртуалізації суспільства, яке зафіксував японський дослідник Кеніш Омае, було розпочате германськими соціологами А. Бюлем і М. Паєтау та канадськими соціологами А. Крокером і М. Вайнштейном у методологічних межах традиції історичного матеріалізму К. Маркса, а також французькими мислителями Ж. Бодрийяром, Ж. Делезом та П. Віріліо у межах постмодерністської парадигми, які запропонували теорію симулякрів. Грунтуючись на теоріях Делеза й Бодрийяра, симулякр можна визначити як знак, що

знаходить своє власне буття, яке творить свою реальність, і, власне кажучи, що вже не є знаком по суті. Симулякр починається там, де закінчується подоба. Там же й починається віртуальна реальність, що є не простором симулякрів.

Російськими та українськими дослідниками (В. Ємелін, Д. Іванов, І. Девтеров, О. Одаренко, Б. Сівірінов) соціальні та соціально-філософські аспекти віртуалізації суспільства розглядаються переважно на засадах концепцій симуляції Ж. Дельоза та Ж. Бодрійяра.

– як розвиток ідеї множинних (можливих) світів та споконвічної невизначеності і відносності “реального” світу. У межах даного напрямку досліджуються проблеми віртуальних світів у модальній логіці (В. Васюков, А. Родін, О. Світнова, Є. Сидоренко), множинних світів у квантовій механіці та у космології (Т. Романовська, В. Ерекаєв, О. Севальников), віртуальної реальності та віртуальних світів як світів знання в епістемології (М. Овчинников, В. Візгін, С. Борчиков, С. Баксанський, О. Кояєв, М. Опенков, Л. Мікешина, О. Мамчур).

– як змінені стани свідомості. Статусу віртуальної реальності змінені стани свідомості набувають у межах поліонтичного підходу, який передбачає розгляд реальності як багаторівневої (М. Носов).

У нашому дослідженні під віртуальною реальністю (віртуальним простором) ми будемо розуміти простір симулякрів, якому властиві наступні особливості:

1. Створюється будь-якою активною реальністю та може існувати незалежно від неї.

2. У віртуальній реальності свій час, простір і закони існування.

3. Віртуальна реальність може взаємодіяти з усіма іншими реальностями, у тому числі тією, що породжує, як онтологічно незалежна від них.

Таким чином у якості симулякровоного простору можна визначити і кіберпростір.

Наступним кроком розглянемо дефініцію світогляд. Світогляд як наукову дефініцію більш за все розглянуто у філософській літературі, а саме у роботах В. Дільтея, А. Шопенгауера, Ф. Ніцше, А. Камю, Х. Ортеги-і-Гассета, Ж.-П. Сартра, М. Вебера та ін.. У зазначених роботах визначено структуру, сутність, типи світогляду.

У дослідженнях В. Вернадського, В. Чорноволенко, В. Дригіна визначено філософське підґрунтя світогляду.

Іншими дослідниками аналізуються світоглядна свідомість особистості (В. Жадько, В. Табачковський); особливості світогляд-

них орієнтацій особистості в умовах трансформації соціуму (Л.Кривега); внутрішня структура взаємодії “людина-світ”, сутність процесів цілепокладання і формування ідеалів як моделей майбутнього, специфіку інформаційних образів світу (А.Яценко); відносини “людина-світ” (С.Кримський, В.Кузнецов, М.Єсипчук); раціональність як атрибут світоглядної орієнтації (П.Йолон); проблема світовідношення та ірраціональності (Є.Щербина-Яковлева); формування світогляду особистості через аналіз феномена історичної свідомості (В.Воловик, М.Дмитрієва, А.Добролюбський); смисложиттєві, світоглядні парадигми життєдіяльності особи (Е.Гансова, А.Кавалеров, Г.Кириленко, Л.Коган, І.Кон, А.Місуно, О.Москаленко, О.Пунченко, В.Сержантов, Н.Соболева, В.Столін).

В межах нашого дослідження нам близька концепція Київської філософської школи, згідно якої світогляд постає як індивідуально вмотивований спосіб життєдіяльності особистості, спосіб духовно-практичного освоєння навколишнього світу (І.Бичко, Є.Бистрицький, І.Бойко, В.Горський, В.Іванов, М.Попович).

Взагалі, суттєві кроки в подоланні однобічного гносеологічного, суб’єкт-об’єктного підходу в розумінні ставлення людини до світу зроблені в працях Р.Арцишевського, В.Шинкарука та ін.; світоглядні знання як структурний компонент розвитку особистості, об’єктивний фактор її власних переконань розглядали видатні педагоги П.Блонський, А.Макаренко, К.Ушинський та ін.;

У психологічній науці найбільш важливими для нас є дослідження К. Ясперса. Так, структуру світогляду, на думку вченого, складають установки особистості (предметні, саморефлексивні, самоформування); світообрази (чуттєво – просторовий, душевно – культурний, метафізичний) та сакральність(життя духу). Інтересним для нашого дослідження ми вважаємо визначення дослідником чотирьох процесів зміни світоглядних форм, а саме: справжність і несправжність; формалізація; диференціація; ізольююча абсолютизація.

В роботах Д. Леонтьєва світогляд розглядається як ядро світообразу, центральний компонент картини світу. Дослідник вказує, що на становлення і розвиток світогляду впливають теоретичні і емпіричні знання суб’єкта про світ, особливості мови та інших знакових систем, особистісні смисли.

У структурі світогляду вчений визначає чотири аспекти: змістовний; ціннісний; структурний; функціональний. Для нашого дослідження інтерес становить розгляд дослідником світогляду як міфу та як діяльності.

У дослідженні інших вчених структура світогляду складається зі світоглушення, світорозуміння, світоперетворення, коли особистість ставиться в активну позицію пізнання, тлумачення, життєдіяльності. Механізм формування цілісного світогляду особистості можна зрозуміти глибше, якщо зіставити його з логікою формування світогляду людства, а саме, з принципом відповідності онто- та філогенезу (І.Куликовська). Згідно цього принципу, особистість у процесі свого індивідуального розвитку відтворює основні етапи історичного розвитку культури.

Виникає запитання: у якому віці остаточно формується світогляд?

У зв'язку з тим, що формування світогляду особистості відбувається у процесі соціалізації (І.С. Кон, Василюк, В.Столін), то стає необхідним розглянути саме процес соціалізації. В сучасній психологічній літературі існує декілька напрямків вивчення процесу соціалізації, з кожним із них пов'язане визначення цього процесу та перспективи формування світогляду. Для нашого дослідження має значення не стільки напрям дослідження зазначеного процесу, скільки вікові межі соціалізації.

Аналіз існуючих теорій соціалізації дозволив виокремити такі, що обмежують процес соціалізації дитячим віком (З.Фрейд); підлітковим та юнацьким віком (Дж.Ст. Холл, А. Гезелл, Л. Термен, Ч. Кулі, Дж.Мід) та теорії соціалізації, що вважають зазначений процес безперервним і не обмеженим віком (Роджер Гоулд, Т. Парсонс, Ж. Піаже, Л. Колберг). Із урахуванням структури світогляду у межах нашого дослідження розглянемо когнітивний та культурологічний напрямки дослідження соціалізації. Так, у когнітивному напрямку (Ж. Піаже, Л. Колберг) виокремлювалися етапи соціалізації в залежності від розвитку інтелекту (Ж.Піаже) або від рівня морального розвитку (Л. Колберг). Отже, згідно з точкою зору Колберга, більшість людей не досягають високого рівня морального розвитку (п'ятого або шостого рівнів за Колбергом) і залишаються на третій стадії, тобто можуть усвідомлювати ставлення інших і прагнуть діяти так, щоб завоювати схвалення інших. Незважаючи на деяку наївність цих поглядів, визначимо їх важливість для нашого дослідження:

1) по-перше, такі дослідження дають можливість визнати, що люди мають різну ступінь соціалізації незалежно від віку, така різниця може викликати і різницю світоглядів;

2) по-друге, процес соціалізації може розгортатися не тільки у дитинстві.

У дослідженнях д-ра Орвиля Г. Брима – молодшого підтримується точка зору на соціалізацію як безперервний процес та

підкреслюються відмінності перебігу соціалізації дорослих від перебігу соціалізації дітей. 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. Ми підтримуємо погляди вченого на наявність відмінностей соціалізації дорослих та соціалізації дітей, проте виникає питання про маргінальні періоди соціалізації: підлітковий та юнацький вік. У дослідженнях д-ра Орвиля Г. Брима немає розгляду процесу на зазначених вікових етапах. Проте саме вони є найбільш критичними: йде переформування ціннісної системи, криза ідентичності, пошук себе.

У культурологічному напрямку основоположними вважаються роботи М. Мід і Р. Бенедикт. Так, зазначені вчені вказують на безперервність і стадійність процесу соціалізації, яка пов'язана з віковими стадіями, зміною статусу. Крім того, у їхніх дослідженнях основною тезою є вплив культури на процес соціалізації. Отже, у культурологічному напрямку соціалізація – процес засвоєння культурних норм зазначеної групи людей або суспільства у цілому. Безумовно, важливу роль відіграє у цьому процесі встановлення культурних норм. М.Мід виділяє три типи культур: постфігуративні, кофігуративні і префігуративні. У постфігуративних культурах дуже цінується досвід людей похилого віку, у яких навчаються молодші. В кофігуративних 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.

У процесі соціалізації формується змістовна, ціннісна, структурна та функціональна сторони реального світогляду людини. Якщо спиратися на зазначені дослідження, можна зробити висновок, що існують сенситивні періоди розвитку світогляду, які пов'язані із віковими особливостями людини.

Отже, у психології було розглянуто та досліджено реальне середовище та його вплив на формування реального світогляду особистості.

Але із поширенням впливу кіберпростору та Інтернету на розвиток особистості не можна ігнорувати його роль у формуванні віртуального світогляду. З цієї точки зору соціалізаційні процеси в Інтернет – середовищі ще розглянуто не було. Проблему соціалізації у віртуальному просторі вивчали філософи і соціологи Ж. Фурастьє, Е. М. Маклюєн, Е. Тоффлер, Д. Белл, А. Турен, Дж. Мартін й ін.;

дослідження феномена суб- і контркультур освітлено у роботах С. Коэна, Т. Роззака й ін.; соціологічний аналіз віртуальної реальності й віртуальних співтовариств приводився в роботах С. Бондаренко, П. Коллока, Марка А. Смита, Г. Рейнгольда, Е. Рейду, С. Томаса, Н. Щербини й ін.); еволюція мереж знань (Р. Левітт, П. Монг, С. Вассерман й ін.). У дослідженнях І. Соколової, К. Коліна розглянуто соціальні аспекти комп'ютеризації.

У соціологічному дослідженні А. Чистякова визначено, що життя індивіда в реальному й віртуальному просторах формує третинну соціалізацію-інтеріоризація норм, цінностей, патернів поведінки, прийнятих у конкретному мережному співтоваристві, членом якого є даний індивід, або загальноприйнятими в соціальній спільності кіберпростору в цілому.

У психологічних дослідженнях А. Войскунського, А. Жичкіної, О. Бабаєва, В. Бабаніної вивчалися мотивації користувачі Інтернет-мережі, їхні індивідуально-психологічна особливості; явище Інтернет – адикції; мовні й загальнокультурні особливості взаємодії в ньому; мережний етикет, принципи самовираження особистості й зміни мережної ідентичності; ступінь відповідності характеристик ігрового поведіння психологічним особливостям ігрового поведіння дітей, підлітків і дорослих; особливостей процесу покупок в користувачів Інтернету; стратегії здійснення пізнавальної діяльності в умовах оперування гіпертекстовими структурами й т.д.

Процес соціалізації в Інтернет-середовищі розглядався нами у попередніх дослідженнях (А. Лучинкіна, 2010). Ми розглядали Інтернет – середовище як інститут соціалізації особистості та вивчали механізми соціалізації в ньому (опитувальник “Механізми та інститути соціалізації” – Лучинкіна, 2010). Проведені дослідження дозволили зробити висновок, що Інтернет – середовище виконує функції інституту соціалізації особистості, але є ширше за нього і являє собою паралельну форму соціалізації, тобто сприяє формуванню паралельної форми світогляду – віртуального світогляду.

Отже, ми вважаємо, що у процесі віртуальної соціалізації формується віртуальний світогляд особистості, який являється не фрагментованою, а інтегральною характеристикою особистості та співіснує з реальним світоглядом.

Висновки. 1. Віртуальна реальність – простір симулякрів, який породжується реальністю і має автономний онтологічний, законодавчий, просторово-часовий статус відносно цієї реальності. Віртуальна реальність має декілька щаблів: міфологічний, релігійний, кіберпростір.

2. У процесі віртуальної соціалізації формується віртуальний світогляд особистості, який являється не фрагментованою, а інтегральною характеристикою особистості та співіснує з реальним світоглядом.

3. Проблема віртуальної соціалізації особистості, формування віртуального світогляду у психологічній науці має високу ступінь значущості, проте є мало розробленою.

Список використаних джерел

1. Арестова О. Психологическое исследование мотивации пользователей интернет / О.Арестова, Л.Бабанин, А.Войскунский // Вторая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. – Москва: Экопсицентр РОСС, 2000.
2. Жичкина А. О возможностях психологических исследований в сети Интернет / А. О.Жичкина // Психологический Журнал, Москва. – Том 21. – № 2. – 2000.
3. Кривега Л.Д. Мировоззренческие ориентации личности в условиях трансформации общества: монография / Л.Д. Кривега. – Запорожье: ЗГУ, 1998. – 11,9 д.а.
4. Кузнецова Ю.М. Психология жителей Интернета/ Ю.М.Кузнецова, Н.В.Чудова. – М., 2007. – 227 с.
5. Лотман Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. – СПб.: “Искусство – СПб”, 1998. – С. 14 – 285.
6. Лучинкіна А.І. Психологічний аналіз інститутів та механізмів соціалізації у підлітковому та юнацькому віці/А.І.Лучинкіна // Проблеми загальної та педагогічної психології. – Т.12. – Ч.7. – С. 283-290.
7. Чистяков А.В. Социализация личности в обществе Интернет-коммуникаций: социокультурный анализ/ А.В. Чистяков.: диссертация доктора социологических наук : 22.00.06; Ростов. гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2006. – 278 с.: ил. РГБ ОД, 71 07-22/69

This paper deals with the psychological characteristics of virtual socialization. The author considers socialization as a mechanism for the formation of vision at different age levels.

Keywords: virtual environment, socialization, ideology.

Отримано: 23.07.2011

Гетерогенність функцій префронтальної кори: нейроанатомічний підхід

У статті здійснюється спроба концептуалізації та узагальнення функцій префронтальної кори головного мозку з метою оптимізації процедур нейропсихологічного обстеження. Пропонується модель, що спирається на дані анатомічної будови вказаних ділянок і включає три умовні виміри: 1) дорзолатеральна vs орбітофронтальна кора; 2) права vs ліва півкуля; 3) кора vs підкіркові структури та провідні шляхи лобних ділянок.

Ключові слова: нейропсихологічна діагностика, функції префронтальної кори.

В статье осуществляется попытка концептуализации и обобщения функций префронтальной коры головного мозга с целью оптимизации процедур нейропсихологического обследования. Предлагается модель, опирающаяся на данные анатомического строения указанных отделов, которая включает три условных измерения: 1) дорзолатеральная vs орбитофронтальная кора; 2) правое vs левое полушарие; 3) кора vs подкорковые структуры и проводящие пути лобных долей.

Ключевые слова: нейропсихологическая диагностика, функции префронтальной коры.

Актуальність проблематики. Префронтальні ділянки кори головного мозку – це те саме “місце зустрічі” провідних моторних та сенсорних систем, змінити яке неможливо (навіть у разі пошкодження будь-якої етіології). Саме тут перетинаються найважливіші нервові шляхи. Префронтальній корі надають статус “місця знаходження свідомості” [10], називають “органом цивілізованості” [8], “диригентом оркестру” [1]. “Префронтальна кора людського мозку сприймає інтегрує, формулює, виконує, відстежує, модифікує і оцінює усі види активності нервових систем” [11].

Сучасне розуміння важливості функцій префронтальної кори спирається на довгий шлях, що здолала думка науковців: від хрестоматійного випадку травми Ф. Гейджа, через жахливі лікарські помилки і зловживання, пов’язані з лоботомією, до усвідомлення унікальності цієї частини мозку, що власне робить нас людьми, надаючи здатності усвідомлювати себе, любити, проявляти творчість, розсудливість, вибірковість, стриманість, милосердя. Дивний інструмент, на якому грає неподільна і вічна людська душа.

Визнання можливостей префронтальної кори пов'язане, з одного боку, із накопиченням емпіричного матеріалу, отриманого у результаті вивчення чисельних клінічних випадків, зокрема із застосуванням методів нейровізуалізації, що з'явилися наприкінці ХХ ст. (фМРТ, ПЕТ і т. ін). З другого – розвитку інформаційних технологій та спроби моделювання штучного інтелекту прискорили розуміння складних ієрархічних зв'язків у людському мозку, надали можливість виокремити унікальні людські функції з масиву таких, що можуть бути автоматизовані [3].

Методологічні обмеження функційної локалізації при вивченні лобних ділянок. Нейропсихологічна діагностика наслідків ураження префронтальної кори потребує усвідомлення можливих труднощів, серед яких провідне місце посідає виражена суперечливість симптоматичних проявів, на підставі якої у науковій літературі все частіше йдеться про наявність щонайменше двох лобних синдромів, різних (іноді діаметрально протилежних) за клінічною картиною. Так Х. Блуменфельд наступним чином співставляє суперечливі поведінкові прояви, що спостерігаються при ураженні лобних ділянок: апатична байдужість/експлозивна емоційна лабільність; абулія/ польова поведінка; акінезія/ схильність до відволікань; персеверативність/ нестабільність; мутизм/ конфабуляції; депресія/ манія; гіпосексуальність/ гіперсексуальність [4, с. 847].

Можна виділити низку інших методологічних парадоксів, серед яких: умовний анатомічний зв'язок порушення функцій управління і контролю над поведінкою з лобною корою як такою (без урахування підкіркових структур, провідних шляхів тощо); інтактність більшості когнітивних функцій при ураженні префронтальної кори; недостатня інформативність застосування кількісних показників для виявлення якісних змін; необхідність структурування лабораторної ситуації тестування при можливості повного виявлення симптомів тільки у складному контексті [2].

Отже, навіть поверхневе ознайомлення із функційною організацією префронтальної кори залишає враження крайньої складності, очевидним стає поєднання різноманітних елементів, здібностей, властивостей, для позначення якого у спеціальній літературі вживається термін “гетерогенність функцій лобних ділянок” [6].

Завдання нейропсихологічної діагностики вимагає не тільки детального опису можливих лобних дисфункцій та операціоналізації їх критеріїв, але, у першу чергу, побудови теоретичної моделі, яка б редукувала розмаїття проявів до кількох факторів, доступних спостереженню, вимірюванню та передбаченню.

Подібні спроби здійснювались неодноразово. Так Х. Блуменфельд [4, с. 847] групує функції префронтальної кори, виходячи з трьох нейропсихологічних факторів: 1) стримання (інгібіція, пригнічення) – включає функцію передбачення, формулювання суджень, повторюваність, здатність відкласти винагороду, пригнічення соціально-неадекватної поведінки, самоконтроль, концентрацію уваги; 2) ініціатива – включає такі якості, як цікавість, спонтанність, мотивацію, креативність, переключення уваги, психічну гнучкість, індивідуальність; 3) упорядкування – включає абстрактне мислення, оперативну пам'ять, планування, рефлексивність, організованість, створення послідовностей у діях і у часі.

Дослідники Б. Колб та І. Вішоу виділяють дещо інші кластери функцій, відштовхуючись від джерела інформації, що спрямовує поведінку. “Префронтальна кора контролює когнітивні процеси таким чином, щоб належні рухи були відібрані своєчасно та у належному місці. Такий відбір може визначатись інтерналізованою інформацією, чи зовнішніми чинниками, або ж може здійснюватись у відповідь на контекст чи знання себе”. Таким чином, цими авторами описуються префронтальні функції, що спираються, поперше, на внутрішню інформацію – інтерналізовану репрезентацію безпосереднього досвіду, незалежну від потоку сенсорних стимулів, і забезпечуються оперативною пам'яттю. По-друге, йдеться про зовнішню інформацію – при втраті внутрішнього ментального курсу, люди опиняються у “полі” привабливих об'єктів і стають залежними від них у визначенні подальшої поведінки. Цей процес спирається на здатність утворювати асоціативні зв'язки між безумовними та умовними подразниками. Третє джерело інформації – контекст, у першу чергу соціальний, що значною мірою впливає на вибір адекватної моделі поведінки. І нарешті, четверта складова, що контролює поведінкові стратегії – знання про себе, самосвідомість, ідентичність [6, с. 397].

В основу нашої моделі ми вирішили покласти дані анатомічної будови префронтальних ділянок лобної кори та структур, що з нею пов'язані. Подібний принцип неодноразово використовувався у нейропсихологічних дослідженнях. Згадаємо, наприклад, принцип “когнітивного градієнту” Е. Голдберга, згідно якого “суміжні ділянки неокортексу виконують схожі когнітивні функції... Поступовий перехід від однієї когнітивної функції до іншої відповідає поступовій безперервній траєкторії на поверхні кори” [1, с. 92]. Цей підхід не тільки дозволив автору спростити власне розуміння і запам'ятовування симптоматики чисельних нейропси-

хологічних синдромів, але й у багатьох випадках передбачувати ефекти від конкретних уражень мозку до їх емпіричного спостереження. Мозковий субстрат, представлений чисельними взаємопов'язаними, ієрархічно організованими структурами, з'єднаними висхідними та низхідними провідними шляхами, є відправним пунктом у побудові і нашої теоретичної моделі.

Мета дослідження, таким чином, полягає в концептуалізації та узагальненні функцій префронтальної кори головного мозку виходячи з даних її нейроанатомічної будови для оптимізації нейропсихологічної діагностики відповідних порушень.

Термін “префронтальна кора” був введений Дж. Роузом та К. Вулси для позначення тієї частини лобних ділянок ссавців, де закінчуються проекційні шляхи дорзомедіального ядра таламуса. Ці дослідники розглядали дані шляхи як паралельні тому що поєднують латеральне та медіальне колінчасте тіло з візуальною та слуховою корою [6]. В анатомічній будові префронтальної кори приматів виділяють три ділянки: 1) дорзолатеральна префронтальна кора – зони 9 та 46 за Бродманном; 2) орбітофронтальна (нижня, вентральна) префронтальна кора – зони 11, 12, 13, 14 за Бродманном; 3) медіальна префронтальна кора – зони 5 та 32 за Бродманном. Остання іноді розглядається як частина передньої цингулярної ділянки, хоча й отримує стимуляцію дорзомедіального ядра таламуса. У префронтальній корі інформація, що надходить з різних джерел: зовнішніх та внутрішніх, свідомих та несвідомих, інтегрується та трансформується в активну діяльність.

Детальне вивчення функційної організації префронтальної кори дозволяє виділити три умовні виміри. Перший представлений інтрапівкульною дихотомією дорзолатеральної та орбітофронтальної кори. Другий вимір спирається на дані міжпівкульної асиметрії. І нарешті третій вимір аналізує взаємодію кіркових і підкіркових структур у забезпеченні функцій програмування та контролю поведінки. Розглянемо змістове наповнення кожного з окреслених вимірів.

Дорзолатеральна vs орбітофронтальна кора.

Дорзолатеральна префронтальна кора (ДЛК) щільно взаємодіє з задньотім'яними відділами та верхньою скроневою звивиною, з якими поєднана двосторонніми зв'язками. Крім того, ДЛК має проекції до таких відділів, як цингулярна кора та базальні ганглії, з якими також сполучається задньотім'яна кора [6, с. 394].

З ДЛК найчастіше пов'язують складні функції пам'яті. Йдеться не тільки про здатність до кодування, збереження та відтворення інформації (ці процеси забезпечуються задніми

відділами кори великих півкуль і віднесені О.Р. Лурією до другого функційного блоку мозку), а про функції, що більше пов'язані не стільки з пам'яттю як такою (тільки на рівні термінології), але із свідомістю та увагою (третій функційний блок). До таких функцій ДЛК належить оперативна пам'ять – здатність підтримувати “on-line” зв'язок з релевантною інформацією протягом такого часу, який потрібний для здійснення поведінкового акту (до наступної “операції”). Оперативна пам'ять забезпечує своєчасний доступ у неосяжні сховища знань, допомагає відібрати з них потрібне та адекватно його використати. Проявом цієї функції також є здатність утримувати в пам'яті те, що у даний момент відсутнє у сприйнятті: об'єкти зникають “з очей”, але не “з серця”. Ж. Паже дав цій здатності назву “постійність когнітивного об'єкта”. Так, наприклад, інтегроване уявлення про матір залишається у пам'яті дитини і може бути довільно викликане за її бажанням, якщо постійність когнітивного об'єкта сформувався. У зворотному випадку розлучення з матір'ю виступає впливовим чинником психологічної травми. Відсутність матері в уяві дитини прирівнюється до її незворотного зникнення. Таким чином функції ДЛК сприяють стресостійкості та фрустраційній толерантності особи.

Цікаві прояви оперативної пам'яті утворюють підґрунтя для спонтанності, оригінальності, поведінкової гнучкості. Ці риси неможливі без пам'яті про те, що певна дія (жарт, думка, висловлювання) вже мали місце (і, можливо, неодноразово). Зворотній зв'язок щодо власних дій та їх реєстрація, таким чином, забезпечуються ДЛК.

В контексті функцій ДЛК неодноразово фігурувала здатність до планування, яку можна також розглянути як різновид “пам'яті” – утримання у свідомості задуму, плану є своєрідною “пам'яттю про майбутнє”. Із плануванням щільно взаємодіє і здатність враховувати попередній досвід, використовувати життєві уроки, щоб не повторювати одних і тих самих сумних помилок.

І нарешті, серед різновидів пам'яті, що забезпечуються ДЛК, слід згадати “метапам'ять” – знання про те, що відомо, тобто здатність здійснювати “навігацію” по власних інформаційних сховищах.

Описані функції порушуються при пошкодженні ДЛК, коли можна спостерігати “лобний синдром” загальмованого типу. Його характерними проявами виступає ригідність та туподумство, апатія та абулія, а також нездатність критично оцінювати власні дії та вчитися на помилках. Цікавим чином, довготривала пам'ять при цьому синдромі, як правило, збережена. Формально людина може

відтворювати минулі події і факти, однак не знаходить для них адекватного застосування, плануючи власну поведінку. Людина не здатна знайти новий шлях, змінити існуючі поведінкові стратегії, навіть якщо вони давно втратили актуальність чи навіть підкріплюються негативно. Наочним є також зниження дивергентного мислення, пов'язане з втратою спонтанності,perseveraціями, труднощами у вирішенні завдань з елементами новизни [6].

В свою чергу орбітофронтальна кора (ОФК) отримує аферентацію з скроневої ділянки, включаючи її зорові та слухові відділи, та з мигдалини. Крім того, існують канали, що доставляють до ОФК сомато-сенсорну, нюхову та смакову інформацію. Проекції ОФК спостерігаються у мигдалині та гіпоталамусі, що дозволяє їй впливати на функції автономної нервової системи, модулюючи особливості емоційних реакцій.

На відміну від дорзолатеральної, ОФК не стільки планує дії, а скоріше спостерігає за їх виконанням у реальному часі. Її завданням є загальмувати спокусливі, але неадекватні види поведінки, ті, що не сприяють досягненню мети, а перешкоджають їй. На найнижчому щаблі знаходяться рефлекторні види поведінки (орієнтовний рефлекс, бажання доторкнутись, понюхати, моргнути, уникнути неприємних стимулів), а вище розташовані більш складні поведінкові комплекси.

Наприклад, вміння удавати певні емоції, висловлювати думки, що не відповідають ані дійсності, ані власному переконанню, заради певної мети (простіше сказати – вміння брехати та маніпулювати), базується на певній зрілості ОФК. “Правду казати легко і приємно”, як вважає відомий герой роману “Майстер і Маргарита”. В контексті нашого дослідження можна додати, що правду казати простіше й природніше. Брехня є недоступною дітям й тваринам. Метафорично можна вести мову про певний “рефлекс щирості й правди”, долати який мозок навчився у процесі еволюції. Не даючи етичної оцінки описаному феномену, дозволимо собі відзначити, що без цього подолання неможливими були б звичні культурні явища: від акторської гри до вибору адекватних комунікативних ролей в залежності від ситуації.

Сучасна людина має не тільки довільно долати “рефлекс правди” у собі, але відключати внутрішній “детектор брехні”, яким, згідно чисельних досліджень [5], виступає ОФК. Тоді можливими стають насолода мистецтвом, прийняття бажаного за дійсне, хибні спогади та інші види самоомани, у тому числі захисні механізми, описані в психоаналітичній теорії особистості. Але цей детектор “по умовчанню” працює, саме ОФК робить нас пильними, недовір-

ливими, орієнтованими на пошук прихованих загроз в оточуючому середовищі. Окремим проявом цієї здатності виступає розуміння гумору, що також забезпечується ОФК.

ОФК опосередковує свободу волі, можливість вибору пріоритетів. Умовно можна сказати, що ОФК спрямована у майбутнє, у той час, коли ДЛК аналізує попередній досвід. Заради майбутнього необхідно вміти відмовитись від маленьких принад і задоволень “зараз”, заради отримання великих “потім”. Оскільки префронтальна кора пізніше досягає зрілості в онтогенезі, діти завжди тією чи іншою мірою проявляють імпульсивність, надаючи перевагу “синицям у руці”. Розвинута ОФК пов’язана, таким чином, із сталою ідентичністю, відчуттям безперервності у часі, оскільки думати про майбутнє може тільки самототожній суб’єкт, той, хто впевнений, що отримувати віддалену винагороду чи розплачуватись за помилки буде саме він, а не хтось інший. Рефлексія цілей також забезпечує фундамент самосвідомості.

Пошкодження ОФК клінічно проявляється діаметрально протилежним чином, порівняно з описаним вище ДЛК-синдромом. Такі пацієнти демонструють розгальмованість, імпульсивність, ризиковану поведінку. При виконанні психодіагностичних завдань вони схильні ігнорувати правила, що у більш широкому життєвому контексті неодмінно призводить до ігнорування важливих норм поведінки. Проявляються неприпустимі види агресивності та сексуальності, соціопатичні риси особистості.

Отже, можна узагальнити описані вище функції, пов’язані з дорзолатеральною та орбітофронтальною корою (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Співставлення функцій ДЛК та ОФК
у межах інтрапівкульного вектора**

Дорзолатеральна префронтальна кора	Орбітофронтальна кора
Динамічна складова у регуляції поведінки	Гальмівна складова у регуляції поведінки
Орієнтація у минуле	Орієнтація у майбутнє
Константність когнітивного об’єкта	Константність суб’єкта (ідентичність, самототожність)
Зворотній зв’язок щодо власних дій, їх частоти у минулому	Моніторинг власних дій у процесі виконання
Планування	Саморегуляція
Вибір та зміна стратегії	Обачливість, розважливність, рефлексивність
Оперативна пам’ять	
Спонтанність, непередбачуваність	

Функційна асиметрія префронтальної кори: права vs ліва півкуля. У галузі дослідження латералізації когнітивної активності

накопичено величезну кількість емпіричних фактів. Однак спроби сформулювати загальний принцип функційного розподілу мозку на дві півкулі тривають. Класичним стало положення про домінування лівої півкулі у вербальних завданнях, правої – у просторових невербальних. Неодноразово йшлося про сукцесивність/симультанність, час/простір, логічне/образне мислення. Цікаву думку висловив Голдберг, запропонувавши концепцію новизни/рутини, згідно якої права півкуля забезпечує прийняття рішення в принципово нових умовах, що характеризуються нестачею інформації, а ліва зберігає накопичений досвід, здебільше у мовному вигляді [1]. Крім того, майже не дискутується положення про те, що асиметрія є більш вираженою у задніх відділах мозку, та певною мірою стає непередбачуваною чи компенсується на рівні префронтальної кори. Слід також відзначити, що білатеральне її ураження може породжувати якісно нову симптоматику, що не зводиться до простого кількісного збільшення симптомів на рівні окремих півкуль. У якості прикладу можна навести втрату орієнтації у часі, що найчастіше виникає саме при двосторонньому ураженні лобної кори [6, с. 399].

Загалом, закономірності встановлені щодо латеральності в інших відділах мозку спостерігаються і на території, про яку ми пишемо. Спробуємо проаналізувати основні дані, отримані у дослідженнях функційної асиметрії префронтальної кори.

З лівою лобною ділянкою пов'язують знижену вербальну бігкість, бідність спонтанного мовлення, порушення організації мови, сплутаність у послідовності висловів, спрощений синтаксис, незавершеність висловів, їх однослівність, номінативні помилки та персеверації і, в екстремальних випадках – мутизм. Картину доповнюють порушення у визначенні часової послідовності подій. Окреслені проблеми пов'язані не стільки з мовними чи когнітивними функціями, як такими, а з порушеними ексекютивними (управлінськими) процесами.

Ураження правої півкулі проявляється зниженням конструктивного праксису, труднощами у просторовому аналізі, включаючи ментальну ротацію та орієнтацію у просторі, порушенням експресивної мови у вигляді спрощеної просодії, стереотипізації висловлювань. При цьому найбільше страждає не стільки перцептивний, скільки моторний фактор. Хоча й процес сприйняття, зокрема візуального, як на рівні цілого, так і елементів, не є бездоганим [7, с. 93].

Але найбільш характерним проявом правобічної локалізації ураження виступають симптоми анозогнозії у вигляді тих чи інших

помилку в оцінці об'єктивного стану свого здоров'я, заперечення наявних симптомів. Саме ця риса суттєво перешкоджає процесу реабілітації хворих.

Кора vs підкіркові структури та провідні шляхи лобних ділянок. Третій вимір в аналізі анатомічної будови та відповідних функцій префронтальних відділів мозку представлений взаємодією кіркових та підкіркових відділів. Чисельні висхідні та низхідні шляхи утворюють зв'язки між лобними ділянками та підкірковими структурами, у першу чергу базальними гангліями, а також стовбуровими утвореннями, серед яких, наприклад вентральна галузь покривки середнього мозку (VTA). Це – своєрідна енергетична батарея, дротом виступають висхідний допамінергічний мезокортикальний шлях, а кінцевим продуктом на рівні мозкової діяльності – процес прийняття рішень, як тривіальних, так і життєво важливих.

Префронтальна кора також поєднана системою зв'язків з задніми відділами кори великих півкуль (другим “інформаційним” функційним блоком за О.Р.Лурією). В першу чергу слід згадати теорію “двох струмів” візуального сприйняття: вентральний, пов'язаний з розпізнаванням об'єктів, що йде від первинних зон зорової кори через нижній аспект скроневої ділянки, та дорзальний, пов'язаний з просторовою поведінкою (від візуальної кори через тім'яну ділянку).

У нейропсихологічній літературі різноманітні прояви порушень на рівні провідних шляхів описані як “синдроми роз'єднання” (термін, введений Норманом Гешвіндом [1, с. 219]). Таке порушення може бути результатом черепно-мозкової травми, наслідком нейродегенеративного процесу, як при шизофренії, чи бути пов'язаним з недорозвиненням відповідних шляхів в онтогенезі, як при синдромі Туретту чи синдромі дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) у дітей. Різноманітні прояви синдромів роз'єднання схожі тим, що поверхнева інтактність лобних ділянок поєднується з вираженою лобною симптоматикою, пояснити яку можна тільки порушенням тонких вразливих провідних шляхів.

Висновок: у дослідженні проаналізовано особливості анатомічної будови префронтальних ділянок кори головного мозку людини. Було висунуто гіпотезу про доцільність виділення трьох умовних вимірів, які спрощували б нейропсихологічну діагностику функцій префронтальної кори. Йдеться про співставлення роботи орбітофронтальної та дорзолатеральної кори, про особливості латералізації функцій та взаємодію кіркових структур з підкірковими утвореннями та провідними шляхами.

Список використаних джерел

1. Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация. – М.: Смысл, 2003. – 335 с.
2. Малишева К.О. Методологічні парадокси в клінічній діагностиці екзекутивних функцій/К.О.Малишева// Проблеми емпіричних досліджень у психології. – Випуск 1. – К.: Гнозис, 2008. – 380 с.
3. Хокинс Дж., Блейкли С. Об интеллекте.
4. Blumenfeld H. Neuroanatomy through clinical cases. – Yale University School of Medicine, 2002. – 951 p.
5. Carter R. Mapping the Mind. – Univ. of California Press, 1999. – 224 p.
6. Kolb B., Whishaw I.Q. An Introduction to Brain and Behavior. – Worth Publishers, 2001. – 601 p.
7. Lezak M.D. Neuropsychological Assessment. – Oxford Univ. Press, 1995. – 1026 p.
8. Miller G.A., Galanter E., Pribram K.H. (1960). Plans and the structure of behavior. New York: Holt.
9. Miller, E.K. & Cohen, J.D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annu Rev Neurosci.* 2001; 24:167-202
10. Perecman E. (1987). Consciousness and the metafunctions of the frontal lobes: Setting the stage// E. Perecman (Ed.), *The frontal lobes revisited.* New York: IRBN.
11. Stuss D.T., Benson D.F. (1987) The frontal lobes and control of cognition and memory// Perecman (Ed.), *The frontal lobes revisited.* New York: IRBN.

The article is devoted to the problem of conceptualization of prefrontal cortex functions targeted to facilitate the process of neuropsychological assessment. The model based on neuroanatomical data is proposed. In the model tree different dimensions are distinguished: 1) dorsolateral vs orbitofrontal cortex; 2) left vs right hemisphere; 3) cortex vs subcortical structures and white matter pathways.

Keywords: neuropsychological assessment, functions of prefrontal cortex.

Отримано: 23.07.2011

ПРОЕКТИВНА МЕТОДИКА “НЕІСНЮЮЧА ТВАРИНА”: ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

У статті висвітлюються як теоретичні особливості проективного підходу у діагностиці особистості, так і практичні аспекти застосування методики “Неіснуюча тварина”. Наголос робиться на творчому підході психологів у роботі з клієнтами.

Ключові слова: експресивні методи, психодіагностика, проекція, спостереження, “Неіснуюча тварина”.

В статті освещаются как теоретические особенности проективного подхода в диагностике личности, так и практические аспекты применения методики “Несуществующее животное”. Ударение делается на творческом подходе психологов в работе с клиентами.

Ключевые слова: экспрессивные методы, психодиагностика, проекция, наблюдение, “Несуществующее животное”.

Постановка проблеми. Сучасна психологічна наука впевнено охоплює неозорі грані буття людини. І немає потреби доводити право на життя самої психології, адже психологія і є самим життям. Розуміння сучасного розвитку людини в урбанізованому суспільстві ставить перед психологічною наукою нагальне завдання переглянути усталені аксіологічні характеристики особистості, оскільки існуючі наукові набутки містять в собі чимало суперечностей. Наукові досягнення поцінуються ступенем практичного застосування. Про це стверджував Л. С. Виготський: “Не лише життя потребує психології і практикує її в інших формах, але й психології потрібно чекати піднесення від цього зіткнення з життям” [2, с. 390].

Психодіагностика як область спеціальних знань, пов’язаних з розробкою теорії, методології та методик для оцінки властивостей, станів психологічного розвитку індивіда або групи, займає по праву вагомую позицію у розвитку психології. Оскільки в якості об’єкта психодіагностичної оцінки виступає цілісна палітра психологічних знань про світ, починаючи від окремого індивіда зокрема, так і взаємодії групи людей загалом.

Мета статті – з’ясувати психологічні особливості застосування проективної методики “Неіснуюча тварина”.

Перш, ніж звернутися до проективних методик у психодіагностиці, зосередимо свою увагу на історії виникнення цієї науки.

У Старому Заповіті в Книзі Суддів викладається історія євреїв, де спостерігаємо перші зразки психодіагностики людської поведінки, відбір воїнів Гедеоном за порадою Бога (Суд. 7:5–7): “Він привів народ до води. І сказав Господь Гедеону: хто буде хлебтати воду язиком своїм, як хлєбтає собака, того став окремо, також і тих всіх, які будуть схилитися на коліна свої і пити. І було число тих хто хлєбтає ротом своїм із руки триста чоловік; решта народу схилялася на коліна свої пити воду. І сказав Господь Гедеону: трьома стами, які хлєбтали Я спасу вас ...”

У Давньому Єгипті на посаду жерця призначалися кандидати, які проходили низку іспитів. У співбесіді оцінювали рівень освіченості, зовнішність. Перевіряли уміння слухати, трудитися, були іспити водою, вогнем, самотністю, страхом, загрозою смерті, і, нарешті, пропонували кандидату гарно ще раз подумати, перш ніж прийняти остаточне рішення.

Для того, щоб зайняти високу посаду чиновника у Давньому Китаї за 2200 років до нашої ери, імператор особисто екзаменував підлеглих: верхова їзда, знання ритуалів і церемоній, уміння думати, писати, рахувати, стріляти з лука, грати на музичних інструментах.

Бажаючі навчатися у Піфагора повинні були продемонструвати силу духу і вночі в страшній печері, і виставлені на вселюдське висміювання. Сократ на питання, яких керівників необхідно вибирати, щоб держава процвітала і була могутньою, відповідав: “У них, друже мій, повинна бути гостра сприйнятливості до наук і швидка кмітливості. Потрібно шукати людину з гарною пам’яттю, непохитно тверду і в усіх відношеннях працелюбну” [5, с. 347]. Отже, прагнення людини до виявлення індивідуально-психологічних відмінностей відслідковується протягом історії людства.

Людині споконвіку властиве прагнення пояснювати явища і предмети навколишньої дійсності у взаємозв’язку зі своїми потребами, почуттями, усім тим, що складає внутрішній світ особистості. Здавна, роздвляючись хмари на небі, спостерігаючи гру світла і тіні на поверхні моря, людина “бачили” різних тварин, намагалася розгадати своє майбутнє, розглядаючи конфігурації, утворені при зануренні розплавленого воску в холодну воду. Слід зазначити, що особистість митця завжди певною мірою присутня в його творах. Отже, спостереження за навколишнім світом накопичувалися і через тривалий час були використані для дослідження особистості.

Родоначальником наукового вивчення індивідуальних відмінностей був англієць Ф. Гальтон. Коло його наукових інтересів

простягалося від метеорології до еґеніки, що не завадило йому бути автором перших тестів інтелекту, його роботи сприяли появі тестів особистості, розробці проєктивних технік діагностики особистості. Провівши ряд асоціативних експериментів, він вказував на те, що його метод полягає в тому, щоб на короткий період часу забезпечити вільну гру свідомості до тих пір, поки через неї не пройде декілька думок, і тоді, поки сліди цих думок ще у мозку, повернути увагу до них, відразу і повністю знову збудивши їх; затримати, дослідити їх і точно зареєструвати їх явище [6]. Завдяки роботам Ф. Гальтона в сфері асоціацій, стало можливим створення техніки дослідження особистості, запропонованої К. Г. Юнгом.

К. Г. Юнг, який також звернувся до асоціацій, створює тест, що дозволяє актуалізувати нерідко приховані переживання комплекси особистості. У 1905 році досліднику здавалося, що блокування відповідей, незвичайні відповіді, а також затримка відповіді понад 2 секунди вказують на те, що включається підсвідомий комплекс. У результаті своїх експериментів він переконався, що дисоційовані ідеї комплексу заряджаються емоціями, а механізми, що утримують їх ізольованими від свідомості, ті самі, що й описані З. Фройдом у випадку істерії. Тобто, завдяки методу вільних асоціацій став можливий аналіз і інтерпретація, наприклад, нескладного бурмотання божевільного.

В 1910 році Г. Кент і А. Розанов, досліджуючи за допомогою асоціацій психічні розлади, склали великий список асоціацій здорових людей. Наприкінці XIX – початку XX ст., прагнучи досліджувати уяву (Ф. Е. Рибаків у Росії, А. Біне у Франції), психологи експериментували з аморфними кольоровими і монохромними чорнильними плямами, які, як і хмари, нагадували людей, тварин, різні події життя. Усі ці дослідження варто вважати передісторією проєктивної техніки.

Перша проєктивна методика, яка ґрунтувалася на психологічній концепції проєкції, з'явилася в 1938 році і належить Г. Мюррею, автору знаменитого тесту тематичної аперцепції (ТАТ). Методики, що з'явилися раніше, а до них відноситься і тест Г. Роршаха (1922 рік), були осмислені з позицій проєктивного підходу, що сформувався пізніше.

Поняття проєкції (від лат. *projectio* – викидання) як психологічний феномен з'являється вперше 1894 року в психоаналізі З. Фрейда. Дослідник вважав, що неврози виникають у тому випадку, коли психіка не може опанувати сексуальним збудженням, тобто у цьому випадку відбувається проєкція збудження назовні. Також проєкція розглядалась в психоаналізі в якості одного із захисних

механізмів. Слід зазначити, що проекція виникає не тільки у випадку конфлікту між “я” і несвідомим, а й бере участь в утворенні зовнішнього світу. Дослідник вказує на те, що проекція не створена для відображення переживань, а має місце і там, де немає конфліктів. Проекція, не прив’язана намертво до сфери несвідомого, що вічно конфліктує зі свідомістю, а розуміється як людська особливість, без якої немає власного бачення предметів і явищ навколишньої дійсності, була названа атрибутивною проекцією. Класичну й атрибутивну проекцію, на думку різних авторів, слід розрізняти за об’єктами, які обираються для проекції. Так, класична проекція спрямована на негативно оцінюваних осіб, а коли індивід усвідомлює в собі негативні риси, він наділяє ними осіб, до яких у нього позитивне відношення. Такий підхід до розуміння проекції, як наділення власними мотивами, почуттями інших людей, ґрунтується на багатовікових донаукових спостереженнях і експериментальних дослідженнях, сприймається науковцями як єдино обґрунтований.

Проте Л. Беллак у ході своїх експериментів з тестом тематичної апперцепції (ТАТ) з’ясовує, що проекція зовсім не обов’язково є захисним механізмом. Автор вважає, що головне припущення З. Фрейда щодо такої проекції полягає в тому, що спогади про перцепти впливають на сприймання актуальних стимулів, на чому і засноване тлумачення картинок ТАТ. Наприклад, сприймання суб’єктом у минулому свого батька впливає на його перцепцію фігур батька в картинках ТАТ і що воно складає валідний і надійний шаблон його повсякденних сприймань фігури батька. У такому випадку виникає відчуття, що перцептивні спогади впливають на сприймання актуальних стимулів і не тільки заради вузько зазначених цілей захисту, як це стверджується у вихідному визначенні проекції. Тобто Л. Беллак вважає, що використання феномена проекції для процесів, що спостерігаються, зокрема, при роботі з ТАТ, недоречно. Він пропонує в якості основного вживати термін апперцепція (значима інтерпретація організмом сприйнятого). При цьому передбачається можливе існування процесу не інтерпретованого сприймання, а кожна суб’єктивна інтерпретація складає динамічно значиме “апперцептивне перекручування”.

Отже, при роботі з ТАТ ми маємо справу з апперцептивними перекручуваннями різного ступеня. Термін проекція зберігається, однак він позначає лише одну з форм апперцептивного перекручування, причому перекручування найбільшого. Розуміння Л. Беллаком проекції фактично не відрізняється від її класичного тлумачення. Дослідник зазначає: “...У випадку справжньої проекції

ми маємо справу з приписуванням почуттів і відносин, що не тільки залишаються несвідомими з метою захисту, але і є неприйнятними для Его, а тому вони приписуються об'єктам зовнішнього світу ... вони не можуть стати свідомими, крім як за допомогою особливих, тривалих терапевтичних процедур” [3, с. 207]. Крім проєкції, виділяються інші форми аперцептивного перекручування, що відрізняються від проєкції. Відмінність полягає в можливості усвідомлення перекручування, що допускається.

Аутична проєкція (детермінованість сприймання актуальних потреб людини). Цей феномен був виявлений у ході демонстрації на екрані розфокусованих зображень різних об'єктів. Так зображення їжі розпізнається раніше голодними, ніж ситими, це і було названо “аутизмом”. Дослідження дозволили встановити, що відбувається не тільки зниження порогу впізнання, але й проєктування потреб.

Симілятивна проєкція, за твердженням Д. Холмса, строгого експериментального підтвердження не отримала, оскільки важко довести, що обстежуваний не має уявлення про належність йому властивих рис особистості.

Проєкція Панглосса і Кассандри як варіант захисного механізму “реактивне утворення”. Тобто це результат дії одного з захисних механізмів, який приводить до виникнення способу поведінки, протилежного витісненого прагнення (наприклад, перебільшена турбота про дитину, яку мати ненавидить тощо).

Комплементарна проєкція (проєкція рис, додатково до тих, якими суб'єкт володіє в дійсності). Зокрема, відчуваючи страх, ми схильні майже кожному людину сприймати як небезпечну для нас. У цьому випадку риса, що приписується іншим, скажімо агресивність, дозволяє пояснити власний стан. Таким чином, теорія проєкції як теорія психологічна має власний шлях розвитку, незалежний від тих психодіагностичних методик, що були названі проєктивними.

Перше застосування поняття проєкції до психологічного дослідження було здійснено у 1935 році Г. Мюрреєм. Автор розглядає проєкцію як природну тенденцію людей діяти під впливом своїх потреб. Проте захисні механізми в процесі проєкції можуть виявлятися, а можуть і не виявлятися.

Для позначення визначеного типу психологічних методик поняття проєкції вперше використовується Л. Франком у 1939 році. Автор висуває три основні принципи, що лежать в основі проєктивного дослідження особистості.

1. Спрямованість на унікальне в структурі або організації особистості. Тобто особистість розглядається як система взаємозалежних процесів, а не набір здібностей.

2. Особистість у проективному підході вивчається як відносно стійка система динамічних процесів, організованих на основі потреб, емоцій та індивідуального досвіду.

3. Проективна гіпотеза як система основних динамічних процесів, що постійно, активно діє протягом життя індивіда. Кожна нова дія, кожен емоційний прояв індивіда, його сприймання, почуття, висловлення, рухові акти несуть на собі відбиток особистості [1].

Л. Франк специфіку проективного підходу вбачає у прийомі дослідження особистості, за допомогою якого обстежуваного поміщають у ситуацію, реакцію на яку він здійснює в залежності від значення для нього цієї ситуації, його думок і почуттів. Стимули в проективних методиках не бувають строго однозначними, а допускають різну інтерпретацію. Тобто стимул набуває сенсу не просто через його об'єктивний зміст, а у зв'язку з особистісним значенням, що додається йому обстежуваним. Дослідник зазначає, що призначенням цих методик є дослідження внутрішньої сфери, яка може бути розглянута як спосіб організації життєвого досвіду. Проективні методики доповнюють існуючі, дозволяючи заглянути в глибоко прихований світ особистості. Спільними для всіх проективних методик є такі ознаки, як невизначеність, неоднозначність стимулів, що використовуються; відсутність оцінки відповідей обстежуваних як (правильних і помилкових); відсутність обмежень у виборі відповіді.

Класифікація проективних методик складається з таких аспектів.

1. Конститутивні – прикладом є методика Г. Роршаха, яка дозволяє дослідити перцептивні розлади особистості. Передбачається, що в процесі інтерпретації зображень, надання їм смислу, обстежуваний проектує свої внутрішні установки, прагнення і очікування на тестовий матеріал.

2. Конструктивні – прикладом є сценотест в якому пропонуються оформлені деталі і з яких необхідно створити осмислене ціле і пояснити його. Таким чином дослідник робить висновки як про особистість респондента, так і його соціальне оточення.

3. Інтерпретативні – прикладом є тест Г. Мюррея тематичної аперцепції (ТАТ), що потребує пояснення певної події, ситуації. На малюнках зображені сцени з одним або кількома персонажами, в яких тематика достатньо довільна і дозволяє різну інтерпретацію. Тобто під час дослідження обстежуваному необхідно розповісти, що було до ситуації, яка зображена на малюнку, що відчувають персонажі, що робитимуть надалі, чим ситуація закінчиться. Отже,

передбачається, ідентифікація респондента з персонажами малюнків, що дасть можливість виявлення його внутрішнього світу.

4. Катартичні – прикладом є психодрама Я. Морено як драматична імпровізація в особливо організованих умовах з метою вивчення внутрішнього світу особистості (розвитку творчого потенціалу, розширення можливостей адекватної поведінки взаємодії з людьми тощо). Вважається, що програвання драматичних ситуацій відображає особистісні риси обстежуваного шляхом афективного відреагування.

5. Рефрактивні – прикладом є мова, в якій особистісні мотиви, індивідуальні особливості дослідник діагностує мимовільними змінами, які вносяться в загальноприйняті комунікації.

6. Експресивні – прикладом є методика Дж. Бука “Дім, дерево, будинок”. Інтерпретація малюнка свідчить про афективну сферу особистості, рівень сексуального розвитку тощо.

7. Імпресивні – прикладом є тест Люшера, що базується на вивченні результатів вибору стимулів із переліку запропонованих. Психологічна інтерпретація виходить із символічного значення кольору. Так є основні кольори: блакитний, зелений, червоний, жовтий, які є відображенням основних психологічних потреб: задоволеність, прихильність, самоствердження, активність, очікування чогось доброго, потреба успіху. І додаткові кольори, які вибирає людина з вираженими внутрішніми конфліктами на перші позиції. Тест кольорових виборів є особливо продуктивним щодо дослідження емоційної сфери особистості.

8. Адитивні – прикладом є тест К. Г. Юнга “Вільної асоціації слів”, де від обстежуваного вимагається завершення речення, розповіді або історії. Методика призначена для діагностики різних особистісних змінних.

Отже, проєктивні методи знаходять своє теоретичне обґрунтування в багатьох теоріях, тим самим збагачуючи науковий підхід новими методами щодо цілісного вивчення особистості.

Слід зазначити і слабкі сторони проєктивних методик, такі як валідність, недостатня стандартизованість, тобто відсутня чітка процедура їх проведення, оцінки й інтерпретації. Проте тривала практика в обробці тестових показників сприяє задовільному рівню внутрішньої узгодженості оцінок. Формулювати підсумковий висновок необхідно не лише на підставі проєктивних тестів, а розглядати їх в контексті іншої інформації (спостереження, результатів батареї тестових методик тощо).

Проєктивні методики володіють двома унікальними перевагами. Перше полягає в тому, що тестові стимул-реакції відносно

неоднорідні і неоднозначні, завдяки чому респондент не знає, яку психологічну інтерпретацію отримають його відповіді. По-друге, непрямої спосіб подачі тестового матеріалу не приводить у дію психологічні захисні механізми досліджуваного, що дає можливість отримувати інформацію про такі аспекти особистості, які зазвичай приховані від спостереження.

Працюючи в психодіагностиці понад 10 років, особливо з улюбленими проєктивними методиками, ми накопичили досвід, який сподіваємося стане у нагоді спеціалістам. Вашу увагу звертаємо на методика “Неіснуюча тварина”, оскільки за інформативною наповненістю про респондента вона не поступається відомим стандартизованим методам. Враховуючи обмеженість об’єму статті, висвітливо найбільш значущі аспекти інтерпретації результатів тестування. Стандартна інструкція методики “Неіснуюча тварина”, що подається у підручниках: “Придумайте і намалюйте неіснуючу тварину і назвіть її неіснуючою назвою”.

Авторський варіант: 1. “Вам необхідно придумати і намалювати неіснуючу тварину, героїв мультфільмів, казок бажано не малювати”. В залежності від рівня інтелектуального розвитку досліджуваного, можливо варто повторити завдання, оскільки практика показує, що респонденти з середніми здібностями малюють героїв мультфільмів та казок, яких вони бачили у ЗМІ. Інструкція має бути чіткою і краще перепитати респондента: “Чи зрозумів він завдання?” 2. “Дайте неіснуючу назву Вашій неіснуючій тварині і підпишіть під малюнком”. Відповіді записуйте в стовпчик нумеруючи їх, тим самим спостерігаємо за уважністю, сприйняттям респондента. 3. “Де Ваша тварина живе?” 4. “Що вона їсть?” 5. “В яку частину доби вона активна?” 6. “Що вона робить, коли на неї нападають?” 7. “Вона живе в стаді чи одинока?” 8. Якщо в стаді живе: “Ваша неіснуюча тварина в стаді виконує роль лідера чи підлеглого?” 9. “Яким способом вона розмножується?” 10. “Якого вона кольору?” 11. “Яка її вага?” 12. “Який у неї зріст?” Всі запитання дають певну інформацію про особливості внутрішнього світу респондента. Звичайно, що запитань може бути більше або менше, ми наводимо перелік, який використовували у роботі, адже потрібен творчий, індивідуальний підхід до кожної особистості, що буде запорукою успіху у роботі психодіагноста.

Варто зазначити, що деталі на малюнку мають бути Вами уточнені, (наприклад, ротова порожнина у Вашої неіснуючої тварини відкрита чи закрита?), оскільки незрозумілі позиції в малюнку будуть неправильно Вами проінтерпретовані.

Важливо постійно спостерігати за респондентом і відмічати типові чи нетипові реакції під час проведення методики. Зазвичай

після проходження “Неіснуючої тварини” (НТ) обстежувані перебувають у гарному настрої і готові до інших завдань тестової батареї. Інколи досліджувані відмовляються від виконання даної методики. В такому разі необхідно запропонувати пройти інші тести і наприкінці повернутися до (НТ) зазначаючи: “Ви справилися з більш складними методиками, давайте повернемося до виконання НТ”. У випадку категоричного заперечення проходження тесту, варто зупинити його виконання, тим самим необхідно у бесіді з’ясувати причини такої протидії (див. рис. 1).



*Рис. 1. Рисунок
неіснуючої тварини
“Бульшок”
25 річного чоловіка з
психічними
розладами*

Розташований трохи вище середини листка, посередині, середній натиск олівця, вуха відірвані від голови, рот закритий, час виконання близько 15 хвилин, відповіді на запитання (див. вище): “люди; борщ, суп, налисники, хліб; вночі; стоїть; людьми; підлеглий; статевим; чорний; 70 кг; 170 см”. Відповіді супроводжувалися орфографічними помилками (рівень освіти), різкою зміною настрою, обриски малюнку мають певну схожість з виконавцем. Інформація з автобіографії: батька вбили рік назад і він знайшов його тіло; мати пізно народила (в 46 років), матеріальні проблеми тощо. Результати тестової батареї (ММРІ, Люшер, Сонді, УНП, КОТ, САН) корелюють з методикою “Неіснуюча тварина” і підтверджують наявність у респондента суїцидальних тенденцій, високий рівень невротизації, психопатизації тощо.

Варто відмітити й такі особливості використання методики “Неіснуюча тварина”. Важливо комплексно оцінювати ті чи інші деталі малюнка. Поєднання посмішки і наявність символів агресії (гострі кути, пазурі, ікла тощо) свідчить про різноспрямовані тенденції у малюнку респондента, тобто необхідно враховувати й інші аспекти. Зокрема важливе значення надається очам тварини. Так виділення очей може свідчити про переживання страху, вій – про манери поведінки, а вмонтовані механічні частини – у хворих на психічні захворювання. Розташування малюнка у вигляді крапки або досить маленької неіснуючої істоти у лівому куті аркуша паперу також свідчить про наявність внутрішньоособистісних проблем, і потребує перевірки (метод “Піктограм” та ін.). Тобто

необхідний цілісний та творчий підхід у роботі з методикою “Неіснуюча тварина”. Слід обов’язково знаходити підтвердження власної інтерпретації в інших методиках дослідження особистості.

Хочу застерегти колег від ситуації, яка трапилася зі мною. Батьки звернулися з проханням пояснити зміст малюнків доньки (1,5–2 роки), що виконувалися тільки чорним кольором. У дитини це були перші фарби, куплені батьками. Згодом з’ясувалося, що дитина привчена до порядку і оскільки чорний колір був першим у фарбах, то вималювавши його, дитина перейшла до зеленого, потім жовтого і так далі. Таким чином, інтерпретація дитячих малюнків потребує особливої уваги.

Висновок. Отже, з’ясовано, що проекція є природною тенденцією людей діяти під впливом своїх потреб. Розглянуто теоретичні основи проективного дослідження особистості, що включають: спрямованість на унікальне в структурі або організації особистості; особистість у проективному підході вивчається як відносно стійка система динамічних процесів, організованих на основі потреб, емоцій та індивідуального досвіду; проективна гіпотеза як система основних динамічних процесів, що постійно, активно діє протягом життя індивіда.

Висвітлено авторський підхід у застосуванні методики “Неіснуюча тварина” (проведення та окремі практичні аспекти роботи). Наголос робиться на творчому підході психологів у роботі з респондентами, що сприятиме цілісному та валідному психодіагностичному дослідженню.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика: Учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2005. – 351 с.: ил. – (Серия “Учебник нового века”).
2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов / Л. С. Выготский. – М. : АПН, – 1960. – 500 с.
3. Корольчук М. С. Теорія і практика професійного психологічного відбору: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2010. – 536 с.
4. Немов Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : [в 3 кн. Кн. 2. Психология образования]. – 3-е изд. – М. : Владос, 1998. – 608 с.
5. Платон. Государство / Платон. Сочинения: в 3 т.: пер. с древнегреч. / [под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса]. – М. : Мысль, 1971. – Т. 3. – С. 687.

6. Galton Fr. Measurement of Character / Francis Galton // Fortnightly Review for August. – 1884. – V. 34. – P. 179–185.

In the article both the theoretical features of project approach in diagnostics of personality and practical aspects of application of methodology are illuminated the “Non-existent animal”. Emphasized creative approach of psychologists in-process with clients.

Keywords: expressive methods, psychoactivator, projection, supervision, “Non-existent animal”.

Отримано: 29.07.2011

УДК 373.2.016-81.028.31

О.П. Мілевська

До проблеми пропедевтики фонетико-фонематичних умінь у старших дошкільників

Окремим напрямком корекційної освіти є пропедевтика мовленнєвих умінь в дітей, зокрема фонетико-фонематичних навичок. Стаття характеризує стан проблеми пропедевтики фонетико-фонематичних умінь в освітніх закладах дошкільного та шкільного типу, визначає особливості проведення пропедевтичних заходів серед старших дошкільників, охоплених освітнім процесом. Зміст пропедевтичних заходів щодо фонетико-фонематичних умінь в дітей визначено відповідно до проведеного моніторингу фахової освіченості в осіб, дотичних до процесу пропедевтики та профілактики порушень мовлення.

Ключові слова: пропедевтика, профілактика, фонетико-фонематичні уміння, логопед, фахова освіченість.

Пропедевтика речевих навчальних умінь у дітей являється отдельним направлением коррекционного образования. В статье рассмотрено состояние проблемы пропедевтики фонетико-фонематических умений в образовательных учреждениях дошкольного и школьного типов, определяет особенности проведения пропедевтических мероприятий среди детей, охваченных образовательным процессом. Содержание пропедевтических мероприятий определено в соответствии с проведенным мониторингом профессиональной осведомленности лиц, причастных к процессам пропедевтики и профилактики нарушений речи.

Ключевые слова: пропедевтика, профілактика, фонетико-фонематические процессы, логопед, профессиональная готовность.

Важливими завданнями сучасної логопедії, як галузевої ланки корекційної освіти, є попередження (профілактика) порушень мовленнєвого розвитку у дітей. Актуальність цього завдання зростає, оскільки за останні роки спостерігається висхідна тенденція аномального мовленнєвого розвитку у дитячого населення в Україні [1, с.3-5; 3]. Серед найбільш поширених мовленнєвих розладів у дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку є фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (далі ФФНМ), який може спричинити труднощі у їхньому подальшому навчанні, спровокувати несприятливі психічні наслідки, ускладнити процес соціалізації [2, с.38; 4].

Застосування комплексу профілактичних заходів щодо мовленнєвих порушень у дітей, зокрема ФФНМ, ускладнюється об'єктивними чинниками: недостатньою інформованістю майбутніх батьків з приводу даної проблеми, низька активність (або її відсутність) працівників дитячих поліклінічних установ стосовно попередження мовленнєвих порушень у малюків, відсутність в окремих дошкільних установах посади логопеда, несвоєчасне отримання дітьми консультативної та корекційної допомоги у разі наявності дефектної вимови чи інших проявів логопатій.

Низька реалізованість профілактичних заходів щодо фонетико-фонематичних порушень у дошкільників частково призводить до загострення проблеми засвоєння писемного мовлення молодшими школярами, а саме – спричиняє дисграфії та дислексії (часткові порушення письма, читання).

В цьому зв'язку, об'єктивною потребою освітнього процесу виступає пошук можливостей запобігання даній ситуації. Враховуючи той факт, що переважна більшість дошкільників в Україні відвідують дошкільні навчальні заклади (далі ДНЗ), доцільним є впровадження в освітній процес у цих закладах окремого напрямку освітньо-корекційної роботи, спрямованої на зменшення кількісних показників ФФНМ у дітей, а саме впровадження системи пропедевтики логопатій.

Під терміном “пропедевтика” у сучасній науці розуміють попереднє навчання, випереджаюче формування певних умінь [5]. Розглянемо змістовність даного поняття стосовно фонетико-фонематичних умінь у дошкільників.

Чисельні наукові праці присвячені проблемам розвитку та формування мовлення у дітей. У них висвітлено етапи становлення мовленнєвої діяльності (О.М. Гвоздев, М.І. Красногорський,

О.О. Леонтьєв, А.К. Маркова, Є.Ф. Соботович, С.Н. Цейтлін, Ф.І. Фрадкіна, ін.), розкриті механізми та структура мовленнєвої діяльності (Т.В. Ахутіна, М.І. Жинкін, І.О. Зимня, О.О. Леонтьєв, В.І. Бельтюков, А.М. Бородич, Є.Ф. Соботович, В.В. Тищенко, Л.М. Трофіменко, ін.), розглянуті умови розвитку мовлення у дітей (С.Ф. Русова, В.О. Сухомлинський, Н.Х. Швачкін, ін.) та фактори, що порушують його нормальний онтогенез (Л.Є. Андрусишина, Л.П. Федоренко, Н.О. Хорошковська, ін.); представлено методичні розробки формування мовлення в умовах освітнього процесу (А.М. Богущ, Л.О. Варзацька, М.С. Вашуленко, Л.О. Калмикова, Т.О. Ладиженська, Є.І. Тіхеева, Л.П. Федоренко, ін.).

Проблему становлення фонетико-фонематичного компонента мовлення досліджували чимало науковців, зокрема: М.А. Савченко, Г.І. Каше, О.В. Шереметьєва, Т. М. Ушакова, Г.А. Мішина, В.В. Тищенко ін. Всебічному вивченню підлягали механізми фонематичних і фонетичних процесів, етапи їх розвитку, чинники, що сприяють їх формуванню та причини їхніх порушень. Науковці зазначають, що в одних дітей спостерігається рання поява перших слів і бурхливий, прискорений розвиток звуковимови, в інших запізнюється чіткість звукового оформлення мовлення. Останні становлять групу ризику щодо виникнення ФФНМ і, як наслідок, дислексій та дисграфій.

Більшість науковців схиляються до думки про те, що не пізніше, ніж до 5-6 років дитина повинна оволодіти правильною вимовою всіх звуків рідної мови, що передбачає опанування фонетичних і фонематичних умінь. З іншого боку, оволодіння дитиною фонетико-фонематичними умінь потребує сприятливих умов, зокрема: збережених сенсомоторних мовленнєвих функцій, неушкодженої анатомічної бази мовленнєвої діяльності, позитивного мовленнєвого середовища, правильного мовленнєвого зразка та ін.

Відповідальність за створення цих умов покладена в першу чергу на батьків; а також на логопедів як профільних фахівців з розвитку та корекції мовлення, на медичних працівників, які відслідковують розвиток дитини від народження, та на освітніх працівників, які теж беруть участь у розвитку дитячого мовлення, реалізуючи зміст освітніх Програм. Ефективність реалізації цих факторів залежатиме від наявності відповідних знань в осіб вказаних категорій. Зазначимо, що лише логопеди згідно фахової освіти володіють достатньою мірою спеціальними знаннями щодо фонетико-фонематичної системи.

Метою нашого дослідження є виявлення стану пропедевтики фонетико-фонематичних умінь в дітей, охоплених освітнім

процесом. Моніторинг експериментальної проблематики проводиться нами на базі освітніх закладів, оскільки кількість дітей, що перебувають в освітніх закладах значно перевищує кількість дітей, які не відвідують дошкільні (шкільні) установи.

Вікова категорія дітей, яка підлягала моніторингу – це старші дошкільники (діти 5-го, 6-го, 7-го років життя), які відвідують середні та старші дошкільні групи і перші класи загальноосвітніх шкіл.

Для проведення дослідження ми розробили методику, яка включала 2 етапи: I етап – збір та аналіз статистичних даних; II етап – анкетування педагогічних працівників (логопедів, вихователів ДНЗ, учителів початкової школи).

Завданнями I етапу дослідження були визначені:

- 1) виявлення загальної кількості дітей означеної вікової категорії в освітніх закладах різного регіонального розташування;
- 2) виявлення кількості дітей з ФФНМ по відношенню до загальної кількості дітей в експериментальних освітніх закладах;
- 3) встановлення відсоткового співвідношення між кількісними характеристиками груп дітей (загальна кількість і кількість логопатів).

Завдання II етапу:

- 1) розробка анкет для логопедів, педагогів освітніх закладів, батьків дітей з метою виявлення стану їх обізнаності у проблемі пропедевтики фонетико-фонематичних порушень;
- 2) проведення анкетування і аналіз отриманих результатів.

В анкетах для батьків були коректно сформульовані запитання щодо уявлень батьків дошкільників і першокласників про профілактику порушень мовлення (чи знають батьки, до кого необхідно звернутися у разі виникнення проблем із мовленням у їхньої дитини, чи володіють інформацією про причини виникнення логопатій, методи профілактики, про необхідність правильного розвитку мовлення дитини тощо).

Анкети для працівників освітніх закладів були спрямовані на виявлення розуміння необхідності проведення пропедевтичної роботи з дітьми в умовах освітнього процесу. Відповіді на запитання анкети давали нам змогу зафіксувати наявність пропедевтичної роботи стосовно порушень фонетико-фонематичної системи, яку проводять вихователі і вчителі-класоводи.

Логопеди, як профільні фахівці, повинні мати високий рівень обізнаності у даному питанні, тому саме ця група респондентів підлягала детальному анкетуванню. До анкет були включені

запитання, спрямовані на визначення ставлення логопедів до залучення батьків у пропедевтичну роботу, тобто ми мали змогу судити про характер просвітницької діяльності логопедів у цьому напрямку.

Розв'язання завдань I етапу експериментального дослідження проводилось шляхом збору та аналізування кількісних даних у дошкільних і шкільних освітніх закладах.

Дослідженням були охоплені 7 дошкільних закладів (середні і старші групи), 25 ЗОШ (перші класи) Хмельницької, Тернопільської, Івано-Франківської, Дніпропетровської, Кіровоградської, Волинської областей. Дані дослідження висвітлено у таблиці 1. Аналізуючи кількісні показники чисельності дітей означеної категорії в освітніх закладах та з них чисельності дітей, у яких діагностовано ФФНМ, ми можемо стверджувати, що пропедевтика фонетико-фонематичних умінь стає не просто доцільною, а вкрай необхідною. Адже виявилось, що в 32 навчальних закладах навчається 1237 дітей 5-го, 6-го, 7-го років життя; з них 422 мають фонетико-фонематичні порушення, а це близько 34% дітей. Наше дослідження охопило 6 регіонів, серед яких найменша кількість дітей з порушеннями фонетико-фонематичних процесів у Волинській області 30%, а найбільша в Івано-Франківській близько 53%.

Таблиця 1

Співвідношення дітей з ФФНМ та загальної кількості старшого дошкільного віку в освітніх закладах

Регіон	Місто, село	Тип закладу	Загальна кількість дітей	Кількість дітей з ФФНМ	К-сть дітей з ФФНМ (у%)
Хмельницька область	м. Кам'янець-Подільський	днз	125	37	31%
		д нз	178	38	
		зош	20	5	
		зош	73	27	
		зош	60	28	
		зош	52	7	
		зош	45	19	
		зош	30	9	
	м. Хмельницький	днз	60	25	
	м. Теофіполь	зош	44	16	
	с. Оринін	зош	53	15	
	с. Залісся	зош	7	2	
	с.Проскурівка	днз	8	5	

Дніпропетровська область	Кривий Ріг	зош	94	34	39%
		зош	54	23	
Кіровоградська область	с. Онуфріївка	зош	36	9	31%
		днз	25	15	
	с. Павлиш	зош	41	12	
		днз	25	6	
		зош	9	2	
	с.Канбурлівка	зош	7	4	
	с. Омельник	зош	8	7	
	с. Попівка	зош	3	2	
	с. Млинків	зош	4	3	
	с. Успенка	зош	4	2	
с. Куцеволівка	зош	13	1		
с. Василівка	зош	9	3		
Тернопільська область	м. Тернопіль	зош	25	5	38%
	с. Іване-Пусте	зош.	15	10	
Волинська область	м. Нововолинськ	зош	30	9	30%
Ів.-Франківська область	м. Івано-Франківськ	зош	30	18	53%
		днз	50	24	
Всього:			1237	422	34%

Проведене нами дослідження підтверджує значимість проблеми пропедевтики фонетико-фонематичних умінь у дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, оскільки значна кількість дітей зазначеного віку (третина) характеризується наявністю дефектів фонетичного та фонематичного порядку.

Наступний етап нашого дослідження передбачав проведення анкетування логопедів, працівників освітніх закладів та батьків дітей з ФФНМ. (Експериментальною базою були визначені дошкільні та шкільні навчальні установи м. Кам'янця-Подільського).

В анкетуванні взяли участь 35 осіб, з них: 6 логопедів дошкільних навчальних закладів; 5 логопедів шкільних навчальних закладів; 6 вихователів дошкільних установ; 6 вчителів перших класів; 12 батьків старших дошкільників із ФФНМ.

Інтерпретуючи отримані результати, ми зробили висновок про те, що логопеди дошкільних та шкільних навчальних закладів розуміють необхідність проведення просвітницької діяльності серед батьків дітей та працівників освітніх закладів, проте значна їх частина (18%) взагалі не здійснює такої роботи. Крім того, ми виявили прогалини у знаннях логопедів щодо причин виникнення

фонетико-фонематичних порушень, зокрема близько 27% анкетованих дали невірні відповіді. Отже, для проведення логопедами якісної просвітницької та пропедевтичної роботи необхідно формувати усвідомлення логопедами важливості попереджувальної роботи у даному напрямку, розуміння цілісності та наступності такої роботи.

Із результатів анкетування працівників освітніх закладів ми виявили, що 75% вихователів дошкільних навчальних закладів та вчителів перших класів погоджуються у необхідності стимулювання розвитку мовлення своїх вихованців. Проте, лише зрідка використовують у незначній кількості засоби розвитку мовлення, що говорить про “формальність” цієї роботи. Крім того, 66% працівників освітніх закладів не достатньо вимогливі до власного мовлення під час занять з дітьми, подаючи тим самим неправильний мовленнєвий зразок вихованцям, а це, як відомо, є однією із причин ФФНМ.

Тобто, освітяни недостатньо усвідомлюють важливість розвивальної та попереджувальної профілактичної роботи у даному напрямку.

Результати анкетування батьків показали, що 17% із них зовсім не знайомі з профілактичними прийомами щодо порушень фонетико-фонематичної системи у дітей. І хоча всіх батьків хвилює стан мовленнєвого розвитку власної дитини, тільки четверта їх частина (25%) обізнані у причинах виникнення фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення. Створення сприятливих умов для повноцінного розвитку мовлення своїх дітей залишається проблемою для батьків. Їм бракує не лише знань про пропедевтику мовленнєвих порушень, а й вимогливості до власного мовлення. Питання розвитку дрібної моторики рук залишається відкритим, адже третина батьків взагалі не розвивають мілку моторику рук, а ті, що цим займаються, не усвідомлюють основної мети такої діяльності.

Логічним продовженням проведеної нами роботи є визначення шляхів реалізації пропедевтики фонетико-фонематичної системи у дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку.

Ми розглядаємо пропедевтику фонетико-фонематичної системи у дітей як сукупність заходів та видів робіт з підготовки до опанування фонетичними і фонематичними вміннями (Рис.1) та профілактики фонетичних і фонематичних порушень (Рис.2). При цьому ми визначаємо коло осіб, дотичних до мовленнєвого розвитку дітей та профілактики у них порушень мовлення (медики, вчителі, вихователі, логопеди) та безпосередньо відповідальних за розвиток

мовлення у дітей та профілактику у них мовленнєвих порушень (батьки).



Рис.1

Ми опираємось на те, що відповідальність за підготовку дітей до опанування фонетичними і фонематичними вміннями лежить на батьках, логопедах та освітніх працівниках (вихователях та вчителях), які, в свою чергу, повинні створити усі можливі сприятливі умови для опанування мовленням. Для цього ми визначили основні види робіт і заходів, при дотриманні яких, забезпечуватиметься правильний мовленнєвий онтогенез, зокрема, розвиток фонетико-фонематичної системи як важливого чинника розвитку мовлення в цілому і засвоєння грамоти.

Профілактика фонетичних і фонематичних порушень забезпечується також батьками, логопедами та освітніми працівниками (вихователями та вчителями), медичними працівниками, і передбачає здійснення відповідних заходів.

Отже, пропедевтика фонетико-фонематичної системи у дошкільників реалізується через підготовку дітей до опанувань фонетичними і фонематичними вміннями та профілактику фонетичних і фонематичних порушень дорослими. Виконавцями пропедевтичної діяльності виступають батьки, логопеди, медики

та освітні працівники. Скеровують пропедевтичну діяльність фонетико-фонематичної системи батьків та освітян саме логопеди.



Рис. 2.

На нашу думку, для розв’язання проблеми пропедевтики фонетико-фонематичних умінь у дошкільників, а також проблеми профілактики ФФНМ у дітей, насамперед, необхідно формувати усвідомлення логопедами, вихователями і батьками важливості попереджувальної роботи у даному напрямку, розуміння цілісності та наступності такої роботи.

Запропонована нами модель пропедевтики фонетико-фонематичної системи у старших дошкільників може бути використана у якості методичного забезпечення з питань організації і проведення пропедевтичних заходів батьками, логопедами, освітянами та медичними працівниками.

Список використаних джерел

1. Бабушкіна Р.Л. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Р.Л.Бабушкіна, О.М.Кислякова; Под ред. Г.А. Волковой. – СПб.: КАРО, 2005. – 176 с.
2. Бадалян Л. О. Невропатология: Учебник для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр “Академия”, 2000. – 384 с.
3. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 1. – К.: Актуальна освіта, 2004. – С.7-35.
4. Тищенко В.В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення //Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 4. – К.: Актуальна освіта, 2004. – С.3-18.
5. Шереметьєва Е. В. Пропедевтическое воздействие при отклонениях речевого развития у детей раннего возраста /Е.В.Шереметьєва // Дефектологія. – 2007. – № 2. – С. 77 – 85.

Another important dimension of Correctional Education is propaedeutics speech skills in children, including Phonetic and phonemic skills. Article describes the state of the problem Propaedeutics Phonetic and phonemic skills in educational institutions of preschool and school-type defines the features of propaedeutical events among older preschool children covered by the educational process. Contents propaedeutical measures to Phonetic and phonemic skills in children identified under the monitoring of vocational education in subjects pertaining to the process Propaedeutics and prevention of transmission.

Keywords: propaedeutics, prevention, Phonetic and phonemic skills, speech therapist, a professional education.

Отримано: 18.08.2011

Активізація навчального процесу з метою формування нової професійної ідентичності при перенавчанні дорослих

Стаття присвячена проблемі навчальних технологій та психологічного супроводу процесу зміни професійної ідентичності в ході перенавчання та отримання другої вищої освіти. Звертається окрема увага на важливість застосування компетентнісного підходу до навчання.

Ключові слова: адаптація, безперервна освіта, перенавчання.

Статья посвящена проблеме учебных технологий и психологического сопровождения процесса изменения профессиональной идентичности в ходе переобучения и получения второго высшего образования. Обращается особое внимание на важность применения компетентностного подхода к обучению.

Ключевые слова: адаптация, непрерывное образование, переобучение.

Вступ. Процес самоперетворення та адаптація до нової професійної ідентичності активно відбуваються при перенавчанні дорослих. Це створює необхідність впровадження у навчальний процес нових освітніх технологій, які дають змогу особистості у короткий термін перенавчання сформувати нову професійну ідентичність та підвищити рівень неспецифічної адаптивності. У даній статті буде розглянуто досвід перенавчання на спеціальність “Психологія”, що було впроваджено на базі ІПК ДСЗУ, МАУП та НПУ ім. М. П. Драгоманова протягом 2003 – 2010 років.

Мета: дослідження реалізації вчинку самоперетворення в ході навчального процесу.

Емпіричне дослідження самоперетворення в ході перенавчання було здійснено за допомогою аналізу текстів розповідей про себе, Q – сортування прислів’їв, проєктивної методики “Ситуації дезадаптації”. Сортування прислів’їв та робота з “Ситуаціями дезадаптації” проводилася двічі – на початку та в кінці пере-навчання, розповіді застосовувались одноразово в передостанню сесію заочної форми навчання та за 2 місяці до закінчення ВНЗ в слухачів стаціонару. Всього було досліджено 130 осіб слухачів ІПК ДСЗУ та НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Ситуативна складова вчинку самоперетворення була зумовлена наявністю факту перенавчання або отримання другої освіти.

Використання приведених у попередньому розділі активних методів навчання поглиблювало цю ситуативну складову, бо студенти мали не лише засвоювати нові теоретичні знання, а й активно брати участь в моделях професійної діяльності, підвищувати свою професійну компетенцію, що унеможливлювало збереження попередньої професійної ідентичності. Мотиваційна складова (на основі аналізу “Історій життя”) відрізнялася достатньою варіативністю. Аналіз мотивації перенавчання наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз мотивації перенавчання

Мотиви	Перенавчання безробітних	Друга вища
Втрачена попередня спеціальність	46%	8%
Вирішення особистих та сімейних проблем	28%	36%
Самореалізація	14%	28%
Професійне самовдосконалення	2%	16%
Цікавість до нових знань	10%	12%

Як видно з таблиці 1, в обох групах значна кількість слухачів умотивована на вирішення особистих проблем, або мотивацією навчання стає цікавість не пов’язана зі зміною професійної діяльності. Втрачена з тих чи інших причин попередня спеціальність унеможлиблює працевлаштування для безробітних та створює необхідність засвоєння нової спеціальності. Така мотивація, з одного боку, полегшує процес самоперетворення, бо слухач розуміє неможливість повернення до минулої професійної ідентичності. З другого боку, наявність стресу та фрустрації, образа на державу або на власну “долю”, що виникає внаслідок втрати спеціальності, зменшує адаптивні можливості індивіда та уповільнює процес професійної адаптації. В студентів, що мали на меті професійне вдосконалення майже не відбувався процес самоперетворення, вони працювали в сфері менеджменту з персоналу або соціальної роботі і сприймали диплом психолога як освітньо-кваліфікаційну вимогу наявного вже робочого місця. Метою навчального процесу за умов такого різноманіття слухачів стає підтримка мотивації самореалізації у новій професії та створення умов для вирішення особистих проблем слухачів.

Головними протиріччями учинкових структур в ході перенавчання ставали протиріччя між системою переконань і диспозицій властивих, попередньому професійному світогляду, та новою системою диспозицій, що виникала разом з інтеріоризацією нової професії. Прослідкувати цей процес стало можливим за допомогою методики Q – сортування прислів’їв. Результати прислів’їв, що

обрали, в залежності від попередньої освіти слухачів наведено в табл. 2.

Таблиця 2

**Прислів'я, що найчастіше обираються
на початку та наприкінці перенавчання**

Попередня освіта	Типові прислів'я	
	До перенавчання	Після перенавчання
Педагогічна	Давні пригоди боронять від шкоди. Чого Івась не навчиться, того й Іван не буде знати. Дай серцю волю – заведе в неволю	Не кажи вмю, а кажи – навчусь. Хто що вміє, те і діє. Аби руки і охота, буде зроблена робота. Скільки голів – стільки й умів
Медична	Одна голова добре, а дві краще. Журба сорочки не дасть. Яке дибало, таке й здибало	Їж з голоду, люби з молоду. Хто що вміє, те і діє
Юридична	Безплатний сир лише в мишоловці. Буде каяття та не буде вороття	Що бажаєш – те і маєш. Душа душу чує, серце серцю вість подає.
Інша	Коли на це піде, то й серед битого шляху поламаєшся. Бодай все вміти, та не все робити	Душа душу чує, серце серцю вість подає. Аби руки і охота, буде зроблена робота

Помітно, що внаслідок перенавчання збільшилася адаптивна активність досліджуваних, та відбулося “наближення” їх системи диспозицій. Якщо до перенавчання кожна професійна група обирала щось своє, пов’язане з попереднім професійним досвідом, то при перенавчанні із застосуванням активних методів в слухачів виникла більш схожа система переконань, спрямована на комунікативну активність: “Душа душу чує, серце серцю вість подає”, прийняття індивідуальних відмінностей: “Скільки голів – стільки й умів”, “Хто що вміє, те і діє”, впевненість у своїх силах та можливості саморозвитку: “Не кажи вмю, а кажи – навчусь”, “Аби руки і охота, буде зроблена робота”. Така система диспозицій достатньо мірою співпадає з психологічним професійним спрямуванням та може слугувати гарною основою для подальшого професійного саморозвитку. На дієвому етапі вчинку самоперетворення студенти перенавчання починають рефлексію своєї діяльності, виокремлення специфіки поведінки, що була пов’язана з попереднім професійним досвідом.

“До перенавчання я працювала лікарем – реаніматором. В останні роки захопилася нетрадиційною медициною – голками, травами. Психологія – це ще один з варіантів допомоги моїм клієнтам, мабуть, не менш дієвий, аніж інші, що ними я оволоділа

раніше. З цими думками та намірами я прийшла на другу вищу. Коли починала вчитись, то сподівалася, що лише засвою необхідні навички для роботи з хворими. В процесі перенавчання помітила, що це стає все складнішим – починаєш замислюватись про саму себе, свої стосунки з колегами та членами родини. Я помічаю, що стала більш гнучкою, і навіть не стільки стриманою (цього вистачало і раніше), а зацікавленою, спостережливою... Ці зміни досить важко простежити, але вони є". Внутрішні трансформації знаходять своє відображення в діяльності студентів. Вони читають спеціальну літературу, починають звертати увагу на психологічні аспекти фільмів, спілкування, спостерігати за навколишньою дійсністю, використовуючи нові знання та вміння. Для багатьох з них професійне навчання продовжується на тренінгах та регулярних школах якогось психотерапевтичного напрямку. На жаль, досі не існує засобів виявлення схильності студентів до того чи іншого варіанта психологічного консультування, тому вибір подальшої форми навчання відбувається дещо випадковим чином. Під час занять з консультування та психологічної корекції ми намагались створити та запропонувати студентам модель професійної діяльності в різних школах та напрямках, щоб вони могли відчути та перевірити на собі їх дієвість та відповідність власному світогляду. Небезпечним кроком на шляху самоперетворення стає аналіз, що його здійснюють студенти по відношенню до власного минулого та свого звичного стилю спілкування з оточенням. В деяких студентів цей процес відбувається відносно спокійно, і вони просто більшою мірою усвідомлюють причини та наслідки своїх дій. Друга категорія студентів починає жалкувати про відсутність професійних знань та навичок і уявляти собі інші можливі варіанти перебігу подій: "Коли мені було 25 років, я народила другу дитину та почала сваритися з чоловіком. Мені здавалося, що він мало приділяє мені уваги, не розмовляє, не хоче спілкуватися з моїми друзями. Хоч він і переконував, що це не ставлення до мене, що він завжди був дещо відлюдькуватим, я йому не вірила. Тепер, коли я дізналася про різниці характерів та темпераментів я дуже шкодую, що не усвідомлювала цього тоді. Можливо, тоді б я ставилася до нього з більшим розумінням. Може ми б і змогли зберегти наш шлюб".

В деяких студентів, у різних групах їх кількість складає 5 – 10%, активні спроби самоперетворення викликають відчуття втрати сенсу життя, самоідентичності. Це важка криза і допомога психологічної служби вищого навчального закладу може стати бажаною у цих випадках. Часто ці студенти походять з неблагополучних родин, або переживали протягом життя якісь інші

психологічні травми та не отримали відповідної та своєчасної психологічної допомоги.

“Мої батьки зловживали алкоголем, я все життя мріяла, що виросту, вивчусь на лікаря та зможу їм допомогти. Але я не могла потрапити до медичного інституту та поступила до педагогічного. Я рано вийшла заміж. Мій коханий повернувся з місць позбавлення волі та також почав пити. Я вірила, що зможу йому допомогти і поступила навчатись на психолога саме з такою метою. Щоб більше я навчаюсь, то більше починаю розуміти, що моя мрія нездійснима. Він хворий на алкоголізм і ніяка “сила вічного кохання” йому не допоможе. Я відчуваю себе зовсім розбитою та безпорадною. Навіщо ж тоді жити, як не можеш змінити життя близьких на краще”.

За умови надання індивідуальної психологічної допомоги в межах навчального закладу або поза ним, криза минає і людина стає більш адаптованою до вимог нової професії та нового соціального оточення. Наведемо фрагмент індивідуальної бесіди з цією ж студенткою через три місяці по закінченні перенавчання:

“Мені було важко, але я приходила на пари, спілкувалася з нормальними людьми, радилася з викладачами і почала розуміти, що я витрачаю свої сили не просто даремно, а на шкоду для всіх: чоловіка, дитини, самої себе...Таке розуміння не було приемним, але я вийшла на роботу до школи та поставила перед чоловіком питання руба: “Або ми, або горілка!”. Він САМ пройшов кодування. Зараз не п’є, я й син почуваемось значно спокійніше, в мене з’явилися інші друзі, колеги по роботі, вони приходять до нас у гості і я не соромлюся. Навіть, якби від навчання я отримала лише це, так й то б знала що час та гроші витрачено не даремно”.

З цієї розповіді помітно, що на після дієвому етапі відбулася рефлексія подій, які відбувалися в період перенавчання та позитивна оцінка змін, які відбулися. Студенти можуть частково помітити наявність психологічних змін, але частково вони проходять за межами свідомого та стають помітними лише завдяки наслідкам у повсякденному житті, або за відгуками оточуючих. Таким чином, з проведеного емпіричного дослідження помітно, що процес перенавчання створює можливість для реалізації вчинку самоперетворення. Але використання відповідних технологій навчання може значно полегшити цей процес та призвести до підвищення адаптивних можливостей слухачів.

Специфіка навчального процесу при перенавчанні та отриманні другої вищої освіти охоплює всі компоненти навчання. Насамперед, це суб’єкт навчання – доросла людина, що має професійний та життєвий досвід та власну мотивацію до отримання другої освіти.

По друге – це організація освітнього процесу – короткий термін навчання, заочна або дистанційна освіта, більша кількість годин, що припадає на самопідготовку слухачів, аніж на аудиторні заняття. По третє – вимоги до “моделі спеціаліста” після перенавчання. Молодий спеціаліст при закінченні ВНЗ може мати “запас” теоретичних, академічних знань і сподіватися на те, що практичними навичками він зможе оволодіти безпосередньо в ході професійної діяльності на конкретному робочому місці. Спеціаліст, що отримує другу освіту, щоб опинитись конкурентно спроможним на ринку праці має продемонструвати роботодавцю наявний запас професійних вмій і навичок. Специфікою саме перенавчання з психології є й те, що в багатьом слухачам притаманна ще й мотивація самопізнання та самовдосконалення в процесі навчання, при чому не лише професійного, а й особистісного.

За результатами інтерв’ювання та спостереження різних груп слухачів, які отримували другу вищу освіту за спеціальністю “психолог” були помічені найбільш типові проблеми, що виникають в них на момент закінчення освіти та переходу до нової професійної діяльності. Ці проблеми можна так само розподілити в залежності від рівнів організації особистості:

– **на рівні оточення** вони відчували дефіцит професійного спілкування, відсутність супервізії, брак методик для психодіагностичного обстеження;

– **на рівні поведінки** найчастішими були скарги на недостатність навичок, не сформованість операційного складу діяльності (“Не знаю, що казати клієнту”, “Провів психодіагностику, але не дуже усвідомлюю з якою метою...”);

– **на рівні можливостей та здібностей** зустрічалися проблеми, пов’язані з розвитком психічних процесів (“важко зосередитись, не запам’ятовую висловлювання клієнтів, не вмю регулювати власні емоції та почуття”); та з саморефлексією (“Не знаю, чому використовував саме ці методи”, “Не звертаю уваги на своє ставлення до клієнтів”);

– **на рівні переконань і цінностей** часто переважали переконання властиві попередній спеціальності.

До специфіки праці психолога, особливо психолога консультанта слід віднести таку особливість, що знаряддям праці в процесі міжособистісного спілкування стає сама особистість психолога. Так само, як спеціаліст в іншій галузі засвоює нові знаряддя праці, вдосконалює їх, психолог має робити це із власною самосвідомістю. Він поступово розуміє, що для успішної професійної діяльності недостатньо лише знань діагностичних методик чи

приналежності до якоїсь психотерапевтичної школи, потрібна готовність до безумовного прийняття іншої людини, а відтак, і самого себе.

Цей процес ускладнюють ряд факторів: те, що навчання психології інколи сприймається як можливість вирішення власних невротичних проблем, і тоді замість пошуку професійної досконалості, людина намагається досягти компенсації. Це призводить до явищ дезадаптації ще на етапі навчання, коли власні невирішені проблеми заважають засвоєнню знань, навичок та специфічного світогляду даної професії. Другий варіант розвитку подій – це феномен “пораненого цілителя”, коли досвід власних особистісних криз, досвід особистісного зростання є важливою рушійною силою як мотивації професійного самовдосконалення, так і прийняття себе і клієнтів.

Те, що у масовій свідомості існує багатоплановий образ психолога, що поєднує в собі риси від “Великого Мудреця” до “Відьми” і це, в свою чергу, змушує психолога орієнтуватись не на власну особистість та реальні потреби клієнта, а підтримувати імідж, відповідати на реальні чи уявні рольові чекання.

З метою поліпшення підготовки спеціалістів та зменшення особистісних криз в процесі перенавчання була впроваджена семифакторна модель професійної компетентності, запропонована Старком, Лоутером, Хагерті [1986], та Мейхю [1971] і продовжена у роботах Л.М. Кроля.

Професійна компетенція психолога складається з:

1. Технічної компетенції – вміння трансформувати мету поставлену замовником чи клієнтом, в систему конкретних діагностичних та дослідницьких методик, учбових завдань, застосувати їх практично.

2. Міжособистісної комунікативної компетентності – розвинуті комунікативні навички, спостережливість до індивідуальних та групових процесів, вміння їх інтерпретувати, високий рівень усвідомлення себе та розуміння інших.

3. Контекстуальної компетентності – володіння соціальним контекстом, у якому існує професія, розуміння де та кого саме він консультує, досліджує, тренує...

4. Адаптивної компетентності – здатність передбачити зміни у професії та пристосовуватись до них.

5. Концептуальної компетентності – володіння загальноприйнятими основами знань, на яких базується психологічна практика.

6. Морально – етичної компетентності – володіння системою моральних переконань і цінностей, властивих сучасній психологічній практиці.

7. Інтегративної компетентності – вміння цілісно та швидко приймати необхідні рішення, творчо ставитись до своєї діяльності.

Нами було проведено попереднє дослідження розвитку професійної компетентності студентів, які отримували другу вищу освіту у різних формах навчання. Досліджувані групи склалися з 45 безробітних, що навчалися в умовах стаціонару та 50 працюючих, що навчалися на заочному відділені.

Метою дослідження було виявлення особливостей становлення професійної компетенції в залежності від форми навчання.

У ході дослідження ми використовували методики Дембо – Рубінштейн з метою самооцінки професійної компетенції та тестові завдання в ході заліків і поточного контролю з фахових дисциплін, які дали можливість об'єктивної оцінки. Вимірювання було проведено тричі: на початку вивчення фахових дисциплін, в середині курсу та безпосередньо перед державними іспитами.

На початку навчання не було виявлено достовірних розбіжностей між досліджуваними групами. Студенти мали низький рівень досягнень за всіма видами компетентності згідно з результатами тестування, низьку самооцінку по всім факторам, крім концептуальної та морально – етичної компетенції.

В середині курсу в студентів стаціонарної форми навчання об'єктивно та достовірно (G – критерій знаків на рівні 0,05) підвищився рівень концептуальної та технічної компетентності, між особистісна компетентність суттєво підвищилася в частини досліджуваної групи. Зміни самооцінки відображували об'єктивні дані, крім того, що всі студенти вважали, що в них підвищилася також міжособистісна компетентність. Середина курсу в студентів заочної форми навчання була позначена об'єктивним підвищенням рівню концептуальної та контекстуальної компетентності (G – критерій знаків на рівні 0,05), тоді як рівень технічної компетентності залишався на низькому рівні. Самооцінка достовірно підвищилася за ознаками концептуальної та технічної компетентності (G – критерій знаків на рівні 0,05).

Перед закінченням курсу стаціонарного навчання було об'єктивно зареєстровано підвищення всіх видів компетентності (G – критерій знаків на рівні 0,01), крім контекстуальної. Студенти не мали чіткого уявлення щодо запитів оточення, потреби суспільства в їх знаннях. Особливо значного розвитку зазнала як об'єктивно, так і суб'єктивно адаптивна компетентність, прагнення до подальшого самовдосконалення. Деяко знизилася самооцінка морально – етичної компетентності, що можливо пов'язано з усвідомленням рівня складності проблем, які постають перед практичним психологом.

В студентів заочної форми навчання сталося підвищення всіх видів компетентності (G – критерій знаків на рівні 0,05), крім інтегративної. За самооцінкою цим студентам найбільш не вистачало технічної компетентності і дійсно її рівень був нижчий, ніж в студентів стаціонару. Тоді як контекстуальна компетентність заочників була значно вищою і більшість з них вже використовували отримані знання в практичній діяльності.

Як серед студентів стаціонару, так і заочної форми навчання були особи, що водночас з процесом навчання самостійно відвідували тренінгові програми. В цій групі студентів, яка складала 23 особи, було виявлено наприкінці навчання достовірно вищий (за критерієм Мана – Уїтні) рівень міжособистісної та інтегративної компетентності. Вони ж давали вищу самооцінку технічної та міжособистісної компетентності.

Висновки. Використання чіткої моделі професійної компетентності з семи складових дало можливість побудови навчального процесу з фахових дисциплін з урахуванням рівномірного розвитку всіх видів компетентності.

Поєднання самооцінки та об'єктивної оцінки дозволило майбутнім психологам самостійно спрямовувати свої зусилля на самовдосконалення і сприяло розвитку адаптивної компетентності.

З метою подолання розбіжностей в рівні компетентності між студентами стаціонарної та заочної форми навчання було б бажано приділити більшу увагу практичній роботі з підбору та використання психологічних методів, вирішенню практичних завдань студентами – заочниками.

Зустрічі з працюючими психологами, збільшення місць проходження практики сприяли б підвищенню контекстуальної компетентності студентів стаціонарної форми навчання.

Звертає на себе увагу непевність студентів – психологів у вирішенні завдань на морально – етичну компетентність. Засвоєння морального кодексу психолога ще не означає практичного вміння орієнтуватись в складних ситуаціях реального вчинку.

Тому супервізія, тренінги, активні обговорення морально – етичних проблем сучасної психології були включені до програми перепідготовки.

This article is devoted to the problem of educational technology and psychological support to the process of change of professional identity in the course of retraining and a second higher education. Calls special attention to the importance of competence approach to learning.

Keywords: adaptation, continuous education, retraining.

Отримано: 15.08.2011

Ранжування ролей як складова соціалізації вчителя початкових класів

У статті представлено ранжування професійних ролей, виконуваних сучасним вчителем початкових класів, в залежності від порядкового номера, приписаного кожній ролі. Розкривається послідовність професійних ролей вчителя початкових класів у його рольовій структурі. Досліджується послідовність кожної ролі в залежності від її значущості для рольової структури як складової соціалізації особистості вчителя початкових класів. На основі аналізу літературних джерел визначено поняття “соціалізація” та її вплив на професійну діяльність вчителя початкових класів.

Ключові слова: роль, ранжування, особистість, соціалізація.

В статье представлено ранжирование профессиональных ролей выполняемых учителем начальных классов, в зависимости от порядкового номера, приписаного каждой роли. Раскрывается последовательность профессиональных ролей учителя начальных классов в его ролевой структуре. Исследуется поочередность каждой роли, в зависимости от ее значимости для ролевой структуры как составляющей социализации личности учителя начальных классов. На основе анализа литературных источников определено понятие “социализация” и ее влияние на профессиональную деятельность учителя начальных классов.

Ключевые слова: роль, ранжирование, личность, социализации.

Постановка проблеми. Проблема розвитку, формування та соціалізації особистості є однією з основних проблем сучасної психологічної науки. На думку Г.М. Андреевої, аналіз формування особистості з’ясує як, яким чином, тобто в яких конкретних групах особистість, з одного боку, засвоює соціальні впливи, а з другого боку – як, яким чином, в яких конкретних групах вона реалізує свою соціальну сутність. Крім того, автор з’ясувала, яким чином сформувалися ці соціально-психологічні риси, чому, за певних умов формування особистості, вони проявляються в повній мірі, а в інших виникають інші соціально-типові риси, незважаючи на належність особистості до певної соціальної групи. При цьому акцент робиться на мікросередовище формування особистості. Перш за все, необхідно з’ясувати, через які групи здійснюється вплив суспільства на особистість, як проходить соціалізація особистості [1].

На думку К. Шорохової, М. Єнікієва, Т. Шибутані, в основі соціально-психологічного формування особистості лежать характеристики соціального типу особистості як специфічного утворення,

продукту соціальних обставин, її структури, сукупності ролевих функцій особистості, її впливу на суспільне життя. У зв'язку з цим важливо з'ясувати наступні аспекти:

- суспільно-історична детермінація особистості і її поведінки;
- психічний склад особистості;
- соціальна мотивація поведінки і діяльності особистості у різноманітних суспільно-історичних і соціально-психологічних умовах;
- риси особистості, що виникають під впливом суспільних відносин і взаємовідносин людей;
- соціальні типи особистості, професійні особливості особистості;
- ціннісні орієнтації;
- рольові функції;
- закономірності прояву і формування суспільної активності особистості;
- самовиховання особистості.

Під соціалізацією прийнято розуміти процес формування особистості в певних соціальних умовах, в ході яких людина вибірково вводить у свою систему поведінки ті норми і шаблони поведінки, які прийняті у даному суспільстві і в тій соціальній групі, до якої належить людина. Соціалізація – це свого роду процес передачі людиною соціальної інформації, досвіду, культури накопиченої суспільством, цей процес включає освоєння культури людських відносин і суспільного досвіду, соціальних норм, соціальних ролей, видів діяльності, форм спілкування.

Як справедливо зауважують Г. Андреева, І. Кон, Л. Петровська, Т. Шибутані, джерелами соціалізації є сім'я, система освіти, засоби масової інформації, суспільні організації, а її основними функціями виступають: передача досвіду, культури; розвиток особистості, формування соціального досвіду та професійне становлення.

Отже, перший аспект соціалізації передбачає, що людина входить у соціальну сферу і пристосовується до культурних, соціальних, психологічних факторів, тобто відбувається процес адаптації. Другий аспект соціалізації підкреслює, що людина засвоює культуру, систему соціальних зв'язків за рахунок своєї активної діяльності. У нашому випадку такими аспектами соціалізації особистості вчителя виступають різноманітні професійні ролі, що реалізуються у його професійній педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі соціалізації в людини формуються соціальні якості, знання, вміння, навички, що дає їй змогу стати дієздатним учасником соціальних відносин.

Соціалізація відбувається як за стихійного впливу на особистість різних обставин життя, так і за цілеспрямованого формування особистості. Людина прилучається до групи, намагаючись стати її частиною, досягнути почуття “Ми” і почуття “Я” серед “Ми”, що позбавляє її самотності, дає відчуття сили і впевненості, спонукає до впливу соціальне життя в групі у процесі міжособистісних контактів, сприяє набуттю індивідуального досвіду[5].

Також ми погоджуємося із визначенням, яке, на нашу думку, найбільш повно розкриває поняття “соціалізація”:

Соціалізація – це процес, через який безпорадне дитя поступово перетворюється на особу, яка розуміє і саму себе, і навколишній світ, адаптується до нього, набуваючи знань та звичок, притаманних культурі (цивілізації) певного суспільства, в якій вона народилася.

Соціальне оточення діє на індивіда не лише безпосередньо, прикладами, поведінкою, міркуваннями окремих людей, груп, а й через книги, засоби масової комунікації, встановлені в суспільстві закони, правила, норми, моральні цінності. Водночас, соціальне середовище – це також і предмети праці, культури, науки, які входять у плоть і кров життя людини і є її неодмінними атрибутами. Різні складові соціуму нерівноцінні й мають неоднаковий вплив на індивіда в різні періоди його становлення. З одного боку, тут велике значення відіграють особливі вікові періоди в житті людини, а з другого – різні економічні, політичні, релігійні, соціокультурні, соціально-психологічні умови.

Розповсюдженим у наукових колах є визначення соціалізації, пов’язане з процесом навчання рольовій поведінці, корекції поведінки, розвиткові умінь розуміти поведінку інших, особливо в складних міжособистісних взаємодіях суб’єктів діяльності та окремих особистостей. Особистість завжди виступає як член суспільства, як виконавець певних суспільних функцій – соціальних ролей. Можна зазначити, що соціальна роль – це вироблена соціумом програма поведінки людини у певних обставинах, обумовлена положенням людини у суспільстві її соціальним статусом, її правами й обов’язками [1; 5; 6].

Соціальні ролі, процес їх освоєння є частиною процесу соціалізації особистості, неодмінною умовою входження людини у суспільство собі подібних. Гідденс характеризує соціалізацію, перш за все, як процес освоєння соціальних ролей, реалізацію соціальної рольової поведінки. Кожна людина, яка живе у суспільстві включена у величезну кількість різних соціальних груп: сім’я, школа, шкільний клас, дружня компанія і т. д., виступає одночасно в різних соціальних ролях.

Соціальна роль – це відповідний прийнятним ролям спосіб поведінки людей в залежності від статусу або позиції в суспільстві, в системі міжособистісних стосунків.

Засвоюючи соціальні ролі, людина засвоює соціальні стандарти поведінки, вчиться оцінювати себе зі сторони і здійснювати самоконтроль. Однак, оскільки, в реальному житті людина включена у різні види діяльності і відношень, вона вимушена виконувати різні ролі, що пов'язані з її соціальним статусом, із її професійною діяльністю, з її соціальним оточенням.

Отже, розвинута особистість виконує різні ролі, які об'єднуються у рольові структури і використовуються нею як рольова поведінка. Саме ці ролі можна розглядати як інструмент адаптації до певних соціальних ситуацій як складову її (особистості) соціалізації.

Основні компоненти соціальної ролі складають певну ієрархічну систему, в якій можна відокремити три рівні.

Перший – периферійні атрибути, тобто такі, наявність або відсутність яких не впливає ані на сприйняття ролі оточенням, ані її ефективність. Другий рівень передбачає такі атрибути ролі, які впливають як на сприйняття, так і на її ефективність. Вершиною тривірневої градації є атрибути ролі, що виступають вирішальними для формування ідентичності особистості [6].

Рольова концепція особистості виникла в американській соціальній психології в 30-х роках ХХ століття (Ч. Кулі, Дж. Мід). Чарльз Кулі вважав, що особистість формується з великої кількості взаємодії людей з оточуючим світом. В процесі цих інтеракцій люди виконують відповідні соціальні ролі. Джордж Мід вважав, що соціальний досвід, соціальні ролі формуються теж на основі взаємин з іншими людьми. На думку Дж. Міда, процес формування особистості включає різні стадії. Перша стадія – імітація, на якій діти копіюють поведінку дорослих, не розуміючи її. Потім слідує ігрова стадія, коли діти розуміють поведінку, як виконання певних ролей (лікаря, пожежника, вчителя). І третя стадія, – коли діти в процесі гри відтворюють ці ролі.

Соціальна роль – це сукупність дій, які повинна виконувати людина, що займає певний статус у соціальній системі. Її зміст становить сукупність вимог, що висувуються індивіду суспільством, а сукупність ролей, що витікають із певного соціального статусу, називаються рольовим набором.

Науковцями встановлено, що соціальна роль розпадається на рольові очікування – те, чого згідно з правилами гри очікують від тієї чи іншої ролі, і на рольову поведінку – те, що людина реально виконує в рамках своєї ролі.

Поняття “роль” запровадив американський соціальний психолог Дж. Мід. Згодом американський психолог Р. Лінтон, розробляючи теорію моделей поведінки в різних ситуаціях запропонував увести поняття “статус” і “роль”. При цьому він визначив “статус” як сукупність прав і обов’язків людини, а “роль” ним розглядалася як динамічний аспект статусу.

Роль багатьма науковцями розглядається як соціально нормований спосіб поведінки людини, залежно від її статусу або позиції в суспільстві. В перекладі з французької “роль” – буквально “список”, “перелік”.

Систематизувати соціальні ролі спробував Толкотт Парсонс. Він вважав, що будь-яка роль може бути описана в п’яти основних характеристиках.

1. Емоціональність. Певні ролі, наприклад, лікаря, медичної сестри потребують емоційної стриманості в ситуаціях, що зазвичай супроводжується бурхливим проявом почуттів.

2. Спосіб отримання. Деякі ролі обумовлені передбачуваними статусами (наприклад, дитини або дорослого громадянина). Вони визначаються віком людини, яка виконує роль. Інші ролі треба завоювати (наприклад – професор, яка досягається не автоматично, а в результаті зусиль особистості).

3. Масштаб. Деякі ролі обмежені жорстко визначеними аспектами взаємодії людей (наприклад, роль лікаря і пацієнта, які безпосередньо відносяться до здоров’я пацієнта).

4. Формалізація. Деякі ролі передбачають взаємодію з людьми у відповідності зі встановленими правилами (наприклад, бібліотекар зобов’язаний видати книги на певний термін і вимагати стягнення з тих, хто затримує книги; при виконанні інших ролей допускаються особливі відносини з тими, з ким у вас склалися дружні стосунки).

5. Мотивація. Різні ролі обумовлені різними мотивами (наприклад, очікується, що людина занурена у власні інтереси намагається отримати максимальний прибуток).

Як вважає Т. Парсонс, будь-яка роль включає деяке сполучення цих характеристик. Саме це дає підстави вважати роль соціально-психологічним явищем, яке впливає на процес соціалізації особистості, на рольову позицію у групі та дає можливість задовольнити потреби, власні інтереси. Наприклад, у професійній діяльності.

Загальноосвітня школа як провідний соціальний інститут виховання підростаючого покоління отримує своєрідне “замовлення” на формування певного типу особистості, формування людини

нового типу з високим інтелектуальним розвитком, творчими прагненнями, здатної до самостійної активної творчої діяльності. Саме від вчителя, його педагогічного таланту, обдарованості, його особистісних характеристик і проявів залежить успішне розв'язання багатьох проблем сучасної психологічної науки.

Розв'язання проблем такого типу під силу вчителю з високим рівнем професіоналізму, з новою особистісною структурою, що являє собою інтегрування професійних і соціальних ролей в єдину рольову структуру, а також забезпечує його професійну компетентність.

Щодо проблем формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу, цікавими, на наш погляд, є ідеї авторського колективу вишів України: Н. Якименко, Н. Іванцова, Л. Петухова, Т. Пахомова та інші. Вченими розкрито актуальні проблеми підготовки студентів до професійної діяльності, висвітлено різні складові як педагогічної діяльності, так і педагогічної компетентності майбутнього вчителя. Які, на нашу думку, впливають і на процес соціалізації сучасного вчителя початкових класів.

У зв'язку з цим, метою даної статті є спроба ранжування професійних ролей, виконуваних сучасним вчителем початкових класів, в залежності від вибору кожним з них найбільш значущих за змістом ролей задля реалізації його практичної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійні та соціальні ролі, виконувани вчителем-класоводом, об'єднані в єдину структуру в залежності від змісту кожної та її значущості у практичній діяльності. Від рангу, тобто певного порядку розміщення ролі у рольовій структурі особистості вчителя, залежить зміст та дієвість його професійної діяльності.

На попередніх етапах дослідження нами було визначено шість основних ролей: “дидакт”, “няня”, “наставник”, “партнер”, “психолог”, “фасилітатор”, що складають рольову структуру особистості вчителя початкових класів. Визначаючи рольовий перелік, ми намагалися диференціювати ролі як за змістом і їх значущістю (важливістю), так і їх дієвістю у професійній діяльності кожного конкретного вчителя.

У зв'язку з цим, ранжування ролей, що виконуються вчителем у ході педагогічної діяльності, відбувалося на підставі виділення принципів ранжування. Суть яких полягає в тому, що максимальні показники (найвище значення ролі для професійної діяльності вчителя та її дієвості) позначаються 1, а мінімальні значення (що майже не впливають на зміст його діяльності й погано влітаються

в рольову структуру його особистості) дорівнює 6. В експерименті взяло участь 76 вчителів початкових класів м. Кривого Рогу Дніпропетровської області. Вони виконували завдання за інструкцією.

Інструкція: Шановні колеги! Вам пропонується рольовий перелік із шести ролей: “няня”, “дидакт”, “психолог”, “партнер”, “наставник”, “фасилітатор”. Треба розставити у порядку значущості (важливості), саме для Вас, рангові оцінки кожної з шести ролей. При цьому пам’ятайте, що максимальне значення дорівнює 1, а мінімальне – 6.

Обробку даних ми здійснювали на основі визначення параметричних показників: X , δ , R . Де X – середньостатистичний рівень вираженості досліджуваного параметру; δ – середньоквадратичне відхилення; R – коефіцієнт варіації.

В ході аналізу кореляцій між ролями ми орієнтувалися на середньостатистичні показники домінування досліджуваного параметра. По-перше, це дієвість та впливовість кожної ролі у загальній рольовій структурі особистості вчителя початкових класів та її значущість (важливість) як окремого компонента (X); по-друге, це єдність думок вчителів щодо значущості окремої ролі з певного рольового переліку їх професійної діяльності (R).

Аналіз показав, що серед пріоритетних у даній виборці знаходяться ролі “психолога” і “наставника”, про що говорять високі показники X і R , а саме: “психолог” ($X = 3.99$; $R = 39.17$), “наставник” ($X = 3.86$; $R = 38.05$). Очевидно, сучасний вчитель-класовод, навчаючи найменших у школі учнів, не зупиняється лише на процесі передачі знань, їх контролі та оцінюванні. Більшість вчителів намагаються диференційовано виконувати свої професійні обов’язки, реалізуючи при цьому різноманітні професійні ролі. У нашому переліку це: “няня” – той, хто доглядає, виховує, виявляє турботу; “дидакт” – той, хто навчає; “психолог” – знавець людської психології та душевних переживань; “фасилітатор” – той, що позитивно впливає на загальний настрій дитячої групи і сприяє ефективній діяльності кожного учня; “наставник” – той, хто здійснює шефство і дає кваліфіковані поради; “партнер” – товариш і порадник, що надає і організовує взаємодопомогу.

Розкриття змісту цих ролей відповідає розкриттю змісту професійної діяльності вчителя і визначає кожну з них (роль) як складову рольової структури особистості вчителя початкових класів, що забезпечують її внутрішню будову, зв’язок і взаємодію. Визначивши місце кожної ролі у рольовому переліку (всього 6 ролей), ми намагалися показати їх вплив на загальну рольову структуру

особистості вчителя початкових класів, на моделі (зразки) його поведінки, що стали для нього показниками професіоналізму.

У нашому дослідженні ми спиралися на визначення ролі як модель поведінки, що пропонують відомі соціологи Г. Андреева, Т. Шибутані; психологи І. Кон, Л. Карамушка, Л. Орбан-Лембрик, В. Семиченко та інші. Так, за нашим припущенням, роль як модель поведінки вчителя супроводжується обов'язковим створенням сприятливої атмосфери у групі однолітків (шкільний клас). Це один з основних обов'язків сучасного вчителя, його індивідуальний педагогічний стиль, і врешті-решт, його психологічна культура. Навчаючи та виховуючи молодших школярів, створюючи в класі педагогічну взаємодію, беручи за основу своєї діяльності співпрацю та співтворчість, він стимулює учнів до саморозкриття, саморозвитку і встановлення таких міжособистісних стосунків, на які не кожна дитина може зважитись у повсякденному житті (розкутість, відвертість, довіра, надія на допомогу й підтримку тощо). Організація такої професійної діяльності можлива лише за умови, з одного боку, здійснення вчителем-класоводом диференціації кожної ролі по змісту і значущості для професійної діяльності, а з другого боку, інтеграції кожної ролі в єдину рольову структуру особистості.

З огляду на те, що структура особистості – це система стійких компонентів, які характеризують найважливіші сторони особистості, особистісні якості, ролі як моделі поведінки вчителя-класовода, інтегруються в єдине ієрархічне об'єднання. Причому кожна роль займає свою позицію у цій ієрархічній структурі, їй приписується відповідний ранг.

Дані нашої вибірки показали, що з загальної кількості респондентів найвищий бал по кожній ролі було присвоєно таким чином: “няня” – 14,5%; “дидакт” – 7,1%; “психолог” – 17,44%; “наставник” – 15,2%; “партнер” – 14,5%; “фасилітатор” – 17,44%. Як бачимо, ролі “психолога” та “фасилітатора” знову домінують.

Необхідно звернути увагу на позицію, що зайняла роль “дидакта”. Найвищий ранг цій ролі приписало всього 7,1% респондентів. Очевидно, є про що дбати і над чим працювати. Сучасний вчитель намагається виконувати функції консультанта-фасилітатора, виступає джерелом допомоги своїм учням.

Кожен вчитель у ході професійної діяльності обов'язково виявляє своє ставлення до ситуації, в яку він потрапляє, проявляє свої почуття до неї і реалізує свої професійні обов'язки. Вчитель як особистість є системою стійких структурних компонентів (перелік вищезазначених ролей), які характеризують найважливіші моделі

його поведінки у професійній діяльності. Сучасний вчитель – це не просто урокодавець, не безлике втілення програмових вимог та вимог навчальних планів. Це людина, творець ідей, професіонал своєї справи, знавець дитячої психології, що сприяє ефективній діяльності кожного учня.

Важливою для нашого дослідження є думка про те, що професія вчителя передбачає не тільки розуміння змісту кожної виконуваної ним ролі, а й обов'язкову інтеграцію цих ролей у єдину рольову структуру.

Саме рольова структура особистості вчителя початкових класів, в її ієрархічній послідовності, у взаємодії та взаємозв'язку значимості і дієвості, виконуваних учителем ролей, її цілісність, динамічність та гнучкість, впливає на кінцевий результат його професійної діяльності – формування особистості.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Отже, сучасний вчитель початкових класів виконує безліч різноманітних ролей і кожного разу йому треба бути таким, щоб отримати схвалення та визнання. Ролі, об'єднані у структуру, не повинні заперечувати одна одну і виключатися із загальної рольової структури. За результатами експериментального дослідження, ми дійшли висновку, що кожна роль у своєму рольовому переліку займає певну рольову позицію, в залежності від рангу, приписаного їй, кожним представником нашої експериментальної вибірки. Процедура упорядкування соціальних ролей, виконуваних учителем-класоводом в ході педагогічної діяльності показала, що найбільш значущими та дієвими як для рольової структури особистості вчителя, так і для його професійної діяльності, в цілому, виявились ролі “психолога” і “наставника”, третю позицію в цьому переліку зайняла роль “фасилітатора”, четверту – “партнер”, п'яту – “дидакт” і шосту – “няня”.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вбачаємо у дослідженні психолого-педагогічних умов, у розробці психологічного супроводу, щодо створення нової моделі рольової структури особистості вчителя початкових класів як засобу соціалізації.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология: [учебн.] / Галина Михайловна Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 376 с.
2. Мірошник З.М. Психологічна характеристика соціальної ролі у структурі особистості сучасного вчителя / З. М. Мірошник // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2009. – № 4. – С. 24-25.

3. Мірошник З.М. Модель рольової структури особистості вчителя / З. М. Мірошник // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 30 (54). – С. 116-122.
4. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич; под общ. Ред. А.П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 446 с.
6. Столяренко Л.Д. Психология личности: [учеб. пособие] / Л. Д. Столяренко , С.И.Самыгин. – Ростов-н-Д: Фенікс, 2009. – 575 с.
7. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: [науков. посіб.] / Під ред. С.І. Якименко. – К.: Видавничий дім “Слово”, 2011. – 464 с.

This article is about secession of professional primary school teachers roles in teachers role structure. We tried to investigate a sequence of each roles depend on their meaningfulness for primary school teachers adaptation.

Keywords: the role, secession, personality, socialization.

Отримано: 11.08.2011

УДК 159.928.22

О.М. Мойзріст

ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

Стаття присвячена проблемі шкільної адаптації обдарованих дітей. Розглянуто поняття “обдарована дитина”, різні види обдарованості. Наведені деякі психологічні проблеми, які виникають у процесі розвитку, навчання і соціалізації обдарованих дітей.

Ключові слова: адаптація, шкільна адаптація, шкільна дезадаптація, обдарована дитина.

Статья посвящена проблеме школьной адаптации одаренных детей. Рассматривается понятие “одаренный ребенок”, различные виды

одаренности. Представлены некоторые психологические проблемы, возникающие в процессе развития, обучения и социализации одаренных детей.

Ключевые слова: адаптация, школьная адаптация, школьная дезадаптация, одаренный ребенок.

Вітчизняна система освіти оновлюється на основі гуманістичних принципів. Перед педагогічною та психологічною наукою стоїть завдання виховання людини з новим, інтелектуальним рівнем самосвідомості, здатної до концептуального мислення, творчої діяльності та самостійного управління власною діяльністю і поведінкою. Реформа освіти в Україні прийняла необоротний характер, а державна політика в галузі освіти характеризується як гуманна, спрямована на пріоритет загальнолюдських цінностей, вільного розвитку особистості.

Постановка проблеми. Вивчення дитячої обдарованості як психічного явища від початку актуалізовано освітньою практикою. У розвитку цієї інтегральної особистісної характеристики освіта виступає як один з провідних чинників. Дослідження специфіки його впливу на процес розвитку дитячої обдарованості традиційно розглядається як одна з найважливіших завдань психології та педагогіки. Розвиток здібностей, творчість, обдарованість детально розглядаються у роботах Г.С. Костюка, О.І. Кульчицької, С.Д. Максименка, В.О. Моляко, Н.С. Лейтеса, Р.О. Пономарьової-Семенової, М.Л. Смұльсон та ін..

Проблемою сучасної загальноосвітньої школи є виявлення і розвиток індивідуальних творчих здібностей учнів. Навчання обдарованих і високо мотивованих до пізнавальної діяльності дітей вимагає спільних зусиль усіх учасників освітнього процесу, розробки механізмів адаптації таких дітей у сучасному суспільстві. Створення варіативного освітнього середовища робить освіту якісною і особистісно орієнтованою, забезпечує педагогічний супровід дитячої обдарованості від дошкільного віку до випускників освітніх установ.

Зміни в соціальному, економічному і культурному розвитку нашої країни поставили перед шкільною освітою ряд злободених проблем. Одна з них – пошук ефективних шляхів подолання кризових явищ у шкільному навчанні, зокрема, створення умов для сприятливого входження учнів у шкільну дійсність і подальшого просування по її щаблях. У психологічній літературі ця проблема отримала визначення *шкільної адаптації*.

Вивченню проблеми соціально-психологічної адаптації (складовою якої є шкільна адаптація) присвячені праці Г.М. Анд-

реевої, Г.О. Балла, Л.С. Виготського, І. Вайнера, Л.В. Дзюбко, Р.Л. Кричевського, С.Д. Максименка, Р.С. Нємова, Л.Е. Орбан-Лембрик, Б.Д. Паригіна, А.В. Петровського та ін. Вчені розглядають адаптацію як складний та багатогранний психологічний процес на шляху становлення особистості та створенні умов для її самореалізації в соціальному середовищі. Соціально-психологічну ж адаптацію визначають як взаємодію індивіда з соціальним оточенням щодо освоєння ним нової життєвої ситуації, як передумову подальшого розвитку особистості. Шкільна адаптація розуміється дослідниками як ступінь відповідності соціопсихологічного і психофізіологічного статусу дитини вимогам шкільного навчання (Е. М. Александровська, Б. М. Алмазов, О. Г. Асмолов, Н. В. Морозова та ін.)

Мета статті. Виходячи з вищезазначеного, доцільним вбачається вивчення особливостей шкільної адаптації обдарованих дітей. Це дасть можливість індивідуалізувати навчально-виховний процес, психологам і педагогам застосовувати найбільш ефективні індивідуальні методи соціокорекційного впливу на дитину для попередження шкільної дезадаптації.

Обдарованість – це системна якість психіки, що розвивається протягом життя людини і визначає можливості досягнення нею виключно високих результатів в одному чи кількох видах діяльності [1].

Обдарованістю вважається такий стан індивідуальних психологічних ресурсів особистості, які забезпечують можливість її творчої діяльності, тобто діяльності, пов'язаної зі створенням суб'єктивно і об'єктивно нових ідей, використанням нестандартних підходів під час розробки проблем, чутливістю до ключових, найбільш перспективних ліній пошуку рішень у будь-якій предметній галузі, відкритістю будь-яким інноваціям.

Так, Г.С.Костюк з приводу проблеми обдарованості зазначав: “Не боячись, що це буде виглядати як гра словами, можна сказати, що обдарованість – це здібність людини до розвитку її здібностей” [3].

Під обдарованістю дитини розуміється більш висока, ніж у її однолітків за інших рівних умов, сприйнятливність до навчання та більш виражені творчі прояви. Необхідно враховувати і той факт, що розвиток обдарованості відбувається не тільки в системі навчання і виховання, але має свої власні закономірності, свою внутрішню логіку, що визначають індивідуальність. М.С. Лейтес вважав, що потенціал дитини залежить не тільки від розумових даних, а й від її особистісних властивостей. Швидкий темп

розумового розвитку часто неоднаково торкається як різних сторін інтелекту, так і рис особистості. Зростання зрілості в одних відносинах може поєднуватися зі збереженням інфантильності в інших [4].

Група психологів під керівництвом М. Карне (Іллінойський університет, США) виділяють такі види обдарованості: 1) інтелектуальна обдарованість; 2) обдарованість у сфері академічних досягнень; 3) творча обдарованість; 4) обдарованість у сфері спілкування.

Виділяють три категорії обдарованих в розумовому відношенні дітей: 1) діти з надзвичайно високим загальним рівнем розумового розвитку при інших рівних умовах; 2) діти з ознаками спеціальної розумової обдарованості (профільна обдарованість); 3) діти потенційно обдаровані, яким притаманні яскрава пізнавальна активність, неабиякі розумові резерви, але які поки себе не проявили.

За О.І. Кульчицькою: “Основу обдарованості складають здібності до конкретної професійної або допрофесійної діяльності (спеціальна обдарованість) і загальні психічні якості високого рівня розвитку: сенсорні, інтелектуальні, вольові (загальна обдарованість). Загальна обдарованість має певні біологічні передумови... Але ці загальні передумови майбутньої обдарованості можуть бути реалізовані лише в умовах конкретного макро- і мікросередовища. Якщо середовище буде адекватне або відповідатиме біологічно заданим передумовам, то “дар” буде реалізований або як загальна обдарованість, або як її частковий прояв у конкретному виді діяльності. Реально в життєвих ситуаціях реалізація “дару” може мати високу варіативність, а саме: 1) дитині буде запропонований вибір різних видів діяльності, і шляхом спроб та помилок вона знайде можливість проявити “дар”; 2) дитина досить рано потрапляє у мікросередовище, яке вже заздалегідь вибірково буде стимулювати прояв “дару”; 3) у випадкових життєвих ситуаціях дитина стикається з людьми, обставинами, які виявляються адекватними її “дару” і сприяють його реалізації; 4) дитина може самостійно оцінити свою успішність у будь-якому виді конкретної діяльності і сама себе “веде” дорогою, яка спрямована “даром”. У процесі становлення потенційної обдарованості перетворення загальної обдарованості у спеціальну багато залежить від активуючого впливу умов середовища, яке буде чи не буде стимулювати вияви структурних компонентів спеціальної обдарованості” [9].

Місія школи по відношенню до обдарованих учнів – надання кожній дитині сфери діяльності, необхідної для реалізації

інтелектуальних і творчих здібностей, формування потреби в безперервній самоосвіті, активної громадянської позиції, культури здоров'я, здатності до соціальної адаптації і творчого самовираження.

Проблемам шкільної адаптації в останні роки присвячено досить широке коло досліджень, які свідчать про те, що на всіх вікових ступенях навчання виявляється значна кількість учнів, які погано вписуються в навчальний процес, зазнають труднощів у навчанні, відносинах з однолітками, виявляють різні форми асоціальної поведінки. Ці факти викликали до життя новий термін – шкільна дезадаптація. Вивчення проблем шкільної дезадаптації здійснюється психологами, педагогами, дитячими психіатрами, фізіологами та іншими фахівцями. До числа факторів, що обумовлюють шкільну дезадаптацію, відносять біологічні, особистісно психологічні, онтогенетичні, середовищні, педагогічні та інші. Зусилля фахівців спрямовані на розкриття природи феномена шкільної дезадаптації, умов виникнення, способів виявлення.

Одним з фундаментальних методологічних принципів, якого дотримується вітчизняна психологія із перших років свого існування, є принцип аналізу психіки в її розвитку, становленні. З позицій онтогенетичного підходу до дослідження механізмів дезадаптації особливе значення набувають кризові, переломні моменти в житті людини, коли відбувається різка зміна його “ситуації соціального розвитку” (Л.С. Виготський, 1983), що викликає необхідність реконструкції модусу адаптивної поведінки, що склався. В контексті даної проблеми найбільший ризик представляють такі основні, найбільш напружені з точки зору адаптивності, періоди шкільного життя дитини – це період вступу до школи, період переходу молодших школярів до середньої ланки навчального закладу та період, що співпадає зі статевим дозріванням.

Більшість дітей на всіх етапах адаптуються до школи досить швидко, із задоволенням відвідують заняття, виконують завдання, підкоряються шкільним вимогам. Критерієм успішності адаптації виступає, передусім, ступінь збереження психологічного та фізичного здоров'я учнів.

Деякі учні адаптуються до школи за рахунок високих психологічних витрат – підвищеної тривожності, конфліктної самооцінки, психосоматичних захворювань, погіршення самопочуття. У деяких дітей процес адаптації сильно затягується. Проте, це не завжди супроводжується явними утрудненнями в опануванні шкільної програми, а може проходити й на фоні гарної

успішності. Найпоширеніша форма прояву шкільного неблагополуччя – тривожність. Вона виражається у хвилюванні, підвищеному занепокоєнні в навчальних ситуаціях у класі, очікуванні поганого ставлення до себе, негативного оцінювання з боку педагогів й однолітків. У дитини виникає відчуття неадекватності, неповноцінності, невпевненості в правильності власної поведінки. У більш важких випадках можливе виникнення шкільного неврозу, психогенної шкільної дезадаптації [8].

Термін “дезадаптація” позначає порушення процесів взаємодії людини з навколишнім світом. Поняття “шкільна дезадаптація” – більш вузьке і передбачає нездатність і неможливість учня знайти в просторі шкільного навчання своє місце, щоб він міг бути прийнятий таким, яким він є, зберігаючи і розвиваючи свою індивідуальність, потенціал і можливості для самореалізації.

Критерії шкільної дезадаптації:

- неуспішність у навчанні за програмами, включаючи такі формальні ознаки, як хронічна неуспішність, другорічництво, і якісні ознаки у вигляді недостатності загальноосвітніх знань і навичок;

- порушення емоційно-особистісного ставлення до навчання, вчителів, життєвої перспективи, пов’язаної з навчанням: пасивно-байдуже, негативно-протестне, демонстративно-зневажливе і інші значущі ставлення до школи та навчання, що активно проявляються дитиною;

- повторювані, некорегуемі порушення поведінки (відмовні реакції; стійка антидисциплінарна поведінка з активним протиставленням себе однокласникам, вчителям; демонстративне нехтування правилами шкільного життя, шкільний “вандалізм”).

В процесі дослідження виявилася така закономірність – більшість дослідників шкільної адаптації роблять предметом своєї уваги процеси дезадаптації. Зрозуміло, що адаптація і дезадаптація – дві сторони однієї медалі, безумовно тісно взаємопов’язані, проте їх вивчення вимагає вибору різного контингенту учнів. Безсумнівно, що розкриття причин, умов і специфіки розвитку дезадаптації проливає світло і на становлення і природу адаптації, однак таке “відбите” освітлення та розгляд проблем адаптації не знімає завдань її прямого вивчення.

Основні причини неуспішності в навчанні та проблем у поведінці в *обдарованих дітей* (О.І.Щебланова, 2003):

1. Одну з найважливіших причин неуспішності обдарованих дітей психологи пов’язують із впливом соціально – економічних і національно – культурних умов. Цим впливом пояснюють труднощі, з якими стикаються обдаровані діти з сімей з низьким

соціально – економічним і освітнім статусом, соціально – культурним оточенням, діти мігрантів.

2. Високий ризик появи проблем у навчанні існує в обдарованих дітей з фізичними обмеженнями (порушеннями зору, слуху, мови, рухів), деякими хворобами, недостатнім харчуванням. У той же час серйозні фізичні дефекти можуть служити і стимулом до вищих досягнень.

3. В особливу групу виділяють обдарованих дітей з труднощами освоєння базових навичок (читання, письма, рахування), рідної або іноземної мови, математики та ін., з емоційними і поведінковими проблемами.

4. Особливої гостроти набувають шкільні проблеми у дітей з високим творчим потенціалом. Творча енергія, яка домінує в житті таких дітей, визначає незалежність і нестандартність їх поведінки, непокору загальним правилам і авторитетам.

5. Перфекціонізм представляє один з найменш зрозумілих аспектів обдарованості. Цей термін використовують для позначення як здорового прагнення до досконалості, так і до невротичної, нав'язливої поглиненості досягненням якогось ідеалу.

6. Проблеми у навчанні часто бувають наслідком нерівномірності психологічного і соціального розвитку обдарованих дітей. Нерівномірність у розвитку, що відбивається в помітній невідповідності між їх високим потенціалом і труднощами його практичної реалізації, між темпами прогресу інтелектуальної, афективної і моторної сфер, була названа *диссинхронією*.

При навчанні обдарованих дітей можна виділити три загальні взаємопов'язані проблеми:

1. Розвиток особистості обдарованих дітей – це зміни в інтелектуальній, емоційній і вольовій сферах дитини. Розвиток навчальної діяльності сприяє розвитку суб'єктності дитини, здатності бути автором, активним творцем життя; вміти ставити мету; шукати способи її досягнення, бути здатним до вільного вибору і відповідальності за нього; ставитися до своїх здібностей як до ресурсів; прагнути їх максимально використовувати і вийти за їх межі. Розвиток особистості завжди пов'язаний з появою психічних новоутворень. Цей процес відбувається через адаптацію та освоєння соціокультурних норм, через розвиток вміння вчитися.

2. Зміст освіти – включає систему знань, умінь і навичок, а також досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісного ставлення дитини до світу, до іншого, до праці. Зміст освіти є основою для розвитку цінностей та смислів, основою для розвитку її моральної позиції і духовності. Тому поглибленого й інтенсивно

раннього освоєння предметної області обдарованим учнем недостатньо, необхідне включення діяльності в живий процес еволюції предметного змісту “Діалог в культурі”.

3. Пошук найбільш ефективних форм занять: індивідуальних занять, науково-дослідної діяльності, спільної творчої діяльності. Не можна недооцінювати роль спільної діяльності в роботі з обдарованими учнями, тому що від сформованості комунікативних умінь залежить їх подальша соціальна адаптація.

Звідси випливають *необхідні умови роботи* з обдарованими дітьми: 1) збереження індивідуальності; 2) підтримка власної пізнавальної потреби; 3) знання психологічних особливостей обдарованих дітей.

На перший погляд може здатися, що на школу і на вчителя покладається непомірно багато завдань, тому видається доречним згадати про те, що необхідно забезпечувати наявність такої професійно-психологічної ланки, як шкільний психолог [7]. С.Д. Максименко говорить, що завдяки рекомендаціям шкільного психолога з’являється можливість, з одного боку, скорегувати й організувати результативні для навчання дітей педагогічні впливи, а з другого – вибудовувати навчальний процес і використовувати навчальний матеріал у тих формах, які сприятимуть максимальному розкриттю здібностей учнів [5].

Напрямки роботи шкільного психолога з обдарованою дитиною:

1. Організація в школі розвивального освітнього середовища, що підтримує і розвиває ідею унікальності кожного школяра, цінності і значимості його здібностей і можливостей.

3. Надання психологом допомоги у виробленні навичок саморозвитку, самовиховання, вдосконалюванні своїх здібностей, соціально-психологічній адаптації.

4. Психопрофілактична робота (не допускати значного інтелектуального, інформаційного, фізіологічного перенавантаження школярів).

Для розвитку концепції соціальної роботи, виховання та освіти в сучасних умовах визначальне значення мають базові принципи взаємодії особистості, сім’ї і суспільства, прийняті відповідно до Конвенції про права дитини (Ген. Ас. ООН, 20.11.1989). У новій соціально-правовій системі пріоритет перед суспільством, перед професійними цілями та інтересами віддається дитині та сім’ї, особистісній активності й особистісному зростанню.

У цьому соціальному просторі знаходить своє місце і сучасна українська школа, яка прагне реалізувати такі принципи державної політики в галузі освіти:

1. Принцип гуманізації освіти. Полягає в орієнтації навчально-виховного процесу на особистість учня, що проявляється у виборі змісту, методів, засобів навчання і виховання. Учень знаходиться в центрі освітнього процесу. Це знаменує перехід від колишньої концепції освіти, в основі якої лежало направлення на інтенсивне формування в учнів знань, умінь і навичок, тобто зосередження всіх педагогічних зусиль на інтелектуальному, когнітивному розвитку, до особистісно-орієнтованої концепції освіти. В особистісно-орієнтованій педагогіці дитина разом з батьками отримує можливість вибирати і визначати найбільш оптимальний і адекватний її здібностям і потребам шлях навчання.

2. Принцип адаптивності освіти до рівня і особливостей психофізичного та особистісного розвитку дитини. Склалося спеціальне поняття – “адаптивна школа” (Ямбург Е.А., 1995) – школа, яка ставить перед собою завдання максимально враховувати інтереси, потреби, здібності дитини і тієї соціальної ситуації, в якій вона розвивається. Використовуються адаптивні різнорівневі форми навчання і контролю.

3. Принцип диференціації та індивідуалізації навчання полягає у врахуванні психологічних індивідуальних відмінностей учнів: їх темпераменту, типу мислення, динаміки психічних процесів і т.д.

Із загального числа освітніх установ виділилися гімназії, ліцеї, коледжі; в школах введені класи поглибленого і профільного вивчення предметів, нетрадиційні предмети; розвиваються установи додаткової освіти, що забезпечують багатосторонній розвиток інтересів та потреб дітей: технічна, художня творчість, спортивна, екологічна діяльність і інші заняття.

Л.С. Виготський писав: “Соціальна ситуація розвитку є вихідним моментом для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку протягом певного періоду. Вона визначає цілком і повністю ті форми і той шлях, йдучи по якому дитина набуває нових і нових властивостей особистості, черпаючи їх із соціальної дійсності, як із основного джерела розвитку, той шлях, на якому соціальне стає індивідуальним” [2].

Висновки. Викладений у цій статті оглядовий матеріал у загальному вигляді відображає сучасний стан розробки проблеми шкільної адаптації обдарованих дітей.

Реалізація творчого та інтелектуального потенціалу обдарованої дитини в масовій школі повною мірою можлива лише в тому випадку, якщо всі учасники педагогічного процесу будуть усвідомлювати необхідність продуманої і цілеспрямованої роботи з даною категорією школярів.

Перспективою подальшого дослідження у цій області ми вважаємо вивчення особливостей шкільної адаптації обдарованих дітей при переході від початкової до середньої ланки освіти.

Список використаних джерел

1. Вивчення особистості підлітка / За ред. М.Т. Дригус. – К.: Інститут психології АПН України, 1994. – С. 46 – 49.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1984. – Т.4 – 1984. – С. 258-259
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силевич Костюк. – К.:Рад. шк., 1989. – 608 с.
4. Психология одарённости детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М : Издат. Центр “Академия”, 1996. – 416 с.
5. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі : [в 2-х томах] / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : Форум, 2002.
6. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці / Сергій Дмитрович Максименко – К.: Наукова думка, 1999. – 215 с.
7. Скорич Л.П. Теоретичні основи індивідуального підходу в навчанні / Лариса Петрівна Скорич // Проблеми сучасної психології: (зб. наук. праць Кам’янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України) : статті / [за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої] – Кам’янець-Подільський: Аксіома, 2011. – Вип. 6., Ч. 2. – С. 258-265
8. Все про адаптацію // ж-л “Психолог”: спецвыпуск. – К., 2004 – № 25-26.
9. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / [колективна монографія / за ред. В.О.Моляко, О.Л. Музики] – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

The article is devoted to the problem of school adaptation of gifted children. We consider the term “gifted child”, different types of giftedness. Are some psychological problems that arise in the process of development, education and socialization of gifted children.

Keywords: adaptation, school adaptation, school disadaptation, gifted children.

Отримано: 15.08.2011

Формування батьківської компетентності в студентів у процесі навчання у вищому навчальному закладі

У статті розглядаються теоретичні підходи щодо феноменології психологічної компетентності батьків. Визначено поняття батьківської компетентності як психологічного утворення в самосвідомості особистості, що включає певні установки, очікування, почуття, ставлення, відповідальність, позиції та передбачає ефективне використання знань, умінь та навичок для вирішення виховних завдань. Розглядається можливість формування батьківської компетентності у студентів засобами навчальних курсів.

Ключові слова: компетентність, психологічна компетентність батьків, дитячо-батьківські відносини, самосвідомість, психологічна структура, завдання виховання, обов'язок, відносини, батьківська любов.

В статье рассматриваются теоретические подходы к феноменологии психологической компетентности родителей. Определено понятие родительской компетентности как психологического образования в самосознании личности, включающего определенные установки, ожидания, чувства, отношения, ответственность, позиции и предусматривающего эффективное использование знаний, умений и навыков для решения воспитательных задач. Рассматривается возможность формирования родительской компетентности у студентов во время обучения в вузе.

Ключевые слова: компетентность, психологическая компетентность родителей, детско-родительские отношения, самосознание, психологическая структура, задачи воспитания, обязанность, отношения, родительская любовь.

Постановка проблеми. Проблема батьківсько-дитячих відносин завжди привертала увагу психологів і педагогів – взаємодія дитини з батьком є першим досвідом взаємодії з навколишнім світом. Цей досвід закріплюється і формує певні моделі поведінки з іншими людьми, які передаються з покоління в покоління. У кожному суспільстві складається певна культура взаємин і взаємодії між батьками і дітьми, виникають соціальні стереотипи, певні установки і погляди на виховання в сім'ї.

Зростання інтересу до проблем сімейного виховання в Україні пов'язано з новими соціально-економічними умовами. Кардинальні

перетворення сучасного життя торкнулися не тільки сім'ї як соціального інституту, але й вимагають компетентного підходу до виховання дітей, особистісної і соціально-психологічної зрілості батьків, гуманізації відносин між батьками й дітьми, в цілому.

Проте в сучасній сім'ї продовжує переважати традиційний підхід, що викликає протиріччя між потребами кожної дитини у вираженні особистої гідності, індивідуальності, творчості в самовираженні з одного боку, і цінностями нормативності, керованості, обов'язковості батьківського виховання – з другого боку. Тому саме батькам, їх здатності будувати таку взаємодію з дитиною, яка дозволила б створити модель, орієнтовану на її розвиток у вирішенні таких протиріч відводиться важлива роль.

На успішність, володіння дитиною всіма необхідними життєвими компетенціями впливає те, наскільки мати і батько знають і застосовують технології ефективної взаємодії з дитиною, виховання і розвитку. Батькам для того, щоб бути успішними батьками, необхідно знати основи вікової і дитячої психології, уміти вибудовувати систему виховання в сім'ї, володіти технологіями взаємодії з дитиною, а також широким арсеналом засобів дії в конкретних ситуаціях. Батьківська компетентність багато в чому виступає засадами успішності дитини в житті і гармонічних стосунків в сім'ї.

В той же час, незнання батьками технологій та методів спілкування з дитиною часто призводить до серйозних емоційних, навчальних, поведінкових і міжособистісних розладів в психічному розвитку дитини. Тому формування і підвищення батьківської компетентності повинне розглядатися педагогом, вихователем, психологом як першочергове завдання навчально-виховного процесу.

Мета статті – на основі опанування майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів змістом навчальної дисципліни “Сімейне виховання” проілюструвати можливості формування й розвитку батьківської компетентності у самих студентів.

Вивченню сім'ї і дитячо-батьківських відносин присвячена велика кількість вітчизняних і зарубіжних психологічних досліджень. Значний вклад до розробки теоретичних основ і практичних досліджень сім'ї внесли Ю.Е. Альошина, Е. Берн, А.Я. Варга, Д. Вітакер, Д. Віннікот, Л.С. Виготський, Л.О. Гребінь, В.Н. Дружинін, І.В. Дубровіна, О.М. Кікінежді З.Г. Кісарчук, С.В. Ковальов, І.С. Кон, С. Кратохвіл, Г.А. Навайтис, Р.В. Овчарова, Л.Ф. Обухова, А.С. Спиваковська, З. Фрейд, Е. Фромм, Г.Т. Хоментausкас, Ю. Хамяляйнен, Е. Еріксон, Е.Г. Ейдемільлер, В.В. Юстицькіс, Т.П. Юрченко та ін.

Відомо, що серед різноманітних чинників, що впливають на формування і розвиток особистості, одним з найголовніших є сім'я. Традиційно сім'я є основним інститутом виховання. Важливість сім'ї також обумовлена тим, що в ній людина знаходиться протягом значної частини свого життя. Важливу й відповідальну роль в житті кожної людини відіграють батьки, які дають дитині нові зразки поведінки, за їх допомогою дитина засвоює навколишнє середовище. Формування базових якостей і умінь дошкільника, структури особистості в цілому безпосередньо залежить від наявності позитивних емоційних зв'язків дитини з батьками, якості дитячо-батьківських відносин.

Проте в сім'ї формується не тільки особистість дитини, а й її батьків. Виховання дітей збагачує особистість дорослої людини, підсилює її соціальний досвід. Трансформації в процесі афективної, поведінкової та когнітивної взаємодії дорослого з власною дитиною становлять основу такої складної психологічної системи, як батьківство.

Р.В. Овчарова постулює тезу, що батьківство – явище динамічне і включає в себе процес становлення й розвитку.

На думку Г.П. Предвечного, процес формування батьківства складається з трьох етапів:

1) перетворення зовнішнього впливу з боку батька в факт свідомості дитини – інтеріоризація досвіду;

2) акумуляція і збереження перетвореного зовнішнього впливу у свідомості дитини;

3) перетворення досвіду батьківської любові в дію (коли людина стає батьком) – екстеріоризація досвіду [6, с. 201-202].

Батьківська любов не є сталим станом, по мірі зростання досвіду батьківства зазнає трансформаційних змін: вона може переходити з одного стану в інший. Зміни, яких зазнає батьківська любов, немінучі, тому що протягом життя батька змінюються його фізіологічні процеси і психологічні переживання. Крім того, дослідження свідчать про те, що батьки по-різному люблять своїх дітей різного віку і статі, батьки вчаться любити на своєму батьківському досвіді. Як правило, батьківська любов видозмінюється по мірі зростання дитини, і включає в себе наступні стадії:

1. Становлення – виникнення і зростання батьківської любові, перехід від одного стану до іншого. Це єдність вже здійсненого і потенційно можливого.

2. Формування – оформлення, удосконалення батьківської любові. Це процес її змін в ході взаємодії батька з реальною дійсністю (з дитиною), прояв соціально-психологічних новоутворень і стереотипів батьківської любові.

3. Перетворення – саморозвиток батьківської любові, кардинальне переборення вже існуючого режиму батьківської любові у відповідності з ієрархією цінностей і смислу буття батька; акт творчості й імпровізації [6, с. 186-187].

Р.В. Овчарова зазначає, що феномен батьківства системно детермінований, тобто представляє відносно самостійну систему, одночасно є підсистемою щодо системи сім'ї.

Феномен батьківства є багатограним. Його можна розглядати на двох рівнях: і як складну комплексну структуру індивіда, і як надіндивідуальне ціле. Одночасно ці рівні є етапами формування батьківства.

Презентація феномена батьківства включає індивідуально-особистісні особливості жінки або чоловіка, їх аналіз і опис. Другим планом є ціннісні орієнтації батьків, їх позиції, відчуття тощо. Третя сторона фіксує батьківство у взаємозв'язку з батьківськими сім'ями. Батьківство по відношенню до суспільства визначає четвертий план.

Отже, чинники, що впливають на формування батьківства, ієрархічно організовані та представлені на декількох рівнях: макрорівень – рівень суспільства, мезорівень – рівень батьківської сім'ї, мікрорівень – рівень власної сім'ї, і рівень конкретної особи [6, с.8-9].

Численні дослідження вітчизняних та зарубіжних психологів визнають той факт, що в сучасній культурі фактично відсутня така важлива її частина, як батьківська компетентність, усвідомлене батьківство. В психологічній науці традиційно виділяють два основних напрями досліджень взаємодії батьків та дітей:

– виявлення типів батьківського ставлення та вивчення їх впливу на психічний розвиток дитини (А. Болдуїн, А.Я. Варга, В.В. Столін, Е.Г. Ейдемільер);

– вивчення вікових особливостей поведінки дітей дошкільного віку та підлітків в ситуаціях конфлікту з батьками, коли дорослі перешкоджають задоволенню їх потреб (А. Адлер, А. Бандура, К. Левін, Личко).

Проблема формування батьківської компетентності пов'язана з тим, що недостатньо на різних рівнях реалізації родинної політики в Україні розроблена концепція підвищеного виховного потенціалу сім'ї – серед інших соціальних інститутів в суспільстві практично відсутні форми реалізації на державному рівні спеціалізованих психолого-педагогічних програм навчання батьківської компетентності, що є одним з видів психологічної компетентності.

Психологічна компетентність, на нашу думку, може бути охарактеризована як ефективність діяльності, або ефективне

використання знань, умінь та навичок для розв'язання проблем, вирішення завдань, що стоять перед людиною. Психологічна компетентність передбачає адекватне використання власного минулого досвіду, досвіду інших людей і суспільно-історичного. Вона передбачає поєднання узагальнених психологічних знань із знаннями про себе, конкретної людини, конкретної ситуації. Грамотна людина знає абстрактно, а компетентна – може на основі знання конкретно й ефективно вирішувати будь-яку психологічну задачу, проблему. В той же час компетентність означає відмову від прямого неусвідомленого копіювання чужого досвіду, норм, традицій, зразків, свободу від стереотипів, установок [4], [5].

М.А. Холодна визначає компетентність як особливий тип організації специфічних знань, що дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній області діяльності.

В психологічній компетентності виділяють елементи:

- засвоєння та адекватне використання психологічних засобів пізнання і самопізнання, спілкування, ігри тощо;
- аналіз минулого досвіду та його адекватне використання для вирішення актуальних психологічних проблем;
- опанування знань, навичок, умінь, необхідних для розв'язання психологічних проблем, завдань (саморегуляції, спілкування тощо) та їх адекватне використання, перенесення в конкретні умови;
- розробку ефективних програм поведінки, діяльності в різних ситуаціях.

Сучасна психологія розглядає окремі сторони психологічної компетентності: компетентність у спілкуванні, інтелектуальна компетентність, соціально-психологічна компетентність тощо [5].

Р.В. Овчарова детально аналізує феномен батьківства та зазначає, що стадія розвиненого батьківства включає такі компоненти: ціннісні орієнтації батьків (сімейні цінності), батьківські установки та очікування, батьківське ставлення, батьківські почуття, батьківські позиції, батьківська відповідальність, стиль сімейного виховання. Критеріями реалізації компонентів когнітивний, поведінковий та емоційний аспекти [6, с.9].

Батьківська компетентність розуміється нами як соціально-психологічне утворення, що характеризується теоретичною та практичною готовністю до здійснення батьківської діяльності. Готовність батька до здійснення виховних функцій визначається сформованістю у нього значущих особистісних якостей, наявністю теоретичних знань, практичних умінь та певних навичок, сформованої мотивації.

В Миколаївському національному університеті ім. В.О. Сухомлинського формування теоретичних основ батьківської компетентності в межах професійного навчання і розвитку майбутніх вихователів ДНЗ відбувається при засвоєнні змісту навчальних програм таких дисциплін, як дошкільна педагогіка, педагогічна психологія, педагогічна майстерність, дитяча психологія, сімейне виховання. Зокрема, вивчаючи курс “Сімейне виховання”, студенти оволодівають знаннями й уміннями про закономірності цілісного процесу сімейного виховання та сучасні психолого-педагогічні технології сімейного виховання; чинники, які сприяють успішному функціонуванню сім’ї як соціального осередку суспільства; моделі сімейного виховання з урахуванням реальної ситуації; вчать виявляти й оцінювати результати виховного впливу на психічний розвиток дітей.

Серед студентів третього та п’ятого курсів було проведено соціально-психологічне опитування, в якому, серед інших, пропонувалось відповісти на запитання:

1. Дати визначення поняттю “батьківська компетентність”.

2. Відповісти на запитання, чи існує в Україні проблема, пов’язана з формуванням і розвитком батьківської компетентності, які заходи сприяли б розв’язанню цієї проблеми.

3. Сімейні цінності та переконання. Які прислів’я та приказки можуть відобразити цінності вашої сім’ї.

4. На що ви спиратиметься у вихованні власних дітей?

Студенти визначили поняття “батьківська компетентність” як:

– бажання батьків пізнавати світ дитини разом з нею; це – морально-психологічний аспект” (Катерина К.);

– це духовна, моральна та фізична готовність стати батьком; виховання гідної людини, справедливої, доброї, чуйної. Коли дитина виростає, вона віддячує своїм батькам” (“Антоніна С.);

– любов та взаєморозуміння між подружжям і своїми дітьми, вміння зрозуміти свою дитину у будь-якій ситуації” (Тетяна Л.);

– вміння батьків знаходити правильний педагогічний підхід до виховання дітей, компроміс у вирішенні будь-якого питання” (Ірина Я.);

– наскільки добре, з розумінням і з повагою батьки ставляться до своїх дітей; скільки часу вони приділяють дітям, наскільки їх хвилює доля власних дітей” (Юлія Ж.);

– коли батьки ставляться до своїх дітей суворо, але справедливо, враховуючи усі “за” і “проти” (Наталія Р.);

– взаєморозуміння дітей, здатність зрозуміти проблеми дітей (Надія В.);

- компетентність у вихованні, дружжелюбність у відносинах, любов один до одного” (Катерина Ш);
- обізнаність батьків в тих чи інших питаннях, пов’язаних з вихованням дітей (Анастасія П.);
- знання батьків особливостей своєї дитини, її розвитку (Вікторія Ш.);
- уміння слухати свою дитину, повноцінно розвивати її (Тетяна П.).

Цікавими виявилися відповіді студентів на питання щодо наявності проблеми в Україні батьківської компетентності та шляхів її розв’язання:

- так, в нашій країні не завжди батьки знаходять спільну мову зі своїми дітьми (Ольга Б.);

- так, ця проблема існує, хоча стан цього питання дещо кращий зараз, ніж декілька років тому. Сприятиме розв’язанню – бесіди, лекції, соціально-психологічні тренінги щодо особливостей розвитку дітей та умов їх виховання; проведення родинних свят, розваг, можливо, навіть залучення батьків до проведення занять з дітьми (Вікторія Ш.);

- з майбутньою сім’єю важливо проводити бесіди, консультації: потрібно робити все, щоб у майбутніх батьків з’явилися справжні батьківські почуття (Тетяна М.);

- більшість батьків зайнята своєю справою і не звертають увагу на проблеми, душевний стан своїх дітей (Ірина Б.);

- ця проблема стосується не стільки зрілих людей, а більше всього молоді. Заходи: індивідуальні, групові консультації, тренінги, робота з проблемними сім’ями (Анна Б.);

- проблема батьківської компетентності існує в будь-якій країні, тому що кожен виховувався в різних сім’ях, з різними традиціями і звичаями. Проте в наш час батьки стали більше уваги приділяти вихованню дітей, їх розвитку – психічному, фізичному, моральному, духовному, але є винятки (Ірина Я).

Сімейні цінності та переконання, на яких виховуються студенти спеціальності “Дошкільна” освіта МНУ ім. В.О. Сухомлинського: “не роби іншому так, як не хочеш, щоб робили тобі”; “мій дім – моя фортеця”; “діти – квіти життя, найбільша цінність – це діти”; “бути справжньою людиною”; “умение и труд – все перетрут”; “без труда не вытянешь и рыбку из пруда”; “найцінніше для людини – це сім’я і здоров’я”; “навчання – це твій хліб з маслом”; “як би не було скрутно – завжди роби подарунки своїм дітям на свята”.

Студенти планують виховувати своїх дітей чесними, відповідальними за свої вчинки, щасливими, люблячими, найбільш вражаючими були відповіді:

– “особистість моєї дитини я уявляю так: вона має бути сильною, незламаною в душі, хороброю, доброю, чуйною, в деяких випадках суворою. Вона обов’язково досягне успіхів у житті. В професійному плані вона досягне того рівня, якого захоче, а в особистому – стане чудовою матір’ю або батьком. Індивідуальність її буде в тому, що вона буде такою єдиною (!). Любити я її буду за те, що вона є. А якщо є недоліки в дитини, то вони, по-перше, є в самих батьках, там і потрібно шукати їх причини” (Тетяна В.);

– “мені подобається ім’я Ванюша; він буде гарним, розумним і веселим хлопчиком. В садочку буде яскравою зірочкою, в школі – добрим і розумним хлопчиком, а в юнацтві – здоровим і мужнім. Він виросте цілеспрямованою, доброю людиною, вимогливою до себе та оточуючих. В професійному – ще не міркувала, але, скоріше за все, він буде сам обирати. В особистому житті стане людиною з великою літери!” (Катерина К.)

У рамках навчального курсу “Сімейне виховання” планується й надалі робота щодо формування основ батьківської компетентності у майбутніх вихователів ДНЗ – проведення соціально-психологічних тренінгів, застосування інтерактивних форм навчання на практичних і семінарських заняттях з метою як удосконалення професійної компетентності майбутнього педагога, так і сприяння формуванню власної батьківської компетентності у студентів.

Отже, батьківська компетентність – це не просто певна якість в структурі характеру людини, не тільки певне утворення, що включає певні установки й очікування, почуття, ставлення, позиції, відповідальність, але й психологічний феномен, що вимагає певних теоретичних знань про те, які ефективні психолого-педагогічні методи застосовувати у вихованні власних дітей. Проте головна умова успішного формування та розвитку такого складного психологічного феномена, як батьківська компетентність, – це готовність та бажання творчо й відповідально використовувати знання й уміння для успішного виховання дитини, яке засновано на фундаменті безумовного сприйняття її та любові.

Список використаних джерел

1. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. на соиск. учен. степени канд. псих. наук/ А.Я. Варга. – М., 1986. – 206 с.
2. Козловська Е.В. Феномен психологічної готовності молодого подружжя до гармонізації стосунків//Успішність особистості: потенціал та обмеження: Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції/За ред. М.Л. Смульсон, Л.М. Зінченко. – К., 2010. – 268 с. – С. 113-115.

3. Колмогорова, Л.С. Диагностика психологической культуры школьников. – М.: Владос, 2002. – 359 с.
4. Мороз Р.А. Формування теоретичних основ батьківської компетентності майбутнього педагога//Психолого-педагогічні аспекти розвитку майбутнього фахівця: Тези II Міжнародної науково-практичної конференції/За заг. ред. Будака В.Д. – Миколаїв: МДУ ім. В.О. Сухомлинського, 2009.
5. Мороз Р.А. Батьківська любов як основи виховання і саморозвитку особистості//Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. Частина II. – Херсон, ПП Вишемирський В.С., 2009. – 744 с. – С.107-111.
6. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.

Theoretical approaches to researches of parents' psychological phenomenology competence are examined in the article. The concept of parents' competence as psychological structure in consciousness, including specific preferences, expectations, feelings, attitude, responsibility, positions are defined. The possibility of parents' competence forming in students means of training courses are considered.

Keywords: competence, psychological competence of parents, child-parents relations, consciousness, psychological structure, problem of education, responsibilities, attitudes, parents' love.

Отримано: 18.08.2011

УДК 159.922.1

О.І. Морозова-Ларіна

Психогенна фригідність у контексті психології розвитку

У статті розглянуто специфічні причини формування та розвитку психогенної фригідності з точки зору різних концепцій психології розвитку. Аналізуються деякі моделі батьківського виховання, стосунки “мати-донька” та ті їхні проблемні аспекти, що можуть стати запусковим фактором формування психогенної фригідності у наступного покоління жінок цієї сім’ї. Розглянуто деякі особливості статево-рольової структури жінок з психогенною фригідністю. Пропонується аналіз та типологія форм поведінки, зумовленої даним розладом.

Ключові слова: психогенна фригідність, сексуальність, ставево-рольова ідентичність, психосексуальний розвиток, психологія розвитку.

В статье рассматриваются специфические причины формирования и развития психогенной фригидности с точки зрения различных концепций психологии развития. Анализируются некоторые модели родительского воспитания, взаимоотношения “мать-дочь”, и те их проблемные аспекты, которые могут стать пусковым фактором формирования психогенной фригидности. Рассмотрены некоторые особенности полоролевой структуры женщин с психогенной фригидностью. Предложен анализ и типология форм поведения, обусловленных данным расстройством.

Ключевые слова: психогенная фригидность, сексуальность, полоролевая идентичность, психосексуальное развитие, психология развития.

Усталеної концепції розвитку та виникнення психогенної фригідності жінок на сьогодні ще не існує. З точки зору Ю. Кристєвої, жіноче як несвідоме не може бути логічно явно представлено, оскільки являє собою “доприсутню цілісність”. Якщо сексуальним порушенням у чоловіків присвячена досить велика кількість наукових робіт, то жіноче як таке, сексуальні порушення у жінок, зокрема, до цього часу, ще недостатньо висвітлені в літературі.

Психологами вже давно доведено, що існують різні вікові періодизації, які представляють життя у вигляді графіка, розділеного на відрізки “точками екстремуму” – так званими віковими кризами. Згідно з теорією Б.Й. Цуканова кожній людині від народження дано його власну одиницю часу. Життя складається з певних нерівних за своєю тривалістю етапів, які описуються (за В.В.Клименко) рядом чисел Фібоначчі (0, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89...). На кожному такому етапному відрізку час рухається із своєю швидкістю. Крім того, жінки живуть “трохи швидше”, ніж чоловіки.

Можно виокремити два підходи у розумінні криз, зумовлених спільними закономірностями розвитку. В першому кризи розглядаються як перехідні періоди онтогенетичного розвитку (Л. С. Вигоцький, А. Н. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін, Л. І. Божович, Л. Ф. Обухова, В. І. Слободчиков, Г. А. Цукерман, Б. Лівєуд, Д. Левінсон, Г. Шихі та ін.), у другому – як періоди формування специфічних новоутворень (Е. Еріксон, П. Блос, В.В.Клименко, Б.Й.Цуканов).

В період криз 3, 8-13, 21-32, 55-65 років людина починає сприймати, усвідомлювати власне “Я” з нової позиції, як нову якість. Нова якість виникає та розвивається в кожному віковому відрізку за принципом “золотого перетину”. В ці періоди в людини

формується нова Я-концепція з когнітивними та афективними компонентами, нова самооцінка, нове ставлення до власного “Я”. В кризові періоди людина по-новому усвідомлює не лише власне “Я” як суб’єкт певної активності, але й як проблему, на вирішення якої спрямовано процес розвитку на даному етапі онтогенезу. Власний розвиток людини із спонтанного процесу перетворюється в усвідомлену діяльність, відбувається перехід із інтерпсихічного рівня розвитку в інтрапсихічний рівень (Л.С. Виготський).

Саме тому, для адекватного порозуміння між статями та між віковими групами, ця властивість має бути врахована, адже розвиток у чоловіків та жінок відбувається асинхронно, настання важливих змін (наприклад, пубертату) відбувається з різницею від 2 до 5 років. В рамках дифузної категорії “людина” узагальнюється та диференціюється в статевий аспект, прокидається статева самосвідомість. Підліток в когнітивному та афективному плані усвідомлює себе носієм конкретної статі, прагне зрозуміти, що означає бути чоловіком чи жінкою та робить спроби самоствердитися.

Проблему особливостей перших об’єктних відносин між батьком та матір’ю, між парою “мати-дитина”, “батько-дитина” досліджували Е.А.Абелін, Е. Еріксон, Д.Відра, Д.В. Віннікотт, Дж.Кассіді, М.Малер, Ж.Піаже, М.Ротманн, Г.Фігдор, К. Хорні та ін. Народження дитини (особливо першої) часто стає причиною напруження між подружжям. Молоді батьки, які ще недостатньо відчули свою незалежність від своїх батьків, потрапляють (часто неочікувано) в залежність від власної дитини. Неготовність до батьківства, незадоволеність таким станом спричиняє невдоволення, бажання звільнитися. Часто неусвідомлена агресивність батьків (особливо матері) проявляється в небажанні піклуватися дитиною, нерозумінні дитячих потреб, помилкових, сумнівних педагогічних діяч.

Ранній життєвий досвід немовляти з матір’ю є репрезентативним, фундаментом усього її подальшого розвитку, несприятливий психологічний досвід перших контактів позначається потім на можливості повноцінно здійснитися. Життєво важливою в цей час є становлення відчуття прив’язаності матері і дитини (Д.Віннікотт, Дж.Кассіді), виникнення почуття безпеки, позитивного Я-образу (С.Піпл, Р.Д.Хармон), первинної довіри до світу, яка напряму залежить від здатності матері передати дитині відчуття захищеності і яка детермінує увесь подальший розвиток та функціонування її в соціумі (Е.Еріксон).

За твердженням Г.Фігдора, “Батько являє собою надійний острів, до якого можна пристати, біжучи від материка матері”.

Нерівномірність в інтенсивності відносин між дитиною та батьками (особливо матір'ю) негативно впливають на становлення ідентичності. В майбутньому (з настанням пубертату) особливо гостро постає проблема ускладненості статевої ідентифікації, виконанні своєї статевої ролі. Психогенні порушення статевої функції, закладені ще в батьківській сім'ї, практично неминуче призводять до порушень взаємовідносин у власній родині, а часто і до її розпаду.

Наші дослідження показали, що статево-рольова структура жінок з психогенною фригідністю характеризується проблемною реалізацією тих парціальних складових, у яких наявне вагоме підкріплення з боку батьків, що свідчить про доволі великий травматичний вплив батьківської родини на формування жіночої ролі та її майбутню реалізацію в житті. Проте, змінюються моральні норми та приписи сучасного суспільства і гармонійне статеве життя вже усвідомлюється як одна з найважливіших заповрок не лише щасливого та міцного шлюбу, а і вагома складова якості життя загалом.

Сьогодні надзвичайної актуальності та особливого звучання набуває думка В.Сухомлинського про те, що коли ми виховуємо хлопчика – ми виховуємо чоловіка, коли ж ми виховуємо дівчинку – ми виховуємо людство. Велика кількість дискусій та нової інформації на цю тему ще не призвела до адекватного якісного прогресу у розумінні понять статі та сексуальності, впливу родини (особливо матері) на перебіг процесу статевої ідентифікації, на дитину однієї статі та можливі психічні розлади.

Саморефлексія, зрозуміло, витікає з оцінок оточення, його стереотипів. Та все ж має значення чим заповнити провалля між достовірністю свого позастатевого існування, яке тотально сугестується соціумом як вершинне досягнення, та змістом, який “Я”, уникаючи знеособлюючого конформізму, намагається йому надати. Інакше людина стає не тою, якою вона мала би бути за своєю природою, в усій повноті інтелектуального, духовного та тілесного існування, а такою, яку з неї прагне зробити суспільство.

Людина не є суб'єктом від народження і не стає ним легко і природно в процесі розгортання заданих їй від народження якостей; суб'єкт формується, розвивається і виявляється в процесі своєї діяльності. Визнаючи прерогативи у створенні власної суб'єктності за кожним із людей, все ж зазначимо, що цей процес без інших людей – поза соціумом – неможливий. Людина як суб'єкт формується і виявляється у процесі спільної діяльності, шляхом діалогічної взаємодії, у результаті співвіднесення актуальних та історичних соціально-культурних норм із власним образом

зовнішнього та внутрішнього світу. Таке співвіднесення можливе завдяки рефлексії як складовій свідомості, а саме – здатності мислити за іншого, бачити за іншого, оцінювати себе та свої дії з позиції інших.

Відомо, що психогенна фригідність є наслідком гальмування сексуальної функції психічними факторами. До таких факторів відносяться невідповідність партнера ідеалу, невпевненість у міцності партнерських стосунків, можливо невдала техніка статевого контакту, деякі інші психотравмуючі переживання. Проте ні кожний окремо, ні наявні всі разом, ці фактори не обов'язково призводять до психогенної фригідності. Питання стає ще більш актуальним в умовах реалій сучасного суспільства, коли наявне значне зменшення впливу таких соціальних психогенних факторів, як надмірна жорсткість сімейного виховання (моральні приписи стали менш суворими), страх завагітніти (інформація про засоби контрацепції широко рекламується), відсутній інститут примусового шлюбу з некоханою людиною, тощо. Отже, необхідною умовою того, щоб певна травма знайшла в структурі особистості відповідний резонанс, є наявність дечого специфічного цій структурі, на що вона спирається. Нам видалось доцільним здійснювати її пошук через аналіз особливостей психосексуального розвитку та статево-рольової ідентифікації, оскільки саме ці характеристики мають суттєвий вплив на формування більшості статевих розладів.

Процеси розвитку та саморозвитку людини досліджувались у лонгітюдному дослідженні (К.О.Абульханова-Славська), діалогічному (М.М.Бахтін, В.С.Біблер), системному та цілісному (В.О.Татенко), в освітньому процесі (С.Л.Рубінштейн). Аналіз психологічної літератури показав, що основна увага приділяється, поперше – класифікації та характеристиці травматичних подій, подруге, розробці методів психотерапевтичної допомоги жінкам з певним розладом після травматичної події. При цьому основні стратегії такої психотерапевтичної роботи подібні до тих, що застосовуються до жінок, яких було зґвалтовано, або які зазнали інших брутальних психологічних травм сексуального характеру. Проте, на наш погляд, такий підхід може бути доцільним лише для певного (невеликого) кола жінок, адже, як показує практика, далеко не в усіх випадках психогенна фригідність є наслідком травматичної, чітко окресленої у часі, події.

Аналізуючи наукову літературу та в ході нашого дослідження, ми прийшли до висновку, що причиною і механізмом пролонгованого в часі глибинного психотравматичного впливу, фактором

формування психогенної фригідності виступає не якась конкретна травмуючі подія, а має місце глибинний, продовжений у часі травматичний вплив. Впершу чергу, він пов'язаний з порушенням об'єктних стосунків дочки з матір'ю на перших (особливо важливих) етапах психосексуального розвитку. Материнський інстинкт так високо поцінюваний соціумом ще не гарантує кожній жінці якісного материнства. У таких випадках часто має місце негативне сприйняття дочкою образу матері (дорослого), ідентифікація з якою надалі відбуватиметься за схемою “від супротивного” (“я не така, як мати”). Це проявлятиметься в протиставленні образу “Матері” образам “Я” та “Ідеальної жінки” (результати дослідження за шкалою Heilbrun). Отже, наявний глибинний статево-рольовий конфлікт, одним з проявів якого є відсутність позитивної ідентифікації з матір'ю.

Для збору емпіричної інформації нами були застосовані як відомі і новостворені, так і спеціально адаптовані методики у відповідності до мети дослідження. Для дослідження особливостей психосексуального розвитку використовувалась проєктивна методика “Blacky Pictures” G.S.Blum, що була адаптована автором і яка виявляє сутність психосексуального конфлікту. Для дослідження рівня маскулітності/фемінітності (та пов'язаних з ним поведінкових особливостей) було обрано дві методики: 5-а шкала ММРІ, за якою високі показники означають відхилення від типової для даної статі рольової поведінки та можливі ускладнення її сексуальної міжособистісної адаптації. Рівень маскулітності/фемінітності діагностувався за шкалою Heilbrun, для статево-рольової “Я-концепції” людини були використані тест L.Szondi пропорція Dur-Moll шкала W.E.Shell, D.R. Papini. Для дослідження особливостей статево-рольової структури використовувалась спеціально розроблена автором модифікація методики семантичного диференціалу (репертуарних решіток), де предметом аналізу виступали не лише об'єкти оцінювання, а й параметри, за якими воно здійснювалось. Дослідження особливостей взаємовідносин досліджуваних у шлюбі проводились за допомогою методики РОП (рольові очікування партнерів). Для визначення наявності та характеру особистісних змін після проведених тренінгів використовувалась Кольоровий тест ставлень.

Ми враховували неперервність (континуальність) психічного розвитку, що поєднує стрибкоподібні, якісні, раптові зовнішні зміни та поступову плавну еволюцію. Перебіг рефлексії, як дискретного процесу, має стрибкоподібний характер. Зокрема, результативний процес рефлексії призводить до раптових якісних

змін – виникнення нових схем діяльності, які можуть бути зафіксовані зовні.

Індикаторами травматичного впливу, що супроводжує ранні взаємини “матір-донька”, виступають, на нашу думку, особливості психосексуального розвитку та процесу ідентифікації. Їх порушення, в свою чергу, впливає на статево-рольову структуру та реалізацію статевої ролі в цілому.

Виходячи з отриманих результатів рівня сформованості статеворольової ідентичності (біогенного, соціогенного, поведінкового) були визначені три основні типи аномального психосексуального розвитку жінок.

Маскулінний тип сексуальності, в якому поєднані інфантильні утворення заздрості до чоловічого як такого, та неспроможність прийняти власну жіночу “інаковість”. Ця модель, яка є нормою для дівчаток раннього пубертатного періоду (за З.Фрейдом), у дорослої жінки є свідченням несформованості, незрілості її статево-рольової структури. Сексуальна реалізація такої жінки відбуватиметься за чоловічою схемою (домінування, владність, незалежність, агресивність). Соціальну реалізацію себе як жінки вона вбачатиме або у виконанні ролі жінки-матері – природня детермінанта, або у ролі справжньої жінки – соціальна детермінанта (за Т.Марез).

У сім’ї, зокрема в ставленні до дітей, така жінка виконує скоріше чоловічу організуючу роль. Материнське начало (як чоловіче) закладене в жінку і є для неї, по суті, біогенним, а жіноче начало (сексуальне) не закладене і воно прагне асимілюватися в процесі дозрівання (А.С.Кочарян та ін.), тому в стосунках мати-дитина вона скоріше “друг”, що в стосунках “мати-син” не несе великого психогенного навантаження для майбутнього чоловіка, а в стосунках “мати-дочка” це може стати запусковим фактором психогенної фригідності.

Для маскулінного типу сексуальності характерні трансформація жіночої поведінки у материнську сферу та несталість, незрілість сексуальної структури. Реалізація її сексуальної активності відбувається у зоні доволі фемінних, пасивних (несамостійних за своїм характером) фантазій.

Залежний тип сексуальності, якому притаманні глибоке відчуття провини, що виникає в процесі засвоєння жіночої ролі в результаті конфлікту між Супер-его та інфантильними (інцестуозними) сексуальними та агресивними бажаннями (З.Фрейд, К.Юнг). Агресивні імпульси інфантильних травм незалежно від їх локалізації спрямовані на самого себе. У жінок з психогенною

фригідністю приписування собі дуже високого рівня вираженості фемінінних якостей не пов'язане з біогенним рівнем фемінінності/маскулінності, воно є компенсаторним і виконує функцію захисного механізму. До таких жінок, коли вони були дівчатками, ставлення батьків (особливо матері) було або байдуже, або над ними чинилась гіперопіка чи було суворе виховання.

Мазохістична структура знехтування та приниження дитини найчастіше пов'язана зі стосунками з матір'ю (за Л.Бурбо). Якщо мазохістична характеристика структури (за Н.Мак-Вільямс) використовує як захисний механізм інтроекцію та прагне до ідеалізації об'єкта і саме тому спостерігається позитивна ідентифікація з матір'ю (Я-ідеальне), то за Е.Еріксоном жіноча ідентичність сама по собі є невизначеною, вона формується не нею самою, а тим чоловіком, який знаходиться поряд, (перший чоловік, перед яким дівчинка починає кокетувати є її батько, або той, хто його заміщає), тому, по суті, жінки цього типу асексуальні і реалізують свою сексуальність інфантильним симбіотичним зв'язком, перенесеним на чоловіка, в контексті залежної любові. За Р.Меллоу таким стосункам притаманні очікування безумовного захопленого схвалення партнером, страх бути неоціненою, неприйнятною, бути неспроможною дати чоловікові задоволення. Цей підсвідомий страх своєї неспроможності, своєї меншовартості свідомо чи неусвідомлено сугестується дочці.

Істеричний тип сексуальності складається тоді, коли дівчинка, не отримуючи в дитинстві достатньої уваги, турботи та любові від матері, розчаровується в ній, віддаляється, та знецінює її (незадоволені емоційні потреби в поєднанні з генітальними інтересами підсилюють едипальну динаміку і як результат вона створює в своїй уяві образ сильного та мужнього чоловіка, а жінкам приписує риси істот слабких та невиразних). Її сексуальність як дорослої жінки блокована дитинним страхом чи неприязню перед матір'ю, вона не може звільнитися від образи, злості та на матір до того часу, поки інцестуальний потяг до батька не асимілюється в неї зрілою структурою. Становлення її статевої ідентичності відбувається через сценарії досягнення. Перевага в цих сценаріях віддається ролям жінки-друга та жінки-сексуальної партнерки. В своїх сексуальних фантазіях вона владно керує чоловіками, сама собі їх вільно обирає (зміна партнерів), відчуває себе вільною від соціальних заборон (експериментування). Але табу на таку свободу на підсвідомому рівні приводить її до сексуальної тривожності та занепокоєності. Драма життя такої жінки в тому, що вона сама захоплюється чоловіками, з легкістю та задоволенням спокушає

чоловіків, але не спроможна віддатися їм. Її сексуальне задоволення полягає в чоловічому захопленні та поклонінні їй (сценарій служіння прекрасній дамі). Любов такої жінки виявляється розведеною до полюсів ніжності та чуттєвості. Дилема істеричної жінки в тому, що вона боїться не лише сексуальних, але й емоційних стосунків (А. Лоуен). Тому такі жінки залюбки “дружать” з чоловіками, а своєю любов та відданість залишають для “ідеальних” стосунків. В стосунках “мати-син” “дружба” до маленького чоловіка набуває статусу обоження, в стосунках “мати-донька” турбота до неї набуває форми замилювання, гри з лялькою, яку можна в будь-який час залишити, що є тим психогенним фактором, який може запустити психогенну фригідність у наступного покоління жінок цієї сім’ї.

Висновки. Аналіз причин виникнення психогенної фригідності виявив поліфакторну картину її формування. Окрім фактора психотравми, пов’язаного з суворим вихованням, страхом завагітніти, необізнаністю щодо сфери сексуальних стосунків та згвалтуванням, вагомим фактором-чинником виступає пролонгований у часі глибинний травматичний вплив, пов’язаний з порушенням взаємин “мати-донька” на ранніх етапах психосексуального розвитку.

В жінок з психогенною фригідністю конфліктність взаємин “мати-донька” призводить до порушення статево-рольової ідентифікації. Вона проявляється у конфронтації між образом “Я” та фемінінними складовими образу матері, що впливають на формування статево-рольової структури та поведінки дорослої жінки. Жінки з психогенною фригідністю мають конфліктну статево-рольову структуру, для якої характерна фрустрованість її жіночої ролі. Порушується так звана рольова вісь, коли ключова складова жіночої ролі переживається нею як невдало, неправильно виконувана та недорозвинена.

Для жінок з таким розладом також характерна поляризація рольової системи, що засвідчує травматичний вплив стосунків дівчини з матір’ю на глибинному рівні. Шлюбні взаємини таких жінок мають досить суперечливий характер. При ускладненій реалізації жіночої статевої ролі та підсвідомому запереченні можливості отримати насолоду від статевого акту найбільш вагомими факторами шлюбних взаємин виступають фактори сексуальної гармонії та зовнішності партнера.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Лекции по аналитической психологии / А. Адлер; пер. с англ. Н. Миронов. – М.: Релф-бук; – К.: Ваклер, 1995. – 280 с.

2. Блюм Г. Психоаналитические теории личности / Г.Блюм; пер. с англ. В. Петров. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 222 с.
3. Буртянский Д.Л. Медицинская сексология / Д.Л.Буртянский, В.В.Кришталь, Г.В.Смирнов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. – 271 с.
4. Винникот Д.В. Разговор с родителями / Д.В.Винникот; пер. с англ. Т. Радионова. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1994. – 112 с.
5. Ворник Б.М. Расстройства половой идентификации / Б.М.Ворник. – К.: ИЦ “Семья”, 1998. – 329 с.
6. Говорун Т.В. Стать та сексуальність: Психологічний ракурс / Т.В.Говорун, О.М.Кікінеджи. – Тернопіль.: Нова книга – Богдан, 1999. – 383 с.
7. Здравомыслов В.И. Функциональная женская сексопатология / В.И.Здравомыслов, З.Е.Анисимова, С.С.Либих. – Пермь: Репринт, 1994. – 272 с.
8. Кочарян А.С. Личность и половая роль / А.С.Кочарян. –Х., 1996. – 127 с.
9. Мазур Л.М. Врахування статевої детермінанти розвитку особистості в організації навчального процесу / Л.М.Мазур // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. – Серія: Філософія Психологія. Педагогіка. – №3(15)/2005. – С.141-144.
10. Свядоц А.М. Женская сексопатология / А.М.Свядоц. – М.: Медицина, 1984. – 183 с.
11. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З.Фрейд; пер с нем. Г.В. Барышникова. – М.: Наука, 1991. – 456 с.
12. Фридрих Е. Триангуляция / Е.Фридрих; пер. с нем. Я. Обухов. – М.: Знание, 1996. – 35 с.

The article is dedicated to specific causes of psychogenic frigidity's onset and developing under the consideration of developmental psychology various conceptions. Some models of parental upbringing, “mother-daughter” relations and their problem aspects that may become launch factor of psychogenic frigidity's forming for next women generation of the family are analyzed. Gender-role structure specific features of women with psychogenic frigidity are considered. Analysis and typology of caused by this dysfunction behavior forms are proposed.

Keywords: psychogenic frigidity, sexuality, gender-role identification, psychosexual development, developmental psychology.

Отримано: 14.07.2011

Кризи професійного становлення як умова розгортання самореалізації особистості

У статті аналізуються наукові уявлення про феномен кризи професійного становлення. Викладається характеристика основних напрямків вивчення даного феномена, аналізуються основні зміни в особистісному розвитку, які створюють основу для самореалізації.

Ключові слова: криза професійного становлення, самореалізація, самоактуалізація, самодетермінація, рефлексія.

В статье анализируются научные представления про феномен кризиса профессионального становления. Дается характеристика основных направлений изучения данного феномена, анализируются основные изменения в личностном развитии, которые создают почву для самореализации.

Ключевые слова: кризис профессионального становления, самореализация, самоактуализация, самодетерминация, рефлексия.

Актуальність. Професійне становлення особистості – це процес розвитку, в якому можна виділити певні стадії. Часто перехід від однієї стадії до іншої супроводжується кризами професійного становлення – нетривалим періодами кардинальної перебудови професійної свідомості, які супроводжуються змінами вектора розвитку. Значення критичних періодів в процесі розвитку (і зокрема, в процесі професіоналізації) особистості є тим питанням, яке постійно обговорюється в психології. Вважається, що критичні періоди відкривають для особистості нові можливості для психічного розвитку на наступному етапі онтогенезу [1; 3; 8; 13 та ін.]. Зрозуміло, що і процеси самореалізації молоді неможливо пізнати, не розглянувши психологічні аспекти онтогенетичного розвитку, зокрема роль критичних періодів в житті людини. Нагадаємо, що загальний мотив, який заставляє особистість розвивати свої здібності, покращувати себе – це прагнення до росту і розвитку своїх здібностей. Тобто, самоактуалізація (а отже, і самореалізація як один із аспектів саморозвитку) являє собою генетично притаманну людині, вроджену тенденцію до безперервного розгортання свого безмежного творчого потенціалу в різних сферах життєдіяльності, тенденцію реалізовувати і максимізувати свої таланти та здібності.

Прояви самореалізації характеризуються індивідуальною варіативністю і змінюються на протязі онтогенезу, в тому числі і в процесі навчання у вищому навчальному закладі [10; 16; 15].

Мета статті – проаналізувати сучасні уявлення психологів про вплив криз професійного становлення (нормативних, ненормативних і зверхнормативних) на процес учбово-професійної самореалізації особистості.

Розкрити сутність як психологічних, так і професійних криз не можливо без розгляду ведучої діяльності. Ведуча діяльність за Л.С.Виготським, Д.Б.Ельконіним, А.М.Леонтьєвим має наступні ознаки: це діяльність, всередині якої виникають і диференціюються інші, нові види діяльності; це діяльність, в якій формуються чи перебудовуються часті психічні процеси; це діяльність, від якої залежать основні психологічні зміни особистості – психологічні новоутворення розвитку [5]. Тобто, ведуча діяльність визначає характер психічного розвитку людини на певному етапі. В ній розвиваються новоутворення, які характерні для даного віку. Ці новоутворення приходять в протиріччя зі старою соціальною ситуацією розвитку (яка є особливим поєднанням внутрішнього процесу розвитку і зовнішніх умов), руйнують її і будують нову, яка, в свою чергу, відкриває нові можливості для психічного розвитку в наступному періоді. Отже, така перебудова соціальної ситуації розвитку і складає основний зміст критичних періодів.

Важливу роль кризам надають багато вчених. Наприклад, глибоке розуміння сутності процесу розвитку особистості знаходимо в К.Юнга. Він вважав, що розвиток особистості (як рух в напрямку самореалізації) відбувається за допомогою інтеграції різних елементів особистості і досягнення рівноваги. Дуже сучасно звучить його думка про те, що етапи розвитку особистості не є простою послідовністю: процес індивідуації може бути представлений спіраллю, в якій людина знову і знову повертається (стикається чи вимушена повертатися) до старих проблем та питань. Але на новому, більш високому, витку спіралі ці питання постають щоразу у все більш складній, і в той же час, тонкій формі. В результаті – людина повинна стати собою, повинна знайти власну індивідуальність, той центр особистості, який однаково віддалений від свідомого і несвідомого. І К.Юнг наголошує, що особистість повинна прагнути до цього ідеального центру, до якого її спрямовує сама природа людини [19].

На непересічне значення кризових явищ в процесі розвитку особистості звертали увагу і представники гуманістичної психології. Нагадаємо, що життя людини в цьому науковому напрямку

психології трактується як процес розгортання прагнення до актуалізації своїх можливостей та здібностей, яке закладено в людині генетично. Напрямок розвитку – рух людини і його “Я” до цілісності. Тобто, рушійною силою розвитку особистісного потенціалу людини є вроджене прагнення до самоактуалізації, до реалізації своїх здібностей. І цей рух людини вперед не зменшує, а збільшує напругу в системі “людина-довкілля” і, таким чином, примушує особистість до пошуку нових стимулів та можливостей психологічного зростання [10; 11; 16]. Отже, зміни в особистості для психологів-гуманістів є важливою складовою уявлень про суть людини.

Ще важливішу роль конфліктам і кризам відводить в своїй теорії Е.Еріксон. Розглядаючи особистість як об’єкт впливу соціальних і історичних сил, він прискіпливо розглядає динаміку розвитку Его протягом життєвого циклу. На його думку, Его в своєму розвитку проходить декілька стадій, розгортання яких зумовлено взаємодією біологічних (біологічного дозрівання індивіда) і соціальних чинників (зокрема, соціальних зв’язків, які постійно розширюються). Е.Еріксон підкреслює, що кожна психосоціальна стадія супроводжується кризою, яка виникає як наслідок досягнення особистістю певного рівня психологічної зрілості і виконання соціальних вимог, притаманних даній стадії. За Е.Еріксоном, криза – це поворотний момент у житті людини. Тому, кризи і конфлікти відіграють життєво важливу роль, оскільки якість їх розв’язання може визначити подальшу лінію розвитку особистості, сприятливу чи несприятливу для самоактуалізації [18].

На важливість криз, які розділяють життєвий шлях на етапи й змінюють спосіб детермінації процесів розвитку, звертає увагу в своїх працях Т.М.Титаренко [14]. Вона вважає, що життєві кризи є не тільки рушійною силою особистісного зростання, особистісної світобудови, а й є індикатором особистісного зростання. Саме у критичній життєвій ситуації людина “постає перед необхідністю реставрації, модифікації не окремих планів, цінностей, стосунків, діяльностей, а цілого світу як такого”, а тому “життєву кризу можна розглядати як нормальне, закономірне і доцільне явище, механізм неперервності у процесі особистісного розвитку, що забезпечує якісно новий рівень світобудови, можливість появи нової життєвої стратегії, конструктивнішого життєвого задуму” [14, с.186]. Кризова ситуація допомагає усвідомити свій життєвий задум, дає можливість побачити власне минуле, теперішнє й майбутнє водночас, пережити їх нерозривний зв’язок, обумовленість одне одним. Кризова ситуація провокує перегляд життєвого сценарію

як такого, початок “нового життя”, апробацію нової форми самореалізації.

Наукові уявлення про феномен психологічної кризи і психологічні механізми виходу із неї поглиблює П.В.Лушин. Розглядаючи неконгруентність як призупинення актуальних переживань, він називає (як основну) її причину – необхідність переоцінити основи власних дій і, відповідно, доповнити чи змінити уявлення про самого себе – Я-образ (що і складає суть особистісного зростання [7]. На його думку, виникнення неконгруентності викликається змінами умов розвитку, що проявляється в автоматичній адаптивній реакції індивіда. Певна суперечність у поведінці звертає на себе увагу суб’єкта, що й призводить до призупинення переживань і формування умов для аналізу власної поведінки та відповідного подолання неконгруентності. Таким чином, “неконгруентність відображає перехідні умови розвитку особистості і, по суті, є його призупиненням з метою корекції “Я-образу” [7]. Тобто, неконгруентність (призупинення переживань) дає можливість (вірніше, час) особистості скоректувати свою “Я-концепцію”, а це, в свою чергу, допомагає конструктивному виходу із кризи.

Тобто, неконгруентність, на думку П.В.Лушина, є конструктивною умовою особистісного зростання (що трактується як “форма особистісної зміни, зміст якої полягає у розкритті нових можливостей особистості, обумовлених генеруванням нового “Я-образу” [7].

Треба зазначити, що поняття конгруентності є одним із основних в теорії особистісно-центрованого підходу К.Роджерса, який, як і багато його послідовників, інтерпретує неконгруентність як деструктивний феномен. На противагу такій точці зору, П.В.Лушин, базуючись на філософії конструктивізму та теорії змін Т.Куна і І.Пригожина, доводить конструктивну роль неконгруентності в особистісному зростанні індивіда.

Водночас процес особистісного розвитку не завжди протікає однозначно. Так, П.В. Лушин зауважує, що якщо умови розвитку змінюються радикально та несподівано, то це зумовлює призупинення у розвитку і навіть дезінтеграцію. На шляху особистісного зростання (який, треба підкреслити, ніколи не є рівномірно поступальним) виникають об’єктивні та суб’єктивні перешкоди, подолання яких саме по собі обумовлює просування вперед. Процес розвитку прокладає собі шлях через численні відхилення, зміни, обмеження й перешкоди.

На існування криз у процесі професійного становлення вказують Л.І.Анциферова, Е.Ф.Зеєр, Е.А.Клімов, А.К.Маркова, Н.С.Пряжников, А.Р.Фонарьов та ін. [1; 3; 4; 9]. Так, А.К.Маркова

підкреслює, що кризи можуть відбуватися впродовж всього життя. Професійні кризи, як вона вважає, виникають на зіткненні окремих періодів, наприклад, на етапі переходу на нову посаду всередині професії, при перекваліфікації. Кризи також можуть бути викликані внутрішніми причинами. Такі кризи виникають тоді, коли “старе” в професійній праці вже не вдовольняє, а “нове” ще не знайдено. Наступна ймовірна причина виникнення кризи: творчі знахідки працівника зустрічають зовнішній супротив у професійному середовищі (з боку колективу чи керівництва) [9, с.308]. Ці кризи часто протікають непомітно, але перебудова окремих смислових структур професійної свідомості, переорієнтація на нові цілі, корекція професійної позиції, – ведуть до змін взаємовідносин з оточуючими людьми, до зміни способів виконання діяльності, а в окремих випадках – і до зміни професії.

Цікаву точку зору на професійну кризу висловив А.Р.Фонарьов. Він вважає, що криза є певною індивідуально-особистісною формою психологічної регуляції діяльності, після якої людина може піднятися до особистісної форми регуляції (що означає прогрес в розвитку), чи може повернутися до індивідуальної форми регуляції (що свідчить про регрес у розвитку). Але в обох випадках виникає нова ціннісна система, за посередництва якої можна відновити цілісність особистості і набути смисл життя [17].

На наш погляд, дуже вдалу типологію криз професійного становлення запропонувала Е.Е.Симанюк. Вона виокремила такі типи криз: 1) нормативні кризи, які обумовлені логікою становлення особистості; 2) ненормативні кризи, які викликаються випадковим чи несприятливим збігом обставин; 3) зверхнормативні (екстраординарні) кризи (чи кризи самоактуалізації) [13]. Цей же автор виділяє дві групи чинників, які ініціюють кризи професійного становлення: 1) об’єктивні – зміна способів виконання діяльності, зміна соціальної ситуації розвитку, вікові психологічні і психофізіологічні зміни, професійні деформації і стагнація, погіршення чи покращення соціально-економічної ситуації, випадкові події та ін.; 2) суб’єктивні – внутрішні умови розвитку особистості (інновації, невдоволеність соціальним і професійним статусом, почуття зупинки в розвитку, повна заглибленість у професійну діяльність).

Загальновідомим є той факт, що на стадії професійної освіти багато хто із студентів переживає розчарування в професії, яку отримує. У них виникає невдоволення окремими предметами, знижується інтерес до навчання, pojawiaються сумніви в правильності професійного вибору тощо. Як правило, ця криза вибору

професії чітко проявляється в першій, третій і останній роки навчання [13; 3]. На 1 курсі спостерігається криза очікування (зіткнення очікувань нещодавніх абітурієнтів щодо обраної професії з навчальними буднями першого курсу). На 3 курсі спостерігається криза ревізії і корекції професійного вибору і на 5 курсі – криза працевлаштування (планування кар'єри, пошук місця роботи): всі психічні властивості, здібності та риси переоцінюються з точки зору їх практичного застосування в професійній сфері, в світлі поставлених життєвих завдань.

Зауважимо, що в реальному житті в момент вибору своєї професії завжди існує ймовірність помилки, оскільки мотивом вибору можуть бути не лише здібності, а, значно частіше, обставини, прагматичні мотиви, випадковість. Зрозуміло, що і при неправильному виборі з часом відбувається адаптація до обраної професії, проте її невідповідність потенціалу розвитку значно гальмує процес самореалізації особистості, що згодом проявляється в професії у “синдромі вигорання”, а в житті – в “кризі середини життя”.

Кризи професійного самовизначення в студентському віці пов'язані і з тим, що у молодих людей ще не було часу на пробу своїх сил в різних видах діяльності. Свій професійний вибір багато хто із них здійснює під впливом оточуючих і різноманітних соціально-економічних обставин. За невеликим виключенням, дана криза “перемагається” заміною навчальної мотивації на соціально-професійну. Поборова цю кризу допомагає і логіка розвертання навчального процесу в ВУЗах: професійна спрямованість навчальних дисциплін посилюється із року в рік і це, певною мірою, знижує невдоволеність майбутньою професією [15; 3]. Науковці підкреслюють “в'язлий” характер цієї кризи. Але зміна соціальної ситуації розвитку і перебудова навчально-пізнавальної діяльності в професійно-орієнтовану дозволяє виділити цю кризу в самостійну нормативну кризу професійного становлення особистості [13].

У кожному індивідуальному випадку логіка цих змін (які відбуваються в ході переборення криз) є самобутньою і пов'язана з конкретними проблемами, переживаннями, ситуаціями, обставинами життя людини. В результаті змін особистість звільнюється від ситуацій, виникає відчуття повноти буття й, водночас, свободи по відношенню до власного життя.

Треба сказати, що розгляд процесів самовизначення як складових самоактуалізації (а, отже, і самореалізації) вносить певну чіткість в проблему операціоналізації цих понять. Розширюючи тріаду “хочу- можу-є”, запропоновану С.Л.Рубінштейном для

аналізу процесу саморозвитку особистості, В.Ф.Сафін трактує самовизначення як "...самостійний етап соціалізації, всередині якого індивід набуває готовності до самостійної, творчої діяльності на основі усвідомлення і співвіднесення "хочу-можу-є-вимагають", та стає здатним приймати самостійні рішення відносно життєво важливих цілей" [12, с. 172]. Тобто, процес самовизначення означає усвідомлення і співвіднесення "хочу-можу-є-вимагають", а саме: власних бажань, цінностей, домагань (хочу); потенційних здібностей та можливостей (можу); наявних якостей, досвіду, рис характеру (є) і вимог суспільства, впливу суспільства (вимагають). Через цей процес певною мірою на кожному життєвому етапі проходять всі люди. Але для того, щоб здійснити прийняті на основі цього усвідомлення і співвіднесення "самостійні рішення відносно життєво важливих цілей" (В.Ф.Сафін), потрібно проявити активність. І впливають на цей процес не лише індивідуально-психологічні особливості (темперамент, характер) людини, але й зайнята нею певна (активна) життєва позиція.

Кожна людина в той чи інший момент життя може пережити кризу ідентичності, і кожна людина шукає різні способи уникнути цієї кризи. Серед них можуть виявитися як конструктивні, так і деструктивні. Конструктивне вирішення кризи веде до досягнення ідентичності, деструктивне орієнтує людину, наприклад, на підвищення свого статусу (який приваблює можливостями набуття влади над іншими і безперешкодного маніпулювання поведінкою оточуючих). В результаті деструктивного вирішення цієї кризи може відбутися повна втрата ідентичності. Кризу ідентичності особистість може переживати і в студентському віці. На феноменологічному рівні втрату ідентичності визначають як стан, при якому людина не знаходить відповіді на питання: "Хто Я?" [15].

На особливу увагу заслуговує таке кризове явище в житті людини, як зміна ієрархічної системи цінностей. Справа в тому, що особистісні цінності (які укорінені в структурі особистості) є різновидом смислових структур та соціальним регулятором індивідуальної поведінки і відрізняються високим ступенем стабільності. Д.А.Леонтьев відносить особистісні цінності до вищого рівня організації смислової сфери особистості. На його думку, вони є стійкими "джерелами смислотворення, автономними по відношенню до конкретних ситуацій взаємодії суб'єкта зі світом" [6]. Особистісні цінності є узагальненими відношеннями зі світом, перероблені сукупним досвідом соціальної групи, їх мотивуюча дія співвідноситься з життєдіяльністю людини в цілому, а не з конкретною ситуацією. Тому вони, як вже було сказано, мають

високу ступінь стабільності і зміна ієрархічної системи цінностей – це кризове явище у житті людини. Адже цінності є кінцевими орієнтирами бажаного стану справ і особистість, при виході із ціннісних криз, набуває нової системи цінностей, які спонукають її до подальших дій, зокрема, до дій по самореалізації своїх здібностей і можливостей. Тому Д.А.Леонтьєв пропонує використовувати замість слова “ідеал” поняття “модель бажаного” (рос. – должного) [6]. Нагадаємо, що особистісні цінності є похідними від соціальних цінностей, але просто усвідомлення і позитивного відношення до суспільних цінностей недостатньо для їх селекції, присвоєння і асиміляції індивідом. Для цього необхідно включення суб’єкта в колективну діяльність. Засвоєння цінностей великих соціальних груп опосередковується цінностями референтних для індивіда малих груп. Трансформацію соціальних цінностей в особистісні можна розглядати в двох аспектах: 1) рух від цінностей соціальних груп до особистісних (інтеріоризація); 2) рух від структури індивідуальної мотивації, яка заснована на потребах індивіда до такої мотиваційної структури, де головне положення мають цінності (соціалізація). В обох цих випадках особистісні цінності виступають в якості соціальних регуляторів індивідуальної поведінки, які укорінені в структурі особистості.

Одним із індикаторів кризової ситуації в ціннісній сфері особистості є втрата внутрішньої цілісності, внутрішньої рівноваги. Тому дослідження ціннісно-сислової сфери студентів набуває особливої актуальності при вивченні процесу їх професіоналізації і самореалізації на етапі навчання у ВУЗі.

Кризи самоактуалізації, як вже було сказано, відносяться до зверхнормативних (екстраординарних) криз [13; 15]. Вони супроводжуються відчуттям “невезіння”, яке можна пояснити тим, що “не своя” професія, “не своя” мета не запускають роботу підсвідомості і, тим самим, результати роботи свідомого мислення не доповнюються узагальненими і дуже важливими відчуттями (наприклад, інтуїцією). Показником кризи самоактуалізації також є суб’єктивне переживання втомлення, оскільки “не своя професія” не викликає інтересу, який, як відомо, є найбільш ефективним стимулятором працездатності. Але якщо діяльність ґрунтується виключно на вольових зусиллях – це вимагає високих енерговитрат, і тому людина швидко втомлюється. Крім того, “не своя професія” не приносить повноцінного емоційного задоволення, яке теж є чинником успіхів в професійній діяльності. Всі ці “індикатори” кризи самоактуалізації мають глибоке особистісне значення. Зокрема, вони опосередковано підштовхують людину відмовитись

від тієї діяльності, яка не актуалізує її особистісний потенціал, не сприяє самореалізації здібностей і можливостей.

Кількість життєвих криз у сфері трудової діяльності здебільшого залежить від соціальної і професійної спрямованості особистості, її активності. Підкреслимо, що досить часто професійно спрямовані особистості свідомо піддають себе кризам самоактуалізації (а, отже, і самореалізації). Наприклад, вони змінюють провідну діяльність і соціальну ситуацію розвитку (зокрема, різко змінюють професію, проявляють професійну ініціативу тощо). Завдяки цьому особистість переростає попередню і виростає до наступної провідної діяльності, набуваючи нові особистісні утворення. Наявність саме таких криз професійної самоактуалізації свідчить про високий потенціал самореалізації особистості, справжні життєтворчі здібності. Саме такий тип співвідношення особистісного і професійного розвитку є виявом результативності розвитку в цілому. Переживаючи такі кризи, особистість підіймається на більш високий рівень розвитку, ініціює нові етапи професійного розвитку і самоактуалізації, стає життєво і професійно більш компетентною.

Отже, професійний розвиток є залежним від динамічних особливостей психічного розвитку особистості, а саме – від зміни стабільних фаз розвитку та кризи.

Висновки. Процес професійного становлення є не тільки позитивно спрямованим процесом (який складається з особистісного і професійного росту, накопичення нових знань, вмінь і трансформації старих тощо), але й протирічливим різноспрямованим процесом. Кризи, зокрема, є проявом збільшення напруги в системі “людина-довкілля”. До цієї напруги призводить прагнення особистості до реалізації своїх можливостей та здібностей. В основі цього прагнення лежить протиріччя між бажаним і наявним, яке і рухає особистість вперед. Тому криза і є ареною, на якій особистість шукає свій шлях до самореалізації. Криза – процес розгортання цих пошуків. Криза провокує до змін в особистості. Тобто, кризи виступають своєрідною рушійною силою розвитку особистісного потенціалу. Вони примушують особистість до пошуку нових можливостей самореалізації (актуалізації своїх можливостей та здібностей).

Наявність криз професійної самоактуалізації свідчить про високий потенціал самореалізації особистості, справжні життєтворчі здібності. Такий тип співвідношення особистісного і професійного розвитку є виявом результативності розвитку в цілому.

Основний зміст критичних періодів складає перебудова соціальної ситуації розвитку (яка є особливим поєднанням внутрішнього процесу розвитку і зовнішніх умов). Зокрема, в кризові періоди відбувається формування, уточнення цілей, упорядкування очікувань. А, як відомо, цілі – це серйозні детермінанти людської поведінки, адже вони організують і систематизують реальність, за їх допомогою люди орієнтуються в житті.

Якість розв'язання криз має велике значення для створення сприятливих чи несприятливих умов подальшого розвитку особистості для самореалізації. Фактично, той чи інший спосіб розв'язання криз визначає подальшу траєкторію розвитку людини. Конструктивно переживаючи такі кризи, особистість підіймається на більш високий рівень розвитку, ініціює нові етапи професійного розвитку і самоактуалізації, стає життєво і професійно більш компетентною. А отже, кризи в житті людини відіграють надзвичайно важливу роль.

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анцыферова. – [издание 2-е, испр. и доп.] – М. : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2006. – 512 с.
2. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика (учебное пособие) / Александр Федорович Бондаренко. – М. : Изд-во “Института психотерапии”, 2000. – 368 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – 2-е изд., перереб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионала. – М. – Воронеж, 1996. – 400с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 486 с. – (Монография).
7. Лушин П. В. Психология личностного изменения / П. В. Лушин. – Кировоград : Полиграфическо-издательский центр ООО “Имекс ЛТД”, 2002. – 360 с.
8. Максименко С. Д. Генезис существования личности / Сергей Дмитриевич Максименко. – К. : Изд-во ООО “КММ”, 2006. – 240 с.

9. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Гардарика, 1996. – 308 с.
10. Маслоу А. Самоактуализация / Абрахам Харольд Маслоу // Психология личности. – М., 1992. – С. 108–117. – (Тексты).
11. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Рэнсом Роджерс. – М. : Изд. группа “Прогресс”, 1994. – 480 с.
12. Сафин В. Ф. Психологические аспекты самоопределения личности / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 65–74.
13. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2004. – 320 с.
14. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: стан становлення / Т. М. Титаренко // Філософська і соціологічна думка. – 1991. – № 1. – С. 49–59.
15. Шнейдер Л. Б. Реконструкция идентичности: структурный и динамический аспект / Л. Б. Шнейдер // Развитие личности. – 2000. – № 2. – С. 44–69.
16. Фейдимен Дж. Личность и личностный рост / Джеймс Фейдимен, Роберт Фрейгер ; пер. с англ. – М. : Изд-во Российского открытого университета, 1992. – 136 с. – (вып. 2).
17. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 88–93.
18. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон / [под общ. ред. А. В. Толстых]. – М. : Прогресс, 1996. – 334 с.
19. Юнг К. Проблемы души нашего времени / Карл Юнг, [пер. с нем., предисловие А. В. Брушлинского]. – М. : Изд. “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 336 с.

The article analyzes scientific views of the phenomenon of crisis of professional formation, looks of domestic and foreign authors on forming and development of values of personality are described in this problem.

Keywords: crisis of professional formation, self-realization, self-actualization, self-determination, reflection.

Отримано: 6.08.2011

СИСТЕМА ФОРМ ІННОВАЦІЙ КУЛЬТУРИ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЮНАЦТВА

У статті доводиться, що успішність соціалізації молоді визначається засвоєнням інноваційних форм культури суспільства. Акцентується увага на тому, що покоління, які взаємодіють у суспільстві, вирішують різні задачі: старше покоління покликане зберігати сталі норми, а молодше – змінювати ці норми. Завдяки цьому здійснюється соціалізація суспільства в цілому та соціалізація індивіда, зокрема. Домінуючий вплив інноваційних форм культури на молодь є важливим фактором успішності її соціалізації. Автор підкреслює, що в цьому процесі мають важливе значення дві форми соціалізації: цілеспрямована та стихійна.

Ключові слова: соціалізація, інноваційні форми культури, юнацтво, соціалізованість, форми соціалізації, “соціальна інерція”.

В статті показано, що успешность социализации молодежи определяется усвоением инновационных форм культуры. Автор акцентирует внимание на том, что взаимодействующие в обществе поколения решают разные задачи: старшее поколение выступает хранителем устоявшихся норм, а младшее – изменяет эти нормы. Благодаря этому осуществляется социализация индивида и общества. Доминирующее воздействие инновационных форм культуры на молодёжь является важным фактором успешности её социализации. Автор подчёркивает, что в этом процессе важное значение имеют две формы социализации: целенаправленная и стихийная.

Ключевые слова: социализация, инновации, формы культуры, юность, социализованность, формы социализации, “социальная инерция”.

Включення індивіда в діяльність зі створення нового формує у нього творчі здібності, відкриває перспективи для подальшого особистісного розвитку, спрямовує особистість на майбутнє. Саме тому система інновацій культури, яка пов’язана з інноваційною діяльністю і інноваційними процесами в суспільстві, є важливим фактором соціалізації індивіда на етапі юнацького віку. В цьому зв’язку стає актуальним дослідження особливостей соціалізації молоді людини в зв’язку з системою інновацій культури.

Система форм інновацій культури – це та сторона культури суспільства, яка утворюється новим поколінням як те нове, аналога якому немає у суспільстві. Вона визначається цілим рядом факторів, зокрема: співвідношенням продуктивної і репродуктивної форм

діяльності в суспільстві; системою соціально-професійних структур, що відображають процеси науково-технічного прогресу і детермінують засвоєння нової культури; динамізмом суспільної системи освіти. В залежності від характеру та змісту інноваційних процесів визначається тип культури суспільства в цілому, а також особливості системи форм інновацій зокрема. Остання пов'язана з різними способами включення індивідів у інноваційну діяльність, які зумовлено як об'єктивними (технічні можливості, організаційні умови, зміст праці), так і суб'єктивними (психофізіологічними, психологічними) факторами.

Система форм культури, яка є фактором розвитку особистості, не може сприйматися людиною однаково у різні вікові періоди її життя. Людинотворча особливість форм культури полягає в тому, що вони виконують функцію трансформації соціально-загального в культурі суспільства у індивідуально-психологічне особистості. В юнацькому віці людинотворчу функцію виконує система форм культури, що пов'язана з інноваційною діяльністю. Молода людина прагне до всього нового. Ці прагнення є природними, зумовленими біологічною програмою розвитку. Тяга до всього нового, яка властива людині в юнацькому віці, пояснюється, перш за все, її віковими особливостями. На це звертають увагу такі класики психологічної науки, як Ж.Піаже, Е.Еріксон. Як в західній, так і у вітчизняній літературі звертається увага на те, що "діти" гостріше відчувають зміни в оточуючому їх середовищі, ніж "батьки", внаслідок чого у них формуються різні особистісні якості.

Низка авторів висловлюють ідею програмної зумовленості індивідуального розвитку особистості (В.Ф.Сержантов, Т.В.Карсаєвська). Соціалізація розглядається з точки зору реалізації біологічної і соціальної програм. Соціальна програма – це програма соціального успадкування, що увібрала досягнення всього попереднього розвитку суспільства. Біологічна програма включає видові ознаки, статеві, вікові. Сплав цих програм в діяльності індивіда створює програму індивідуального розвитку особистості. Ідея програмної зумовленості розвитку індивіда цікава з точки зору аналізу єдності загальносоціального і особливо-індивідуального в процесі соціалізації. Оптимальні можливості для реалізації особистості досягаються за умови гармонійної єдності програм, коли взаємодіючі сторони не руйнують досягнення попереднього розвитку, а, навпаки, оптимізують зовнішні і внутрішні можливості всієї системи. Нарощування нового, яке відбувається в цьому процесі, його кумуляція зумовлюють появу своєрідного вузла, що інтегрує момент соціального розвитку. В цьому вузлі зникаються

обидві програми, виникає особлива форма зв'язку, своєрідна єдність програм, в якій віддзеркалюється особистісна позиція індивіда по відношенню до засвоєного досвіду. Така позиція забезпечує стрибок у розвитку соціальної людини. Однак, в процесі розвитку індивіда, коли перебудовується структура його особистості, можлива дисгармонія цих програм, яка гальмує можливості розвитку. Саме тому постає задача визначення умов, які забезпечують перехід особистості на новий, більш високий ступінь розвитку, зайняття нею нової позиції.

Якщо розуміти соціалізацію особистості як процес, що відбувається в інтеріндивідній взаємодії, тобто як такий, особливості якого визначаються взаємодією індивіда зі значущими "Іншими", то у характеристиці соціалізованості особистості потрібно враховувати, по-перше, особливості зовнішнього фактора (Інших), яким зумовлено суспільні експектації, суспільні потреби, вимоги до особистості, що пред'являє до індивіда суспільство (соціальна програма), по-друге, особливості внутрішнього світу людини, її можливості та здатності реалізувати ці вимоги (біологічна програма). Тому критерії соціалізованості особистостей різного віку будуть різними. Наприклад, економічна соціалізованість молодших школярів буде означати наявність у дитини таких економіко-психологічних якостей, яких вона, з одного боку, здатна за своїми віковими можливостями досягти, а з другого – експектаціями, які суспільство висуває до дитини цього віку. Теж саме можна сказати щодо критерія економічної соціалізованості зрілої особистості. Тому дослідження динамічного, стадійного процесу соціалізації потребує розглядати його з точки зору різних вікових етапів, які відрізняються механізмами засвоєння індивідом соціального досвіду, особливостями включення його в соціокультурну реальність, характером взаємозв'язку індивіда з соціальною спільнотою ("Іншими").

Ось як пояснює механізм формування особистісних якостей у "батьків" і "дітей" В.В.Воровський в своїх літературно-критичних статтях [2]. Фактори, що впливають на розвиток особистості, він поділяє на руйнівні й охоронні. "Охоронні фактори" сприяють збереженню у людини рис, які притаманні тій соціальній групі, що характеризується "типовою психологією" (психологія, яка склалася за законами пристосування до суспільно-економічних умов і потреб). Людина з "типовою психологією" схильна до "суспільної інерції". "Суспільна інерція" полягає в тому, що особистість сприймає зовнішні умови крізь призму "типової психології". Якщо ж в особистості ще не склалась ця "типова психологія", то на неї легко діють фактори, які відображають зміни

в соціальних умовах і забезпечують розвиток в індивіда нових якостей, що не передбачені старими нормами.

“Руйнівні фактори” прагнуть послабити або знищити дію факторів “охоронних” і внести в психологію підростаючої людини нові риси, чужі, нерідко навіть ворожі світоглядіві тієї групи, до якої вона належить. Значення руйнівних і охоронних факторів на різних стадіях розвитку людини неоднакове. В період становлення особистості більший вплив на неї здійснюють руйнівні фактори. Це пояснюється перш за все віковими особливостями індивіда, психіка якого ще не склалася. Ця особистість стоїть, так би мовити, поза групою, процес пристосування до норм і цінностей групи ще не закінчився, а тому вона не схильна до “суспільної інерції”. Якщо в особистості ще не склалась “типова психологія”, то на неї легко діють фактори, які відображають зміни в соціальних умовах і забезпечують розвиток у індивіда нових якостей, які не передбачені старими нормами.

Отже, різниця між поколіннями – це природне явище, яке забезпечує історичний розвиток. Природним також є те, що “діти”, як правило, є носіями того нового, яке виникає в суспільстві в процесі його розвитку.

В психологічній літературі існує точка зору про те, що у зрілому віці людина більш сприйнятлива до засвоєння норм, які спрямовані на зберігання існуючих умов, ніж до засвоєння нового. Найяскравіше це виявляється в період кардинальних політичних та соціально-економічних змін в суспільстві. Характеризуючи індекс відчуженості різних верств населення України в умовах трансформаційних процесів (індекс відчуженості – це показник неприйняття всієї соціальної дійсності, показник розгубленості перед такими процесами суспільства, що несуть якісь зміни, щось нове), Є.І. Головаха показує, що він є найвищим у старшої вікової групи і найнижчим у молодшої групи [3]. Індекс відчуженості визначався у балах від 0 до 18. Середнє значення, що отримано з масиву респондентів склало 11, 9 балів. Було встановлено, що найбільш високий він у пенсіонерів (13,8), а найнижчий (10,1) – в учнівської молоді. У віковій групі до 30 років індекс відчуженості – 11,3, а тих, хто старше за 55 років – 13,3. Такі показники пов’язані передусім з віковими особливостями людей: похилі люди більш відчужені від радикальних соціальних змін, порівняно з молодими. У вітчизняній психологічній літературі звертається увага на те, що зумовленість інноваційної активності віком пояснюється тим, що умови життєдіяльності по-різному впливають на молоде покоління і на дорослих. Молоді люди гостріше відчувають і сприймають зміни оточуючих соціальних умов, ніж їх “батьки”, в результаті чого у

них формуються якості, які не можуть уже сформуватися в “батьків”. Ось чому в сучасному суспільстві через прискорення темпів суспільного розвитку вікові групи стали більш відрізнятися одна від одної. Проте фактор вікових особливостей у сприйманні інновацій не діє безпосередньо. Багато залежатиме від інших характеристик особистості, зокрема, освіченості, соціальної ролі, професії тощо. Відмічаючи фактори, що впливають на різницю між поколіннями у сприйманні інновацій, потрібно підкреслити ще один момент, а саме: значення сутності самих інновацій у цьому процесі. Як відомо, не всяке нове є кроком вперед. Правда також і те, що не завжди “діти” бувають розумними носіями нового. Нерідко вони привносять в здоровий прогрес спотворені домішки. Однак “батьки”, якщо відкинути окремі випадки, навіть ліберальні, освічені, доброзичливі виступають у ролі представників консервативного початку, хранителів установлених хоча б тільки в їх світогляді поглядів, понять, звичок. Така роль “батькам” надана немов би самою природою збереження єдиного ланцюга історії, яку “батьки”, так би мовити, охороняють від зруйнування “дітьми”, котрі за своєю природою прагнуть до радикальних змін.

Історичний процес не може відбуватися без засвоєння досвіду попередніх поколінь. Цей попередній досвід, що охороняється “батьками” і який вони намагаються передати “дітям”, проводячи у життя і прививаючи своїм дітям цінні для себе погляди, стає основою, завдяки якій сучасники включаються у сукупну суспільну діяльність змін існуючих обставин. “Діти” за своїм положенням забігають набагато далі “батьків”. Нововведення, які “відскакують” від психіки “батьків”, що уже цілком склалася, легко знаходять доступ у свідомість “дітей”. Свідомість молодшої людини починає рано сприймати ті елементи, котрі не сприймають “батьки”. Якби цього не було б, то не відбувався б історичний прогрес.

Природну тягу до всього нового можна пояснити законом повторюваності в онтогенетичному розвитку людини філогенезу. Ідею повторюваності сформулював Г.Гегель у своїй “Феноменології духа” так: “Окремий індивід повинен і за змістом пройти ступені утворення всезагального духу, але як форми, що вже створені духом, як етапи шляху, який вже розроблено і вирівняно” [2, 15]. Аналогія онтогенетичного розвитку з філогенетичним дає можливість зрозуміти деякі особливості соціалізації індивіда завдяки поясненню питання: як і що із історії людства повторюється в історії окремого індивіда? Оскільки в питанні, яке нами розглядається, йдеться про прагнення молодшої людини до інновацій, то важливим є з’ясування питання щодо чинників цього прагнення.

Людство (його існування, розвиток) детермінується об'єктивним законом єдності і суперечності двох його сторін: соціокультурною, яка існує як певна норма, традиція, правило, і індивідуально-особистісною, яка виявляється в інноваціях, виключеннях з правил і норм. Перша сторона представлена старшим поколінням (“батьками”), а друга – молодшим поколінням (“дітьми”). Місія першої сторони – зберегти соціальний досвід, місія другої – привнести в цей досвід нове, творче. Без цього не існувало б суспільства, не сформувалася б людина. Як зауважує Е.Морен [6], складність людського суспільства виявляється у суперечливості індивіда і спільноти, яка полягає в тому, що спільнота одночасно і обмежує індивідуальність, нав'язуючи їй свої рамки і схеми, і пропонує їй структури, що полегшують самовиявлення. “Спільнота і індивідуальність – не є дві розрізнені реальності, що пристосовуються одна до одної, а єдина амбі-система, всередині якої індивід і спільнота взаємодоповнюючим і суперечливим чином констатують один одного, разом з тим паразитують один на одному”. [6, с.33] Досліджуючи закономірності антропосоціогенезу, Е.Морен звертає увагу на те, що суспільство високо розвинутих приматів являє собою складну інтеграцію елементів, які суттєво відрізняються між собою: це сили безладу (біологічне) і організаційні сили (соціальне). Сили безладу Е.Морен асоціює з інноваціями, носіями яких є підростаюче покоління, а сили порядку – з системою норм, носіями яких є дорослі. Загалом, суспільство приматів – це суспільство безладу, проте цей безлад є особливим, бо він породжує порядок, тобто суспільну організацію. Е.Морен пише: “безлад (поведінка випадкового характеру, змагання, конфлікти) є амбівалентним: він, з одного боку, є складовою частиною соціального порядку (в тому, що стосується різноманітності, варіативності, гнучкості, складності), а з другого – залишається тим самим безладом, тобто загрожує дезінтеграцією. Тут ми стикаємось із випадком, коли постійна загроза, яка походить із безладдя, породжує у суспільстві його складний, живий характер постійної реорганізації [6, с.38], тобто безпорядок, який безперервно усувається, “постійно породжується знову і, в свою чергу, знову породжується і соціальний порядок. Так виходить на поверхню логіка складності, її секрет, її тайна, – а заодно і глибокий сенс терміна “самоорганізація”, і суспільство безперервно само себе породжує, оскільки воно безперервно само себе знищує” [6, с.39]. В ході цього процесу починають виникати маленькі нововведення, які здатні інтегруватися в соціальну поведінку. Вивчення спільноти макак острова Кюшу дало можливість виявити деякі попередники феноменів

інновації. Виникнення такого феномена ілюструє Е. Морен на наступному прикладі. Одна з молодих мавп впустила з рук у море коріння і виявила, що його не тільки не потрібно витирати руками, але й що його смак є зовсім іншим. Джерелом процесу інновацій була молода особа, від неї інновація швидко розповсюдилась в маргінальній групі молодняка. Морен пише: “Умовою виникнення інновацій слугують форми ризикованої девіантної поведінки, які є нерідкими у молодих осіб, тобто, з точки зору соціальної інтеграції, – “шум” або безлад. Ми можемо тут вочевидь побачити перетворення “шуму” в інформацію, а також інтеграцію нового елементу, який породжено поведінкою випадкового характеру, в складний соціальний порядок. Це – зоря соціокультурної еволюції” [6, с.40]. Отже, механізмами процесу соціалізації молодого людини є стихійні та цілеспрямовані засоби включення її у соціальний досвід людства. В процесі соціалізації індивіда відбувається як автоматичне включення його в соціалізаційний соціально-психологічний простір, так і спрямований усвідомлений вплив на нього інших індивідів – суб’єктів соціалізаційного соціально-психологічного простору.

В літературі з проблем соціалізації звертається увага на необхідність дослідження таких форм соціалізації як спрямована і стихійна. Спрямована – це вплив на особистість засобами спеціально розробленої системи цілеспрямованого виховання з метою формування в особистості певних властивостей у відповідності з її можливостями та очікуваннями суспільства. Виховання – це процес впливу агентів соціалізації (батьків, вчителів, вихователів) на індивіда. Це свідомо організована запрограмована спеціалізована діяльність агентів на особистість з метою формування у неї певних потреб, поглядів, почуттів, рис характеру, психічних і фізичних якостей. Стихійна форма соціалізації – це “автоматичне” становлення соціально-психологічних властивостей особистості в зв’язку з постійним перебуванням її в безпосередньому соціальному просторі.

Безпосередній соціально-психологічний простір є надзвичайно багатоманітним світом людини. Особистості з різною індивідуальністю в результаті спілкування утворюють сферу відносин, яка за рівнем соціальності, практикою соціальних зв’язків, особливістю психологічної атмосфери є новим соціально-психологічним простором, що пред’являє особистості нові вимоги. В процесі спілкування відбувається своєрідне “перенесення” і засвоєння індивідами різноманітного досвіду, в результаті чого здійснюється зміна структури і сутності взаємодіючих суб’єктів.

Специфіка безпосереднього оточення індивідів полягає в тому, що воно опосередковує вплив цілісної суспільної системи на особистість.

Проте, характер цінностей, настановлень безпосереднього оточення особистості може співпадати, а може не співпадати і навіть суперечити ціннісно-нормативній системі суспільства. У зв'язку з цим актуальним постає питання значення цілеспрямованої форми соціалізації, особливостей співвідношення цілеспрямованої та стихійної форм соціалізації в умовах певного соціально-психологічного простору.

Співставляючи стихійну та цілеспрямовану форми соціалізації, деякі дослідники віддають перевагу цілеспрямованій, вважаючи, що стихійна форма, яка детермінується в основному мікросередовищем, характеризується тим, що несе в собі багато старого, правила, що вже віджили, засвоєння яких може завадити формуванню просоціальної особистості [7, 9]. Проте, це є односторонній погляд на складний багатосторонній процес соціалізації особистості, який не враховує того, що умовою досягнення соціалізованості людини є єдність всіх форм соціалізації. Взаємозумовленість стихійної та спрямованої соціалізації залежить від соціальних умов існування людей. Зокрема, основна функція спрямованої соціалізації, яка полягає в тому, щоб забезпечити переведення цінностей соціетального рівня суспільства на індивідуальний рівень, забезпечується шляхом втілення цих цінностей в безпосередні умови життєдіяльності особистостей. Науковці відзначають, що в процесі соціалізації обов'язково повинно діяти два способи засвоєння культури: один з них передбачає обов'язкову вербалізацію культурної норми і розрахований на свідоме засвоєння її змісту, а другий засвоюється індивідом шляхом наслідування стереотипному зразку, або шляхом психологічного тиску на нього соціальної групи через механізм соціальних експектацій, зараження і сугестії [8]. Я.Л. Коломинський відмічає, що ці здавалося б протилежні способи соціалізації “не стільки є два етапи, які змінюють один одного, скільки два способи, які завжди існують в процесі пізнання людиною світу. З віком змінюється лише їх роль і питома вага тієї інформації, яка засвоюється кожною з них”. Я.Н. Коломинський зазначає, що має місце зміщення пропорцій між рефлексивними, спрямованими, і нерелаксивними, стихійними способами соціалізації як в процесі соціального онтогенезу індивідів, так і в процесі соціального філогенезу людства, різні етапи розвитку яких характеризуються не тільки існуванням, але й домінуванням одного з цих способів [4, с.47]. Ю.М. Лотман називає культури з домінуванням нерелаксивного способу регуляції – “культурами текстів”, а з домінуванням рефлексивного способу – “культурами граматик”, вважаючи, що основним принципом культур першого типу є звичай, культур другого – закон [5].

Однак дискусійним є питання: які є особливості співвідношення різних форм соціалізації на різних етапах онтогенетичного розвитку людини?

Особливе значення в цьому процесі мають взаємини індивіда зі “значущими іншими”, яких людина не вибирає, але які мають великий вплив на формування її особистості. Це ті перші “значущі інші”, які, починаючи з ранніх стадій життя, зумовлюють весь подальший життєвий шлях людини.

Форми соціалізації мають специфічні механізми, чинники та засоби впливу на особистість [7]. Проблема полягає в тому, що співвідношення цілеспрямованих і стихійних форм соціалізації буває різним в залежності від соціального простору, в якому відбувається цей процес.

Спадає на думку аналогія особливостей впливу сім'ї на особистість на ранньому етапі онтогенезу людини та особливостей впливу соціальної спільноти на індивіда на початку філогенезу. В первісному суспільстві соціальне середовище було уніфікованим. Самостійним соціальним організмом був рід – невеличка за чисельністю група людей, що була у безпосередньому контакті. Цінності макросередовища і мікросередовища співпадали, що зумовлювало співпадання цілеспрямованої та стихійної форм соціалізації людини, а також визначало особливості механізмів соціалізації, основними з яких були наслідування, навчання, психологічне зараження та інші, що виникають в результаті взаємодії індивідів один з одним. Ці механізми добре спрацьовували при формуванні соціальності індивідів того часу у відповідності з інтересами і потребами первісного суспільства. У подальшому розвитку суспільства у зв'язку з соціальною диференціацією та ієрархізацією соціальної структури ускладнюється система соціалізації, в якій обов'язковою формою соціалізації стає цілеспрямований вплив, метою якого є забезпечення розвитку особистості у відповідності з інтересами цілого суспільства. Користуючись цією аналогією, можна зробити припущення, що на первинному етапі онтогенезу особистості основною формою соціалізації є стихійна форма, яка пов'язана з соціально-психологічним простором сім'ї. В подальшому розвитку особистості, коли коло її взаємин з Іншими розширюється, в процес соціалізації включаються цілеспрямовані механізми. Проте стихійні форми мають велике значення не тільки як первісне середовище, але й як таке, що відіграє велику роль на всіх етапах життєдіяльності людини. В умовах сучасного суспільства макро- та мікросередовище, внаслідок можливого неспівпадіння їх цінностей,

може бути суперечливими і по-різному впливати на процес соціалізації особистості. У зв'язку з цим виникає проблема вибору цінностей. На наш погляд, ця проблема вирішується головним чином через механізми цілеспрямованого впливу.

Список використаних джерел

1. Лишние люди. Литературно-критические статьи / В.В. Воронский – М.:Гослитиздат 1956. – С.69-77.
2. Гегель Г.-В. Феноменология духа / Г.-В.Гегель /Соч.Т.4. – М.Соцэкгиз, 1959. – 440 с.
3. Головаха Е.И. Социальное безумие: история, теория и современная практика / Е.И. Головаха, Н.В. Панина – К.: Абрис, 1994. – 168 с.
4. Коломинский Я.Л. Социальные эталоны как стабилизирующие факторы социальной психики / Я.Л. Коломинский // Вопросы психологии. – 1972. – № 1 – С.106-117.
5. Лотман Ю.М. Проблема “обучения культуре” как её типологическая характеристика / Ю.М.Лотман // Учён. зап. Тартуск. гос. ун-та. – Вып.284. Труды по знаковым системам. – Тарту,1971. – С.167-178.
6. Морен Е. Утраченная парадигма: природа человека / Е.Морен. – К., 1995.
7. Москаленко В.В. Социализация личности (философский аспект) / В.В.Москаленко – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.
8. Салтыков Г.Ф. Традиция, механизм её действия и некоторые её особенности в Китае / Г.Ф.Салтыков // Роль традиции в истории и культуре Китая. – М., 1972. – С.8-12.
9. Файнбург З.И. К вопросу о планировании социальных компонентов личности / З.И.Файнбург // Материалы симп.” Человек в социалистическом и буржуазном обществе. – М.,1966. – Вып.1. – С.3-14.

Success of sociallogiya of young population has been determined with mastering of innovation forms of culture. Social co-operating generations deside different taska. Older generation keeps standart norms. And younger changes those norms. That's why socialization of population and individuals exists. Prevelent in flurence innovation culture forms jn young population is important factor of its success jf socialization. Two forms of socialization {purposeful and unpurposeful} play and important part in this process.

Keywords: socialization, innovation, culture forms, youth, socialization forms, “social inertias”.

Отримано: 12.08.2011

Українська школа дослідження творчості

Стаття присвячена дослідженню питання розвитку української школи творчості. Особлива увага приділена аналізу концепції творчості сучасного українського вченого Валентина Олексійовича Моляко. На думку В.О.Моляко, творчість є процес створення суб'єктивно нового, що характеризується оригінальністю, неповторністю, особливою відмінністю. При створенні чогось нового людина використовує інтелектуальні стратегії. Їх п'ять: аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальна стратегія, стратегії випадкових підстановок. Реалізуються стратегії за допомогою конкретних тактик.

Ключові слова: творчість, мислення, творче мислення, інтелектуальні стратегії.

Статья посвящена исследованию вопроса развития украинской школы творчества. Особое внимание уделено концепции творчества современного украинского ученого Валентина Алексеевича Моляко. По мнению В.А.Моляко, творчество представляет собой процесс создания субъективно нового, которое характеризуется оригинальностью, неповторимостью, имеет свои отличительные особенности. При создании чего-то нового человек использует интеллектуальные стратегии. Их пять: аналогизирование, комбинирование, реконструирование, универсальная стратегия, стратегия случайных подстановок. Реализуются стратегии с помощью конкретных тактик.

Ключевые слова: творчество, мышление, творческое мышление, интеллектуальные стратегии.

Вступ. Сьогодні українськими психологами проведена велика робота в галузі дослідження творчості. Але ще досі немає єдиної точки зору на сутність творчості, її механізми, особливості прояву тощо. Ще й досі немає єдиного ефективного інструменту, що дозволив би дослідити закономірності здійснення творчого акту, оцінити рівень творчості, творчого мислення та творчого потенціалу особистості. Ще й досі немає ефективних програм розвитку творчої особистості, що можуть бути застосовані в різних сферах життєдіяльності людини.

Сучасне українське суспільство переживає переломний момент. Суспільство знаходиться у важкому соціально-економічному та політичному становищі. Це позначається на всіх сферах життєдіяльності людини: її освіті, роботі, дозвіллі, тощо. Нашій країні потрібні докорінні зміни, нові погляди та підходи, нові програми виходу з кризових ситуацій у всіх сферах життєдіяльності людини.

Розвиток суспільства у нових умовах неможливий без підвищення творчого потенціалу особистості, стимулювання розвитку її творчості. Потреба суспільства у спеціальностях, які проявляють творчість, актуалізує питання про науково обґрунтовану систему формування й розвитку цього типу мислення. Постає завдання розробки програми розвитку творчої особистості, що може бути застосована у багатьох сферах життєдіяльності людини.

Ціллю нашої статті є теоретичний аналіз української школи творчості, її специфіки, особливостей розвитку та понятійного апарату, своєрідності концепцій.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Вітчизняна психологія взагалі, та психологія творчості зокрема, розвивалась невідривно від європейської психологічної науки. Але вітчизняна психологія творчості має свої унікальні особливості.

Вітчизняна психологія творчості започатковується в кінці XIX і розвивається на початку XX століття як відгалуження теорії мовознавства, історії літератури та мистецтва.

Однією з передумов зародження вітчизняної психології творчості стали дослідження О.А.Потебні та його учнів і послідовників: Д.Овсянико-Куликовського, А.Горнфельда, Л.Погодіна, В.Харцієва, Б.Лезіна, А.Білецького, І.Лапшина та інших. Названі вчені на сторінках неперіодичного видання “Вопросы теории и психологии творчества” розвивали погляди О.Потебні, розробляли питання мови та мислення, психології художньої і наукової творчості. Усі вони є представниками Харківської психологічної школи, де розроблялися питання психології творчості. Багато положень, висунутих ними, й досі не втратили свого значення. Це думки про природу евристичного акту в усіх видах людської діяльності, особливості художньої і наукової творчості, диференціацію типів художнього мислення і творчості відповідно до різноманітних творчих методів, сутність мистецтва, образну основу мистецтва (співвідношення “поетичність – художність – образність”), стадіальність творчості, соціально-психологічну детермінацію творчих актів тощо.

Представники Харківської психологічної школи в основу багатьох досліджень з питань теорії художньої і наукової творчості поставили концептуальне положення О.А.Потебні про “творчу сутність мови”. Потебня вказував, що мова – не стільки засіб передавати думку, скільки засіб її створення. Ця теорія отримала назву “психологія творчості”. Вивчаючи проблеми лінгвістики, вчений шукає їх вирішення у психології. Утворення кожного слова Потебня розглядає як процес судження, пояснює утворення нового на основі вже існуючих знань.

Д. Овсянико-Куликовський вважав, що художня діяльність людини і навіть будь-який мимовільний художній рух нашої думки мотивується не ззовні, а з середини і є породженням певної внутрішньої потреби, а саме потреби вираження. Несвідоме розглядалось ним як великий резервуар збереження і накопичення розумової сили. Матеріал, що даний у свідомості, є певним джерелом несвідомого. Центральною ланкою механізму творчої діяльності вчений вважав інтуїцію, несвідому роботу. Велике значення для творчої людини має робота несвідомого. Основним засобом при цьому виступає слово. Овсянико-Куликовський велику увагу приділяв творчому процесу. Ним були виділені стадії процесу творчості. Перша фаза “підготовки”: свідомою роботою думки, що не встигла в усіх своїх наслідках перейти до сфери несвідомого, що являє собою справжнє осереддя творчості. На цьому етапі переважають “судження”, тобто свідомо побудова майбутнього твору, розробка положень тощо. На другому етапі наслідки свідомої роботи над матеріалом “передаються” до сфери несвідомого, де розпочинається безпосередньо творчий процес. На третій стадії (“натхнення”) з’являється продукт творчих зусиль. Натхнення дає про себе знати, вважає вчений, відчуттям інтелектуальної насолоди, радості думки. Четверта стадія – це “перевірка” створеного з погляду його значущості. Схема Д.Овсянико-Куликовського ототожнюється із загальновідомими стадіями зарубіжного вченого Уоллеса, і є однією із перших вітчизняних стадіальних концепцій творчості. До неї Д.Овсянико-Куликовський приходив самостійно в результаті кропіткого аналізу культурно-історичного, природничо-наукового, біографічного та епістолярного матеріалу, керуючись при цьому теоретичними положеннями О.Потебні. Ця схема, зберігаючи свої основні принципи, з певними модифікаціями використовувалась майже усіма вітчизняними дослідниками. Зауважимо, що Харківська школа не є однозначно психологічною. Вона являє собою своєрідний сплав психологічного і лінгво-гносеологічного аспектів дослідження художньої творчості. [2]

Багато для розвитку вчень про творчу природу мислення зробив видатний український вчений Г.С.Костюк – засновник і багаторічний голова української школи дослідження мислення. Вчений вказує на те, що мислення представляє собою процес опосередкованого та узагальненого відображення людиною предметів і явищ об’єктивної дійсності в її істотних властивостях, зв’язках і відносинах. Ним були виділені основні розумові операції: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація. Костюк підкреслює, що мислення є процесом пізнання.

Мислення виникла під час взаємодії людини із зовнішнім світом. Воно породжується потребою зрозуміти якусь *нову* для людини *ситуацію, новий* для неї *об'єкт*. Мислення дозволяє людині прийти до розуміння. Розуміння завжди представляє собою *процес пізнання нового, невідомого* за допомогою вже відомого. Спираючись на те, що вже пізнано, людина вирішує нові пізнавальні завдання. Чуттєве пізнання необхідно для мислення, але цього ще не досить. Важливо розкрити безпосередньо не дані зв'язки та відносини. Важливу роль при цьому, на думку вченого, відіграє мова. Вона є знаряддям пізнання. Мовленнєві асоціації лежать в основі узагальненого попереднього досвіду людини, що активізується у процесі рішення нових пізнавальних задач. Вчений підкреслює, що мислення виникає у проблемній ситуації. Остання характеризується не лише незнанням, а усвідомленням людиною того, що у відомому є щось невідоме, суттєво важливе для нього і одночасно таке, що не можна з'ясувати одразу. Усвідомлюючись, проблемна ситуація стає для людини задачею. Процес рішення задачі представляє собою безперервну взаємодію суб'єкта з об'єктом, у якому суб'єкт через аналіз і синтез розкриває об'єктивні відносини між тим, що дано і тим, що шукається. Він приходить до визначення того, що шукається. Костюк вказує, що рішення задачі іноді виникає випадково після попередніх напружених, але безрезультатних зусиль її рішення. Це, на думку вченого, те, що називається "*осаянням*", але в реальності є завершенням аналітико-синтетичної роботи над певним завданням, з думкою про яке людина лягає та встає. Згідно вченому, рішення задачі завжди включає і емоційні компоненти, що виступають на всіх етапах протікання цього процесу, починаючи з освідомлення завдання, перехід до знаходження засобу його рішення і закінчуючи придбанням необхідного результату [1].

Однією з українських теорій творчості є теорія бісоціацій, що була розроблена В.А.Роменцем. Згідно цієї теорії, в творчому процесі важливу роль відіграють бісоціації, що виникають внаслідок поєднання ідей, що не мають між собою очевидної спільності і зв'язок між якими іноді виглядає як "протиприродний", що не відповідає звичайному досвіду. При цьому стереотипні ідеї та поняття порушуються. Бісоціативному мисленню властива відмова від законів формальної логіки. Мозок тимчасово звільняється від "пригнічення" логічними правилами, аксіомами, структурами, вербальними концепціями. До справи "береться" творча інтуїція, яка поєднує семантичні елементи з різних площин досвіду, руйнує всі логічні перепони та бар'єри між віддаленими понятійними матрицями. Такий вільний перебіг між поняттями, невимушене

поєднання непокєднуваних семантичних значень та явищ є проявом роботи інтуїції. На думку В.А.Роменця, саме ця здатність і є специфічною рисою творчого генія. Вчений підкреслює важливість інтуїтивних процесів для творчості, творчого мислення, говорячи, що вони вступають у дію на вирішальному етапі розумової діяльності [9].

Вже на початку 60-х років ХХ століття в надрах вітчизняної школи творчості почав формуватися напрямок, пов'язаний з дослідженнями стратегій розв'язання завдань, який згодом переріс в самостійну Київську школу психологічних досліджень стратегій творчої діяльності (В.О.Моляко, В.М.Бондаровська та ін.). В серії своїх робіт по вивченню конструкторської діяльності В.О.Моляко приділяє увагу психологічній структурі процесу творчого конструювання, що здійснюється саме завдяки розробці загальної стратегії розв'язання нової задачі. Роботи цього вченого по вивченню формування конструкторського задуму можна вважати своєрідною точкою відрахунку у вивченні стратегій творчої діяльності людини.

З цього моменту у напрямку вивчення стратегій розумової діяльності почались цілеспрямовані пошуки. В цій галузі працювали В.М.Бондаровська, В.О.Моляко, а пізніше до них приєдналися Т.К.Горобець-Чмут, М.Л.Смульсон та інші. Сьогодні здійснено кілька десятків спеціальних досліджень функціонування стратегій розв'язання розумових задач. Серед них, в першу чергу, необхідно назвати слїдуючи напрями: теоретичні і методичні питання дослідження стратегій творчої діяльності (В.О.Моляко, В.М.Бондаровська, Т.К.Чмут, М.Л.Смульсон, С.О.Ніколаєнко та інші), прояви стратегій в діяльності дошкільників і молодших школярів (Л.Г.Вержиковська, О.В.Проскура та інші), реалізація стратегій розв'язання творчих задач підлітками і старшокласниками (Л.М.Івахненко, Т.М.Третяк, М.Л.Смульсон, В.С.Лозниця, С.В.Шаванов, В.З.Скакун та інші), дослідження особливостей прояву розумових стратегій у технічному, науковому, педагогічному, художньому, економічному, математичному, лінгвістичному та інших видах творчої діяльності (В.О.Моляко, В.С.Дудник, С.М.Симоненко, П.П.Горностай, В.М.Чорнобровкін, М.А.Корнеєв та інші), дослідження стратегій діяльності студентів і професійних працівників (В.О.Моляко, В.В.Карпенко, С.М.Ніколаєнко та інші).

Виклад основного матеріалу дослідження. Більш детально розглянемо концепцію творчості, що була розроблена сучасним українським психологом В.О.Моляко. В.О.Моляко під творчістю розуміє процес створення чогось нового для певного суб'єкта. Творчість, вказує вчений, притаманна кожній людині. Творчу

діяльність, на його думку, можна охарактеризувати за такими параметрами, як суб'єкт (особистість) творчості, продукт творчості, умови, в яких протікає творчий процес. В творчості, вважає вчений, основними є оригінальність, новизна в діяльності, відмінність від створеного раніше, вже відомого.

Основними характеристиками творчої особистості є, за Моляко, прагнення до оригінального, нового, високий рівень знань та умінь аналізувати явища, порівнювати їх. Моляко погоджується з Л. Толстим, який говорить, що митець повинен зберігати дитячий погляд на світ, на речі, природу, щоб кожен раз дивуватись, бачити нове і тим самим спрямовувати й інших людей на сприйняття, бачення цього нового. Творча особистість, зазначає вчений, завжди проявляє наполегливість у своїй роботі.

В.О.Моляко підкреслює, що активна психічна діяльність є обов'язковим фоном прояву творчості. Творча праця вимагає активного експериментування, співвідносин, зіставлень, проведення окремих аналогій, комбінування елементів й ознак.

Розглядаючи роль знань у творчому процесі, В.О.Моляко вказує, що, з одного боку, щоб створити щось, необхідно знати дуже багато, з другого боку, знання можуть призупиняти, гальмувати, заводити у "глухий кут" загальновідомого.

В.О.Моляко вказує, що мисленневий процес людини проходить в свідомій та підсвідомій сферах. Творчий процес часто протікає на неусвідомлюваному рівні, а в свідомість несподівано потрапляє лише його кінцевий результат (здогадка). Великий масив інформації переробляється за межами свідомості людини. При цьому виявляються нові комбінації, нові образи.

Виходячи з визначення творчості, його специфіки, враховуючи особливості видів людської діяльності, психолог виділяє такі *види творчості*: наукова, технічна, літературна, ігрова, учбова, військова, творче керування, побутова, ситуаційна, комунікативна.

Головною характеристикою творчих можливостей людини в рішенні нових задач В.О.Моляко вважає *стратегію рішення* – суб'єктивну програму рішення нової задачі, що відображає головну тенденцію в пошуковій діяльності. За вченим, поняття "стратегія" рішення задачі охоплює всю структуру процесу рішення задачі: дії по підготовці (розуміння умов), дії по плануванню (формування замислу) й дії по реалізації (перевірка задуму, експерименту). Всі ці дії суб'єкта підпорядковуються провідній розумовій тенденції в його інтелектуальній поведінці. Ця домінуюча тенденція й обумовлює стратегію. Кожна стратегія носить суто локальний характер, оскільки відноситься до певної локальної задачі. Але установки,

знання, вміння, здібності людини, що існують до початку рішення та формують стратегію, в комплексі складають свого роду “передстратегію”, на якій може розвинути ця реальна стратегія. Розуміння і задум є частинами стратегії. Але це ще не стратегія. Стратегія виникає тоді, коли з’являється “третя точка опори” – впевненість у вірності вибраного способу, адекватності задуму. В більшості випадків ця впевненість є результатом більш-менш вдалого й чіткого прогнозу, уявним “програванням”. В основі стратегії лежить план, задум, послідовність, спрямованість пошуку, вибір з самого початку певних орієнтирів. Валентин Олексійович виділяє *п’ять основних стратегічних форм інтелектуальної діяльності*, що реалізуються за допомогою конкретних дій: стратегія пошуку аналогів/аналогізування (основана на діях, що пов’язані з пошуком аналогів), стратегія комбінування (основана на діях, що пов’язані з комбінуванням елементів), стратегія реконструктивних дій (основана на діях, що пов’язані з реконструюванням, внесенням нових елементів, створенням нових функцій), універсальна стратегія (представляє собою майже гармонійне використання вищезгаданих дій), стратегія випадкових підстановок (основана на хаотичному, нецілеспрямованому пошуку, на діях “всліпу”, без плану, чітких гіпотез).

Реалізуються стратегії за допомогою конкретних дій, сполучення яких складає певну розумову тактику. В.О.Моляко виділяє шістнадцять розумових тактик: тактика інтерполяції (включення у середину вже існуючого якоїсь нової частини), тактика екстраполяції (зовнішнє додавання певного елемента), тактика редукції (зменшення розміру, швидкості тощо), тактика гіперболізації (збільшення розміру, форми, швидкості та інших параметрів), тактика дублювання (використання у новому вже дуже добре відомого), тактика розмноження (використання у новому багатьох однакових деталей, чи коли одну й ту ж саму функцію виконують декілька елементів), тактика заміни (повна заміна певного елемента), тактика модернізації (пристосування чогось до нових умов), тактика конвергенції (поєднання в елементі двох протилежних особливостей чи структур), тактика деформації/трансформації (зміни чогось, що не змінює сутності), тактика інтеграції (створення нового зі знайомих частин, до того ж використовується декілька таких частин), тактика базової деталі (використання однієї головної частини нового продукту, що й виступає основою для подальшої побудови всіх інших частин), автономізація (виділення у цілому якоїсь окремої частини, в якій проводяться зміни, з послідуною перебудовою інших частин), тактика

послідовного підпорядковування (виконання змін у механізмі (побудова, перебудова) в певній послідовності по ланцюжку без пропусків, у строгому порядку), тактика зміщення/переміщення (перестановка елемента у межах одного механізму), тактика диференціації (розділення чогось на ряд самостійних одиниць, кожна з яких виконує свою функцію). За своєю структурою тактики бувають різноманітними: одні складаються з декількох простих операцій, інші – з більшої або меншої системи операцій та різних дій. Часто реалізація якої-небудь тактики вимагає додаткового або проміжного застосування іншої тактики. Тактики зустрічаються і в найрізноманітнішому поєднанні одна з одною, але всі вони спрямовані й підпорядковуються стратегічним тенденціям по знаходженню аналогів, комбінуванню, реконструюванню.

Для кожної стратегії характерні певні тактики. Так, для стратегії комбінування характерні такі тактики: інтерполяції, екстраполяції, заміни, інтеграції, змішення. Для стратегії реконструювання: редукції, гіперболізації, дублювання, заміни, модернізації, конвергенції, базової деталі. Стратегії розмноження, автоматизації, послідовного підпорядковування, інтеграції, диференціації використовуються у різних стратегіях.

Стратегії особистісні, тактики – ситуативні. Стратегії корелюють зі здібностями особистості, її спрямованістю [3], [4], [5], [6], [7], [8].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Особливістю сучасної української школи творчості є стратегіальний підхід, що передбачає використання стратегій рішення – суб'єктивну програму рішення нової задачі, що відображає головну тенденцію в пошуковій діяльності особистості.

Перспективи подальших досліджень убачаються у поглибленому вивченні ролі та особливостей інтелектуальних стратегій у рішенні задач, створенні нового продукту, розробки конкретних програм формування вмінь та навичок використання стратегій при вирішенні творчих задач в різних сферах життєдіяльності особистості.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Григорий Силович Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
2. Мацейків М.А. До історії зародження психології творчості в Україні /М.А.Мацейків // Журнал “Обдарована дитина”. – 2000. – №5. – С.2–7

3. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач /Валентин Алексеевич Моляко. – К.: Рад. школа, 1983. – 94с.
4. Моляко В.А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления /Валентин Алексеевич Моляко // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С.136–141.
5. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини /Валентин Олексійович Моляко// Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С.1–4.
6. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості /Валентин Олексійович Моляко // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Вип. 22. Актуальні проблеми сучасної української психології. – К., 2002. – С. 221–229.
7. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности /Валентин Алексеевич Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 33–43.
8. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены) / Валентин Алексеевич Моляко. – К.: “Освіта України”, 2007. – 388 с.
9. Роменець В.А. Психологія творчості: навч. посібник / Володимир Андрійович Роменець. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.

The article focuses on the problem of creativity in Ukraine. The theoretical views of the Ukrainian scientists, their concepts are analyzed. The special attention is spared to the theory of modern Ukrainian scientist V.O. Molyako. V.O.Molyako says that creativity is the process of creation the product (material or spiritual), which is characterized by originality, singularity, which differs from others in form and content essentially. From the psychological point of view the process of creativity is experienced as new subjectively. Problem solving is realized with the help of the strategies. The strategy is the general program of action, the main direction of search and working out the plan of problem solving. There are five strategies: the strategy of searching an analogy; the strategy of combinatorial actions; the strategy of reconstruction; “universal strategy”; the strategy of casual substitutions. The strategies are realized with the help of concrete actions, their combination forms specific thinking tactics.

Key words: creativity, thinking, creative thinking, intellectual strategy.

Отримано: 22.08.2011

Психолого–педагогічні умови удосконалення підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій

Стаття розкриває актуальну проблему психолого-педагогічних умов удосконалення підготовки та розвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій, яка передбачає цілеспрямовану і наполегливу працю всіх викладачів. Психологічні засади постають неодмінною умовою ефективної підготовки спеціалістів у відповідності з перспективою їх професійного становлення. Успіх забезпечується точним знанням цілей та завдань виховання, уважним обліком закономірностей, які визначають формування поглядів, переконань, культурних цінностей особистості, вибором ефективних методів і засобів навчання та виховання.

Ключові слова: психолого-педагогічні умови, підготовка, майбутні фахівці соціономічних професій, формування особистості.

Статья раскрывает актуальную проблему психолого-педагогических условий усвоения и развития личности будущих специалистов социомических профессий, которая предполагает целенаправленную и упорную работу всех преподавателей. Психологические основы являются неизменным условием эффективной подготовки специалистов в соответствии с перспективой их профессионального становления. Успех обеспечивается точным знанием целей и задач воспитания, внимательным учетом закономерностей, которые определяют формирование взглядов, убеждений, культурных ценностей личности, выбором эффективных методов и средств обучения и воспитания.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, подготовка, будущие специалисты социомических профессий, формирование личности.

Розвиток сучасного суспільного життя, потреби науково-технічного прогресу, що породжують необхідність у перегляді змісту професій, а з ними й відповідних вимог до людини, потребують перегляду існуючої практики формування професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, адже сьогодні в умовах інтенсивного наукового й соціально-економічного розвитку ринкових відносин суспільство і виробництво орієнтується на перспективних спеціалістів, здатних вчасно, кваліфіковано та оперативно вирішувати професійні задачі. У зв'язку з цим у наш час все частіше постає питання необхідності поглибленого науково-

психологічного обґрунтування психологічних засад становлення професіоналізму у майбутніх фахівців соціономічних професій різноманітних видів трудової діяльності та розробки надійних критеріїв професійної придатності людини до тих чи інших видів праці. Зазначена проблема не є новою, проте особливо на переломних етапах соціально-економічного розвитку суспільства, вона набуває особливої актуальності. Утвердження таких суспільних і особистісних цінностей, як “людина”, “творчість”, “духовність”, “професіоналізм” визначається характером сучасних цивілізаційних процесів та зумовлює інтенсивне поширення в освітянській практиці гуманістично зорієнтованих підходів і технологій, спрямованих на цілісний розвиток особистості всіх учасників психолого-педагогічного процесу, активізацію їх творчих, суб’єктивних можливостей, зростання ерудиції і загальної культури. Розбудова сучасної особистісно-орієнтованої освіти базується на пріоритетах гуманістичного над авторитарним, екологічного над техногенним, аксіологічного над інформаційним, а також на паритетах соціального та індивідуального, логічного та образного, традиційного та інноваційного. Провідна роль у реалізації цих стратегічних завдань належить працівникам сфери “людина-людина”, професійна праця яких у сучасних соціально-педагогічних реаліях значно ускладнюється, оскільки оновлюються її цільові, змістові, методичні, технологічні параметри, тому суттєво підвищуються вимоги до фахівців соціономічних професій як особистості та професіонала, що передбачає якісно інший рівень сформованості мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій, професійно-педагогічного мислення і технологічної культури, творчого потенціалу і здатності до постійного самовдосконалення, смислотворчості тощо.

Все це зумовлює необхідність теоретичного осмислення сучасних проблем психолого-педагогічної підготовки фахівців соціономічних професій на оновлених концептуальних і методичних засадах із залученням сучасного понятійно-категоріального апарату, в якому останнім часом часто стверджується категорія професіоналізму майбутніх фахівців. Відсутність психологічних узагальнень гальмує процес професійного добору спеціалістів, можливість прогнозу їх майбутньої професійної успішності. Психологічні засади постають неодмінною умовою ефективної підготовки спеціалістів у відповідності з перспективою їх професійного становлення.

Мета нашої статті – дослідити психолого-педагогічні умови удосконалення підготовки майбутніх фахівців соціономічних

професій. В останні десятиліття психологічні дослідження особистості фахівця спрямовувалися як на пошук окремих індивідуально-психологічних особливостей, необхідних для тієї чи іншої професійної діяльності, так у напрямку встановлення взаємозв'язку між професійно важливими якостями особистості та конкретними вимогами професійної діяльності. Здійснений нами аналіз відповідних літературних джерел з досліджуваної проблеми дозволив встановити сплеск інтересу науковців до особистості фахівця як відкритої психологічної системи, здатної до самореалізації в різноманітних умовах набуття ним професійного досвіду.

Результати аналізу основних теоретичних уявлень і експериментальних даних щодо особливостей мотиваційно-сислової регуляції у вітчизняній та зарубіжній психології дозволили виділити функцію мотиваційно-сислових утворень як основної у регуляції діяльності та їх структурно-функціональній репрезентації в свідомості суб'єкта діяльності (О.Ю.Артем'єва, В.Г.Асєєв, Б.С.Братусь, Л.С.Виготський, Д.О.Леонт'єв, О.С.Мазур, В.Ф.Петренко, С.Л.Рубінштейн, Б.О.Сосновський, В.В.Столін та ін.). Проте, існуючі теоретичні підходи не спираються у своїй переважній більшості на емпіричний фундамент, що унеможлиблює їх переклад на мову експериментатики.

Задоволення цієї умови може бути досягнуто через розкриття специфіки структурно-функціональної організації системи мотиваційно-сислової регуляції особистості, через розроблення адекватного методу дослідження змістових і динамічних особливостей її цілісного функціонування. Тут можна опертися на вихідні ідеї та результати психологічних досліджень, присвячених вивченню стильових особливостей індивідуальності (Б.О.Вяткін, Є.О.Климов, В.С.Мерлін, В.І.Моросанова, В.О.Толочек та ін).

Аналіз досліджень, присвячених вивченню ролі мотиваційно-сислового утворення в професійному становленні особистості (Є.П.Льїн, Г.В.Ложкін, С.Д.Максименко, Л.М.Мітіна, М.С.Пряжніков, В.В.Рибалка, В.А.Семіченко, Б.О.Сосновський, Т.С.Яценко та ін.), показав, що значна низка аспектів цієї проблеми потребує додаткового дослідження, а саме: недостатньо розкрито уявлення про регуляторні функції мотиваційно-сислових утворень у професійному досвіді особистості, відсутня емпірична аргументація динамічних характеристик стильового прояву мотиваційно-сислової регуляції професійної реалізації, залишається відкритим також питання про зміст показників успішності професійної реалізації фахівців. Прикладна значущість вказаних питань

загострюється в разі необхідності визначення критеріїв ефективної професійної реалізації фахівців, які працюють у сфері відносин “людина – людина”. Ставлення студентів-майбутніх фахівців до своєї професії розглядається як одна із складових психологічних умов формування професіоналізму майбутніх випускників.

Основні завдання вищої освіти передбачають розробку концептуальних основ формування особистості майбутнього професіонала на новій предметній основі, що містить інтеграцію навчальної, наукової та виробничої діяльності майбутнього спеціаліста. Із оволодінням майбутньою професією змінюються мотиви поведінки учнів, а в період професійної підготовки закріплюються та розвиваються. Від особливостей динаміки мотивацій залежить ставлення до навчальної і професійної діяльності, а, отже, виникає необхідність об’єднати питання професійної орієнтації, професійного самовизначення молоді, професійної підготовки і діяльності на всіх етапах: сім’я, школа, система професійної освіти і підприємство, на яких питання підготовки до трудової діяльності повинні вирішуватись узгодженими зусиллями, що прискорить процес формування мотивів професійної підготовки. Учні не знають суті професійної діяльності і, відповідно, не задоволені отриманою спеціальністю, що є однією з причин плінності кадрів, низької продуктивності праці, зміни трудової діяльності.

Опираючись на досвід роботи з випускниками шкіл, бачимо, що більшість з них бажають обрати престижну, модну на їх погляд майбутню спеціальність. Такий вибір професії часто обертається розчаруванням. Доволі прикро, коли це відбувається вже після отримання диплома про вищу освіту.

Вірно вибрана професія скорочує частоту фізичних і психічних проблем, пов’язаних із здоров’ям людини, що водночас посилює відчуття задоволеності життям, адже робота відіграє важливу роль у житті кожного з нас і має великий вплив на стан і самопочуття. Тому, адекватність вибору і рівень оволодіння професії впливають на всі сторони й загальну якість життя. Отже, одним із найважливіших і доленосних у житті кожної людини та її професійній кар’єрі є питання про вибір і оволодіння професією. Доцільно і вчасно проведена професійна орієнтація забезпечує ознайомлення зі змістом і перспективами розвитку професій, формами та умовами їх здобуття, станом та потребами ринку праці в кадрах, вимогами професій до особистості, можливостями професійно-кваліфікаційного становлення.

Ми вважаємо, що одним із важливих факторів вибору професії є мотиви, орієнтація молодих людей при виборі тієї чи іншої

професії. Із змінами у сучасному суспільстві обумовлюються радикальні зміни в мотивах, пов'язаних з вибором майбутньої спеціальності. Основною умовою підвищення якості підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій є вивчення професійної мотивації студентів. Тому виникає нагальна потреба знати про мотиваційні характеристики, професійні прагнення та інтереси на етапі професійної орієнтації. Під час навчання у ВНЗ розвиток пізнавальних і професійних мотивів є основним у розвитку особистості майбутнього фахівця [1]. О.М. Леонтьєв [6] відзначав, що проблема формування і розвитку мотивів діяльності дуже складна в силу її полімотивованості. Мотиваційна сфера суб'єкта є багатовекторним навчанням, збудженим багатьма провідними мотивами. Виникає необхідність знайти адекватний підхід до уявлення ієрархічних взаємозв'язків у цій сфері. Якщо процес самовизначення складає основний зміст розвитку особистості в роки юності, то формування професійної спрямованості складає основний зміст самовизначення. Важлива необхідна умова формування професійної спрямованості полягає у виникненні позитивного ставлення молодшої людини до професії або до її окремої сторони [12]. У процесі формування професійної спрямованості студентів необхідно враховувати особливості мотивів, адже мотив, пов'язаний зі змістом або процесом діяльності, забезпечує увагу до неї, те захоплення, яке приводить до розвитку відповідних здібностей [12], а це підштовхує молоду людину до самооцінювання, до оцінювання власних знань, моральних якостей у висвітленні вимог, що їх потребує кожна діяльність, проте водночас саме цей мотив є найважливішою психологічною умовою самовиховання.

У процесі розвитку професійної спрямованості можна виділити етапи: 1) учень приходить до рішення здобути певну професію, вже маючи емоційний намір, ситуаційний інтерес та елементарні трудові навички, але не маючи самостійності і не проявляючи ніякої ініціативи; 2) коли учень має визначений намір щодо професії і стійкі інтереси, проявляються нахили, його цікавить практична сторона навчального матеріалу і почуття впевненості в собі, самостійність, формується відповідальність; 3) учень має твердий намір на професію і стійкий інтерес до неї, виявляє захоплення до практичної і теоретичної сторін навчального матеріалу, отже, йде самоствердження особистості через професійну працю; 4) в учня велике захоплення своєю професією, відчуття злиття себе і професії, відзначається висока професійна майстерність і наявність професійного ідеалу з твердим переконанням в особистісній і суспільній значущості власної професії.

Професійне спрямування молоді залежить від рівня сформованості професійних інтересів. Де інтерес до професії розглядається як позитивне ставлення до неї, виражене в спрямованості уваги і дій студента на набуття теоретичних і практичних знань, умінь і навичок у певній професійній галузі. Формування професійних інтересів в умовах навчання у ВНЗ досягається шляхом пояснення цілей і значимості обраної майбутньої професії, усвідомлення студентами вимог, які вона висуває до фахівця. Як вказують дослідники Л.А. Кандибович, А.В. Петровський, О.С. Дубничук та інші, необхідно у першокурсників сформувати правильне уявлення про майбутню професію, пов'язуючи при цьому майбутню професійну діяльність із предметним навчанням [3, 4, 7]. Саме рубіж мінімуму соціальної зрілості особистості збігається за віком зі вступом молодшої людини до ВНЗ, тому студент знаходиться на етапі професійного розвитку і, отже, у цьому віці повинна бути сформована його спрямованість, враховуючи при цьому деякі психологічні моменти процесу навчання. Навчальна діяльність студента є професійно спрямованою, формою його пізнавальної і соціальної активності, вираженням прагнень до життєвого самовизначення і самоствердження. Це особливо стає помітним вже на першому курсі, що зумовлено змінами умов при переході від навчання в середній школі до навчання у ВНЗ. Питання адаптації студентів першого курсу ВНЗ досліджували В.І. Журавльов, П.А. Просецький, І.В. Суханов та ін.[5, 8]. Особливості процесу адаптації першокурсника у ВНЗ визначається різницею у методах навчання і організації у середній і вищій школах, що породжує своєрідний від'ємний ефект, який називають психолого-дидактичним бар'єром. Студентам першого курсу не вистачає різноманітних навичок і умінь, необхідних для успішного набуття знань у ВНЗ. Окрім того, слабкою виявляється спадкоємність між школою і ВНЗ, велика різниця методики і організації навчальних процесів, обсяг інформації, відсутність чи низький рівень умінь самостійної роботи викликають велику емоційну напругу, що призводить до розчарування у виборі майбутньої професії. Тому потрібно розвивати творчі здібності студентів, виходячи з відомих психолого-педагогічних положень про те, що здібності особистості виявляються і формуються в діяльності і сам розвиток творчих здібностей є складним та глибоко діалектичним процесом. Процес діяльності складається з пов'язаних між собою дій і починається з визначення об'єктивної мети на основі потреб і мотивів, вироблення плану установок, моделей, схем майбутніх дій [9], засвоєння знань, формування умінь загальної методики, чітка систематизація і

періодизація, а, отже, індивід стає суб'єктом діяльності лише тоді, коли його практична чи пізнавальна активність спрямована на об'єкт дії. Формування творчого мислення у майбутніх фахівців соціономічних професій повинно відбуватися з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності. Однією з умов успішного розв'язання завдання формування особистості студента-майбутнього спеціаліста є активне використання в навчальному процесі методів управління операціями мислення, навчання раціональних прийомів мислення. Тому варта уваги теорія поетапного формування розумових дій, розроблена П.Я. Гальперіном, О.М. Леонтьєвим, Н.Ф.Тализіною [2, 6, 10, 11].

Сьогодні ВНЗ покликані давати системні знання про професійну сферу діяльності, її специфіку, формувати особистісні якості майбутнього фахівця, спонукати інтелектуальну активність студентів. Професійна спрямованість навчання характеризується рівнем сформованості установок, інтересів, здібностей, ідеалів, переконань, визначає вибір життєвих цілей студентів, сприяє розвитку їх активності. Саме спрямованість на майбутню професію визначає психологічний склад особистості, саме через неї проявляються потреби, цілі, мотиви особистості, її суб'єктивне ставлення до різних сторін діяльності, до її характеристик і якостей.

Формування професійної спрямованості здійснюється під дією всього комплексу складових навчальної діяльності, проте ще досконало не визначено ті психолого-педагогічні умови, саме в яких забезпечується цілісність і системність професійно орієнтованої підготовки молодого спеціаліста. Якщо брати до уваги вимоги до професійної компетентності випускників соціономічних спеціальностей ВНЗ, то важливим компонентом є формування культури спілкування у професійній діяльності. Культура спілкування як складова вищої освіти передбачає глибоке засвоєння студентами норм «здорової» конкуренції та формування професійно-ділових якостей майбутнього фахівця (відповідальність, працездатність, відвертість, самовладання, відкритість, креативність, соціальна активність, ентузіазм, ініціативність, рішучість).

Під час підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей варто не забувати, що навчальний процес повинен мати професійну спрямованість і кожному викладачеві необхідно добре уявляти, які професійні навички відпрацьовуються при вивченні того чи іншого курсу.

З часом людина оволодіває накопиченим досвідом не лише в процесі тих видів діяльності, в яких фіксуються взаємостосунки "суб'єкт – об'єкт", але також під час спілкування, де формується і

розвивається система взаємозв'язків “суб’єкт – суб’єкт”. Спілкування виступає як специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми, під час якої здійснюється обмін різною інформацією. У спілкуванні ми можемо виділити такі сторони: мотиваційну і операційну, а конфлікти у спілкуванні варто розглядати як порушення цих двох його сторін. Порушення мотиваційної сторони спілкування можна розглянути на прикладі потреби у визнанні. Постійне незадоволення потреби у визнанні негативно впливає на всю особистість, відбувається її дезінтеграція (В.С. Мухіна) і викривлення образу “Я” особистості, яка стає закритою для досвіду (К. Роджерс), а це заважає розвитку і реалізації потреби спілкування за рахунок порушення динамічної рівноваги в усій мотиваційній сфері особистості і блокуванні операційної сторони спілкування. Оптимізація спілкування передбачає загальне вдосконалення здатності спілкуватись і допомогу в подоланні труднощів у спілкуванні певних осіб. Особливо інтенсивно розвивається соціально-психологічний напрям дослідження спілкування, специфіка якого визначається тим, що в соціальній психології спілкування досліджується не разом з іншими проблемами, а виступає як одна з центральних проблем науки. Спілкування породжує такі феномени, як сприйняття й розуміння один одного; наслідування, навіювання, переконання; лідерство і керівництво, згуртованість і конфліктність; ставлення та установки.

У наш час суть закордонних психолого-педагогічних праць зводиться до висновку, що весь розвиток культури людства переконає в небезпеці возвеличення “его” однієї людини. Особистість формується лише в спілкуванні, тому кожній людині доводиться будувати своє життя, беручи до уваги дії інших людей. Ось чому сьогодні постає питання зміни форми навчання та виховання з жорсткої й авторитарної на навчання та виховання, занурені у спілкування, де ролі студента і викладача знаходяться в певній рівновазі, де перший має на меті навчитися, а інший – щоб поділитися своїми знаннями, а не лише повчати. Потрібно вчитися спілкуватися та вчитися, спілкуючись.

Для складних процесів навчання та виховання спілкування має пізнавальну цінність: дозволяє вдивлятися в іншу людину і завдяки цьому оцінювати власні мотиви, прагнення, людські якості, тобто, спілкування спонукає до самопізнання. Сьогодні вища школа готує не лише спеціаліста високої кваліфікації, але потенційного керівника та лідера, який повинен орієнтуватися в складних соціально-політичних, морально-психологічних та інших проблемах сучасного суспільства. Тому, неможливо уявити

розвиток людини, її формування як особистості поза зв'язком із навколишнім світом. У наш час переважає більшість випускників ВНЗ практично не володіють літературною мовою, їхня мова бідна, обмежена і примітивна, під час спілкування чітко проявляється внутрішня напруга комунікантів.

На думку психологів, існує тісний зв'язок між інтелектом і грамотністю людини, адже можна навчитися говорити без грубих помилок у вимові, правильно ставити наголос в словах, проте, якщо інтелект у людини "спить", то в неї помітно бідний словниковий запас, стереотипні фрази, убога уява та примітивне мислення. Така людина для вираження своїх думок вживає в три рази більше слів, ніж це необхідно. Чим менший запас слів у людини, тим частіше вона їх використовує для висловлення простих думок. Культура спілкування формується за допомогою багатства словникового запасу. Тому, на нашу думку, майбутня інтелігентна людина повинна мати, поряд з глибокими теоретичними знаннями, деякі відомості з історії вивченого предмета. Майбутні випускники вишів повинні володіти навичками публічного виступу перед аудиторією, уміти керувати та підкорятися, а частина з них, яка залишається після закінчення працювати викладачами та науковцями, повинні мати навички науково-педагогічної діяльності, уміння організації й проведення наукових конференцій та досліджень.

Висновки. На нашу думку, одним із найбільш перспективних шляхів удосконалення підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, озброєння їх необхідними знаннями, практичними вміннями і навичками, в тому числі педагогічної діяльності, є впровадження нетрадиційних методів навчання. Ми вважаємо, що вже наприкінці першого курсу можна виділити студентів, які мають здібності до продовження навчання в магістратурі й аспірантурі, і є перспективним майбутнім резервом для оновлення професорсько-викладацького складу ВНЗ, а, отже, варто надати їм можливість оволодіти навичками педагогічної діяльності та випробувати себе в ролі викладача. На перших курсах студенти мають таку можливість лише під час виступу на семінарах і наукових конференціях. Наприкінці четвертого курсу студенти захищають бакалаврську роботу, тому вони повинні мати навички публічного виступу і дослідницько-пошукової роботи.

Отже, з оволодінням таких якостей майбутньому випускнику з вищою освітою одночасно і з набуттям якісних знань, вмінь і навичок на початкових курсах навчання у ВНЗ можна набути, вдосконалюючи процес навчання фундаментальних дисциплін у відповідності з вимогами часу. Проте не можна істотно вплинути

на посилення соціальної мотивації студента, оскільки вона є продуктом стану суспільства. І тільки тоді, коли вища освіта стане обов'язковою для здійснення кар'єри, мотиваційний напрям сприятиме зростанню пізнавальної мотивації. Запровадження традиційних і нетрадиційних форм викладання з високим методичним, науковим, емоційним рівнем викладання, застосування новітніх інформаційних технологій навчання дає змогу сформувати більш розвинений інтерес студентів до процесу навчання а, отже, потребує від студента набуття нових знань, розвитку своїх здібностей.

Формування особистості майбутнього фахівця соціономічних професій, його професійної спрямованості не може відбуватися стихійно. Адже цей складний процес вимагає цілеспрямованої і наполегливої праці всіх викладачів, особливо фундаментальних дисциплін, тому що вони першими в навчальному процесі зустрічають колишніх абітурієнтів. Успіх забезпечується точним знанням цілей і завдань виховання, уважним обліком закономірностей, які визначають формування поглядів, переконань, культурних цінностей особистості, вибором ефективних методів і засобів навчання та виховання.

Список використаних джерел

1. Вербицький А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход /А.А.Вербицький. – М., 1991. – 211 с.
2. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме “Формирование умственной деятельности и понятий” /П.Я.Гальперин. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1965. – 52 с.
3. Дидактика профессионального обучения. Методические письма /Сост. проф. д-р Д. Гернич. – Берлин.: Фергаг. Техник, 1966. – Т. 2. – 272 с.
4. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Мн., 1981. – 383 с.
5. Журавлев В.И. Явления переориентации в жизненных планах поступающих в вузы /В.И.Журавлев//Высшее образование в жизненных планах молодежи. – М.: Просвещение, 1975. – С. 91-92.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М., 1975. – 326 с.
7. Петровский В.А. К проблеме активности личности в познавательной деятельности /В.А.Петровский //Проблемы

- коммуникативной и познавательной деятельности личности: Межвуз. сб. – Ульяновск, 1981. – С. 98–120.
8. Просецкий П.А. Психологические особенности адаптации студентов к условиям обучения в вузе /П.А.Просецкий// Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышение квалификации кадров. – Минск, 1976. – С. 124-136.
 9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб: Питер Ком, 1999. – 720 с.
 10. Талызина Н.Ф. Пути и проблемы управления познавательной деятельностью человека /Н.Ф.Талызина// Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1975.– С. 154 –168.
 11. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф.Талызина. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1975. – 343 с.
 12. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности /П.А.Шавир. – М., 1981. – 95 с.

Article reveals the actual problem of psychological and educational conditions to improve training and personal development of future professionals sotsionomichnyh professions, which provides a purposeful and hard work of all teachers. Psychological foundations face a prerequisite of effective training in accordance with the perspective of their professional development. Success is ensured precise knowledge of the goals and objectives of education, careful accounting regularities that determine the formation of attitudes, beliefs and cultural values of the individual, the choice of effective methods and means of training and education.

Keywords: psychological and pedagogical conditions, training, future specialists sotsionomichnyh professions, personality formation.

Отримано: 12.09.2011

Особливості підготовки вчителів до морально-естетичної взаємодії суб'єктів дистанційно-навчального процесу

У цій статті описуються особливості підготовки вчителів до морально – естетичної взаємодії суб'єктів дистанційно навчального процесу. Сьогодні вища школа перебуває на точкових роздоріжжях між: педагогічним монологом чи педагогічним діалогом; предметно орієнтованим чи особистісно орієнтованим навчальним процесом; авторитарним чи адаптивним управлінням навчальними закладами; однолінійним чи інтерактивним плануванням освітніх змін; репродуктивними чи інтерактивними навчальними методиками; особистісно орієнтованою педагогікою, що є кожного разу унікальним синтезом, конструкцією наукових знань і життєвого педагогічного досвіду конкретної людини чи педагогікою.

Ключові слова: морально-естетична взаємодія, організації навчання, педагогіка співробітництва, педагогіка співробітницької взаємодії, інтегральна педагогіка, педагогіка підтримки, антипедагогіка.

В этой статье описываются особенности подготовки учителей к нравственно – эстетическому взаимодействию субъектов дистанционно учебного процесса. Сегодня высшая школа находится на точечных перепутьях между: педагогическим монологом или педагогическим диалогом; предметно ориентированным или личностно ориентированным учебным процессом; авторитарным или адаптивным управлением учебными заведениями; однолинейным или интерактивным планированием образовательных изменений; репродуктивными или интерактивными учебными методиками; личностно ориентированной педагогией, что есть каждого раз уникальным синтезом, конструкцией научных знаний и жизненного педагогического опыта конкретного человека или педагогией.

Ключевые слова: морально-эстетическое взаимодействие, организации учебы, педагогика сотрудничества, педагогика сотрудничества взаимодействия, интегральная педагогика, педагогика поддержки, антипедагогика.

Сучасний навчальний процес утворений різноманітними сполученнями діяльності того, хто навчає (вчитель, викладач), і того, хто навчається (учень, студент). Активний однобокий вплив того, хто навчає, притаманний авторитарній педагогіці, сьогодні витісняється взаємодією, в основу якої покладено спільну

діяльність суб'єктів навчального процесу. Той факт, що кожний із означуваних суб'єктів має свої самостійні цілі діяльності, не заважає впливові суб'єктів один на одного й утворенню зв'язків між ними.

Вітчизняні науковці розглядають питання про морально – естетичну взаємодію, вбачаючи цілі педагога, діяльність якого спрямована на те, щоб навчати, у підготовці педагогічного процесу (діагностика учнів, вибір типу педагогічного впливу, планування й організація навчальної діяльності учня) та його здійсненні (формування мотивації дій, управління навчальною діяльністю учня). Відповідно цілями учня є виконання необхідних дій з об'єктами, які опановуються, та керівництво своєю навчальною діяльністю, її саморегулювання. Проаналізувавши цілі суб'єктів навчального процесу, українська дослідниця О.Рудницька виокремила три види педагогічної взаємодії: того, хто навчає, із об'єктом вивчення; того, хто навчає, із тим, хто навчається; того, хто навчається, із об'єктом вивчення, – виходячи з яких, вона зробила важливий для практики педагогічної взаємодії висновок: центром педагогічного процесу є взаємодія учня з навчальним матеріалом, яку забезпечує і регулює педагог [6].

Головною умовою і одночасно основною формою морально – естетичної взаємодії суб'єктів навчального процесу є педагогічне спілкування того, хто навчає, із тим, хто навчається. Практично на всіх етапах розв'язання педагогічних завдань педагог вдається до адекватної системи педагогічного спілкування, через яку, власне, й організується педагогічна взаємодія. Ось чому неодмінним елементом будь-якого педагогічного завдання завжди виступає завдання щодо організації педагогічного спілкування. У зв'язку із цим педагогічна діяльність викладача може бути представлена як неперервна низка завдань щодо організації педагогічного спілкування; завдань, які передбачають побудову педагогічної взаємодії, адекватної поставленим навчальним цілям.

В.Кухаренко виділяє такі види спілкування в дистанційному навчанні [3]:

1) спілкування із дистанційним викладачем; педагогічна взаємодія ґрунтується на принципах співробітництва і ненав'язливого, товариського керівництва;

2) спілкування з колегами; дослідження у дистанційному навчанні свідчать, що відсоток студентів, спроможних навчатися самостійно, без спілкування із іншими, досить незначний;

3) дискусійний форум; він є формою педагогічної взаємодії, яка керується викладачем і побудована на розмаїтті точок зору студентів щодо проблеми;

- 4) навчання у співпраці;
- 5) звітування та домашні завдання.

В узагальненому вигляді завдання з організації морально – естетичної взаємодії зводиться до повідомлення педагогом певної інформації і спонукання суб'єктів навчального процесу до відповідних дій. Повідомлення, в свою чергу, може бути реалізоване як розповідь, повідомлення, репліка, відповідь, рапорт тощо. Відповідно розрізняють такі види спонукання: пропозиція, вимога, порада, завдання, пересторога, попередження, запрошення, прохання тощо.

Відповідно до логіки морально – естетичної взаємодії виділяють такі стадії комунікації [4]:

1. Моделювання педагогом очікуваного спілкування із учнями протягом процесу підготовки до безпосереднього педагогічного спілкування. На даному етапі має місце своєрідне планування комунікативної складової структури педагогічної взаємодії, що відповідає педагогічним завданням, педагогічній ситуації, індивідуальності педагога, особливостям окремих учнів і навчальної групи в цілому.

2. Організація власне педагогічного спілкування між суб'єктами навчального процесу. Важливим моментом цього етапу є привернення й наступне утримання педагогом уваги учнів, оскільки ефективне спілкування із суб'єктами навчання можливе за умови, якщо увага тих, хто навчається, повною мірою сконцентрована на викладачеві.

3. Керування спілкуванням в процесі педагогічної взаємодії. Зазвичай даний етап передбачає уточнення умов і структури педагогічного спілкування.

4. Аналізування результатів спілкування й моделювання нового педагогічного завдання. Цю завершальну стадію нерідко визначають як стадію зворотного зв'язку у спілкуванні. Вона зазвичай здійснюється у вигляді різноманітних опитувань і анкетувань.

Слід зауважити, що представлена логіка морально – естетичної взаємодії у реальній педагогічній діяльності може бути коригована і змінена. Так, окремі етапи можуть виявитися недостатньо чітко проявлені або бути згорнуті.

На відміну від традиційного навчання, за якого педагог і ті, хто навчаються, спілкуються один з одним безпосередньо, при дистанційному навчанні суб'єкти дистанційного навчального процесу рознесені у часі і просторі – їхня педагогічна взаємодія опосередкована і здійснюється за умови розподілу у часі і нарізного місця перебування суб'єктів навчання на основі педагогічно організованих

інформаційних технологій, передусім Інтернет-технології, кейсової технології, телекомунікаційної технології і поєднань означуваних видів технологій. З огляду на вищезазначене педагогічна взаємодія у віртуальному середовищі суб'єктів дистанційного навчального процесу буде відрізнятися від аналогічної за традиційних умов. У зв'язку із цим постає актуальна педагогічна проблема дослідження особливостей педагогічної взаємодії у віртуальному середовищі суб'єктів дистанційного навчального процесу.

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці накопичений певний досвід дослідження питання про організацію морально – естетичної взаємодії у віртуальному середовищі суб'єктів дистанційного навчання. Розгляд окремих аспектів цього питання знаходимо у працях вітчизняних та зарубіжних науковців О. Андрєєва, З. Джалишвілі, В. Кухаренка, О. Полат, П. Стефаненка, В. Солдаткіна, С. Сисоевої. Разом із тим питання про педагогічну взаємодію суб'єктів дистанційного навчання в системі дистанційної освіти залишається малодослідженим і потребує всебічного розгляду і детального дослідження.

Мета цієї статті полягає у виявленні особливостей морально – естетичної взаємодії у віртуальному середовищі суб'єктів дистанційного навчального процесу в контексті актуального завдання педагогічної науки – удосконалення класичної дидактичної теорії відповідно до нових освітніх реалій і технологічних умов перебігу педагогічного процесу, що, зокрема для дистанційного навчання, виявляється у необхідності доповнення базових понять педагогіки, таких, як дидактичні принципи, педагогічні взаємодія і спілкування відповідно до специфіки дистанційної форми навчання.

Варто погодитися із думкою С. Сисоевої про хибність позиції протиставлення дистанційної і традиційної форм навчання, що призводить до помилкового висновку про те, що вирішальним в організації дистанційного навчання є: опрацювання електронних курсів, розробка дидактичних основ дистанційного навчання, підготовка педагогів-координаторів. На думку С. Сисоевої, головним в організації дистанційного навчання є конструювання морально – естетичної взаємодії викладача і учня в контексті сучасної філософії освіти, зокрема, парадигми особистісно зорієнтованого навчання. Дидактичні основи організації навчання є інваріантними по відношенню до різних форм навчання, а кожна форма відповідно має свої дидактичні особливості, обумовлені еволюційним розвитком самої дидактики. Нерозуміння цього положення може призвести до небажаної ситуації розробки вже існуючого “велосипеда”, причому не в кращому його варіанті, замість аналітичного

осмислення законів і принципів дидактики щодо їх функціонування в умовах нового інформаційно-освітнього середовища. Не заперечуючи, що дистанційна форма навчання має свої специфічні дидактичні особливості, С.Сисоева ще раз акцентує увагу на тому, що загальні положення дидактики закономірно знаходять свій еволюційний розвиток у нових технологічних умовах протікання педагогічного процесу [7].

В першу чергу визначимося із питанням про етапи організації морально – естетичної взаємодії суб'єктів навчання – педагога і учнів. Згідно з теорією С.Рубінштейна, у педагогіці виділяють чотири компоненти засвоєння знань: сприйняття, осмислення, закріплення, застосування на практиці, – які разом утворюють цілісний процес засвоєння знань [5]. Розглянемо означуваний процес засвоєння знань із позицій етапів організації педагогічної взаємодії.

На першому етапі морально – естетичної взаємодії, зазвичай, відсутня безпосередня міжособистісна співпраця педагога та учня – натомість спостерігаємо функціонально-рольову активність педагога (створює педагогічні ситуації для розвитку в учнів мотивації навчання, використовує різноманітні засоби педагогічного впливу для організації у суб'єкта навчання сприйняття і осмислення нової інформації) і відносну зовнішню пасивність того, хто навчається. На завершення розгляду першого етапу зауважимо, що зовнішня пасивність не виключає внутрішньої активності суб'єкта навчання, коли той взаємодіє із навчальним об'єктом. На другому етапі педагогічної взаємодії той, хто навчається, активізується у тому розумінні, що він починає виявляти певну самостійність. При цьому той, хто навчає, – педагог – продовжує залишатися активним. Звідси випливає, що педагогічна взаємодія другого етапу полягає у поступовому послабленні безпосередньої допомоги учням з боку педагога і створенні педагогом умов, які сприятимуть розвитку самостійності суб'єктів навчання. Третій етап морально – естетичної взаємодії спрямований на організацію самостійного опанування суб'єктами навчання нових знань на усіх етапах процесу засвоєння знань: сприйнятті, осмисленні, закріпленні і застосуванні набутих знань на практиці. Отже, третій етап педагогічної взаємодії обмежує роль педагога переважно спостереженням за самостійною навчальною діяльністю учнів, їх консультуванням у разі потреби і контролем результатів навчальної діяльності.

Проаналізуємо, як розглянуті вище три етапи морально – естетичної взаємодії реалізуються в умовах дистанційного

навчання. На першому етапі педагогічної взаємодії, за аналогією до традиційного навчання, активність виявляє педагог, у нашому випадку дистанційний педагог. Головним завданням дистанційного педагога на першому етапі морально-естетичної взаємодії є створення навчального співтовариства. Зарубіжні дослідники дистанційного навчання, серед них Армстронг, Конрад, Паллоф, Прат, Хейгель вважають створення такого навчального співтовариства основною концепцією, метою і справою дистанційного викладача в он-лайнному класі [1]. Планування навчального співтовариства має місце вже на стадії розробки дистанційного курсу, проте безпосереднє його створення розпочинається з першого контакту дистанційного учня із навчальним курсом (а саме, при реєстрації) і триває приблизно до другого тижня дистанційного курсу. Отже, перший етап морально – естетичної взаємодії у разі дистанційного навчання пов'язаний із закладанням фундаменту навчального співтовариства. Чому створення навчального співтовариства так важливо для справи дистанційного навчання? Річ у тім, що дистанційні учні виявляються дуже різними за рівнем своєї вихідної підготовленості й індивідуальними особливостями (вік, здатність до навчання), до того ж, рознесені у часі і просторі, вони позбавлені можливості спілкуватися безпосередньо. Зазначені чинники об'єктивно утруднюють процес спільної навчальної діяльності суб'єктів дистанційного навчального процесу, що, зрештою, може негативно відбитися на педагогічній взаємодії в цілому. Утворення навчального співтовариства створить умови для морально – естетичної взаємодії, зробить її більш ефективною. Розглянемо механізми створення такого навчального співтовариства. На думку зарубіжних дослідників Бутчера і Конрада, для побудови навчального співтовариства в рамках дистанційного навчального курсу доцільно скористатися такими діями [1]: представлення студентів протягом першого тижня в режимі он-лайн; пропедевтична взаємодія, наприклад, увідні вправи або знайомство з методикою; ініціювання інтерактивних заходів, у яких два або більше учасників працюють разом.

У рамках першого етапу відбувається також важлива процедура привітання дистанційним педагогом своїх дистанційних слухачів, коли закладається основа для початку курсу. За здійснення процедури привітання викладачеві рекомендується висловити задоволення кількістю і складом учасників курсу, але водночас висловити своє занепокоєння стосовно навчальної активності кожного з його учасників, переконати їх у тому, що успіх дистанційного навчання напряму залежить від навчальної

активності того, хто навчається дистанційно. Нижче наводиться кілька рекомендацій дистанційному викладачеві стосовно того, як привернути дистанційних слухачів: першої хвилини першої години курсу надрукувати у дискусійному форумі або чаті короткий коментар у один абзац, у якому привітати учасників курсу; запропонувати всім учасникам надрукувати свої імена – показати, що вони зареєструвалися у перший день навчання у курсі; запросити всіх учасників зробити про себе невелике повідомлення про те, хто вони, чому обрали для навчання саме цей дистанційний курс, який у них досвід з даного предмета, що вони очікують від навчання; повідомити слухачів, що вони можуть одразу звертатися до викладача, щойно у них виникнуть питання чи проблеми.

Щире вітання дистанційних учнів, яке традиційно відбувається у перший день, створить у них позитивний настрій на участь у курсі. Слід зауважити, що за дистанційного навчання перший день без перебільшення найважливіший день у всьому курсі, незалежно від його тривалості. Так, якщо у дистанційного викладача виникнуть проблеми, скажімо, впродовж четвертого тижня, це виправимо, але якщо невдача спіткає у перший день, ентузіазм учасників ослабне, вони підсвідомо очікуватимуть на нові невдачі і, що найгірше, у них з'являться питання про доцільність зробленого ними вибору. Таким чином, перший день є вирішальним в ініціюванні педагогічної взаємодії.

Подаємо кілька рекомендацій викладачеві, який організовує перший день.

1. Проконтролюйте технічну підтримку дистанційного курсу. Треба попередньо потурбуватися про якісний зв'язок для того, щоб уникнути технічних проблем типу: Інтернет виходить із ладу, перевантажений канал зв'язку, перешкоди у роботі комп'ютера.

2. Допомагайте дистанційним учням у розв'язанні проблем. Дистанційний викладач повинен обов'язково поцікавитися наявністю у своїх дистанційних слухачів проблем, пов'язаних із навчанням на курсі. Проблеми здебільшого виникають на початку навчання і, якщо своєчасно не з'ясувати, у чому вони полягають, це негативно позначиться на навчанні дистанційного учня.

3. Якомога частіше нагадуйте дистанційним слухачам про цілі і завдання курсу.

4. З перших хвилин спілкування запрошуйте дистанційних учнів до педагогічної взаємодії. Щоб це не було – формування стислого повідомлення про себе, виконання індивідуального завдання, праця над проектним завданням – це процеси, у які дистанційні учні втягуються фізично (друкують у текстовому процесорі, опрацьовують

графічну інформацію у графічному редакторі, надсилають листа електронною поштою), мотиваційно й емоційно.

Другий етап морально – естетичної взаємодії, як уже зазначалося вище, характеризується встановленням безпосереднього контакту педагога й учнів. Відповідно пріоритет надається запитально-відповідальній формі викладу навчального матеріалу із елементами діалогу, прямого звернення до учнів, намаганням встановити зворотній зв'язок, з'ясуванню викладачем, що лишилося незрозумілим для учнів і з яких причин. У дистанційному навчанні педагогічна взаємодія другого етапу по аналогії із традиційним навчанням полягає у поступовому послабленні безпосередньої допомоги дистанційним слухачам з боку викладача, в наростаючому сприянні розвитку їхньої самостійності.

Проаналізуємо, у який спосіб ініціюється морально – естетична взаємодія у характерному для дистанційного навчання дискусійному форумі. Дистанційний викладач ініціює діалог-дискусію між дистанційними слухачами, сприяючи розвитку їх самостійності. Участь самого дистанційного викладача у такій дискусії обмежується висловлюванням коментарів двох типів: коментарів за змістом (призначені для передання інформації) і дискусійних коментарів (для залучення учасників дискусії до морально – естетичної взаємодії). Наведемо кілька перевічених практикою рекомендацій, керуючись якими дистанційний викладач зможе забезпечити високий рівень педагогічної взаємодії під час проведення дискусійного форуму:

- Пам'ятайте, що Ви керуєте дискусією. Це означає, що Ви маєте піклуватися про постійний приток коментарів. Щойно Ви побачите, що надходження коментарів призупиняється, Вам доведеться терміново “підживляти” дискусію.

- Переконайте кількох дистанційних учнів дати декілька початкових коментарів чи питань. Практика показує, що, якщо дистанційний викладач просто “відкриє” дискусію для питань, він ризикує тривалий час спостерігати “порожній” екран. Для того, щоби такого не сталося, слід завчасно домовитися з одним чи кількома учасниками дискусії дати коментар чи поставити питання та розпочати тим самим дискусію.

- Заохочуйте інших висловлювати коментарі і ставити запитання. При цьому лишайтесь нейтральними. Типова помилка дистанційного викладача – занадто категоричний авторитетний коментар. Як показує практика, надмірна категоричність дистанційного викладача може уповільнити дискусію, навіть, загальмувати її.

• Обов'язково переконайтеся у тому, що на всі питання хтось дав коментар. Не допускайте, щоби думки і коментарі учасників дискусії залишалися без відповіді.

• Шукайте подібне і встановлюйте зв'язки. Зробіть спробу об'єднати кілька коментарів чи питань, спираючись на їх подібність або розбіжність. Це ініціює додаткове спілкування, а відтак допоможе учасникам більш упевнено слідкувати за дискусією.

Третій етап морально – естетичної взаємодії за дистанційного навчання так само, як і за традиційного навчання, висуває на перший план активну самостійну діяльність тих, хто навчається. Роль викладача обмежується консультуванням, наданням інструкцій, контролем результатів діяльності. У зв'язку із цим цікавою видається методика, запропонована зарубіжним дослідником Ф.Нельсоном, яка допомагає учневі стати самокерованим за поступового зниження ролі викладача [1].

Згідно з цією методикою викладач застосовує чотири види підтримки учня:

1. Спочатку надмірне заохочення, типу “Чудово”, “Вражаючі результати!” тощо.

2. По мірі того, як учень робить успіхи у своїй навчальній діяльності, тон заохочення змінюється: із надмірного він стає більш виваженим, таким, що створює в учня враження про стабільність його навчальних успіхів, наприклад, “Все йде добре”, “Ваші ідеї, як завжди, дуже слухні” тощо.

3. У разі, якщо успіхи учня стабільні і мають тенденцію до закріплення, заохочення набуває вигляду співпраці, наприклад, “Як Ви вважаєте?”, “Ви погоджуєтесь з цією думкою?”, “Що пропонуєте Ви?” тощо.

4. За умови, що учень зберігає високий рівень навчання тривалий час, можна надати йому максимальної самостійності, зазначивши: “Коли Вам знадобиться моя допомога, сповістіть мені про це, а поки скористайтесь нагодою попрацювати самостійно”.

Коли ті, хто навчається дистанційно, взаємодіють один із одним і з дистанційним викладачем, ідеї, нова надбана інформація стає суб'єктивно значущою. Така взаємодія сприяє утворенню навчального співтовариства, а відтак підвищується мотивація до навчання.

Отже, згідно з теорією С.Рубінштейна, у педагогіці виділяють чотири компоненти засвоєння знань: сприйняття, осмислення, закріплення, застосування на практиці, – які разом утворюють цілісний процес засвоєння знань. Аналіз морально – естетичної взаємодії суб'єктів традиційного навчального процесу, з одного боку, і аналіз педагогічної взаємодії у віртуальному середовищі

суб'єктів дистанційного навчального процесу, з другого боку, дозволяє зробити висновок про те, що етапи і механізми організації морально – естетичної взаємодії суб'єктів навчання відповідно у системах традиційної і дистанційної освіти базуються на спільних організаційно-методичних засадах. Це означає, що основні положення з організації педагогічної взаємодії, застосовувані у традиційній педагогіці, можуть бути спроектовані на дистанційне навчання за умови їх попередньої адаптації до нових технологічних умов протікання педагогічного процесу.

Отже, під вихідним визначенням поняття “морально – естетичної взаємодії” маємо розуміти: особистісний контакт викладача і студентів, аудиторний або позааудиторний, приватний або публічний, короткочасний або тривалий, вербальний або невербальний, який внаслідок закономірного почергового впливу викладача і студента має наслідком взаємні зміни їхньої моральної поведінки, діяльності, стосунків, настанов. Морально – естетична взаємодія може проявлятися у вигляді співробітництва, коли обома сторонами досягається взаємна згода й солідарність у розумінні цілей спільної діяльності і шляхів її досягнення.

Педагогіка оперує поняттями, які одночасно розглядаються в самій науці й суміжних з нею сферах, а також у дисциплінах, що не мають безпосереднього зв'язку з педагогікою. Сьогодні відчувається потреба в осмисленні актуального стану педагогіки взаємодій, що обумовлено запитамі сучасності. Ідея “педагогічної взаємодії” ще не набула наукової рефлексії як цілісна технологія з чітко розробленим і відпрацьованим нормативно-термінологічним апаратом. Створення ж такого апарату допомогло б чіткіше сформуванню загальної педагогічної концепції сучасної України. Це набуває особливого значення саме тепер, після підписання Болонської декларації, коли Україна активно бере участь у процесі формування загальноєвропейського освітнього простору, головними інструментами якого є мобільність і відповідність в усіх академічних аспектах.

Терміни “педагогіка співробітництва”, “морально – естетична взаємодія”, “педагогіка співробітницької взаємодії”, “інтегральна педагогіка”, “педагогіка підтримки”, “антипедагогіка” та ін. є такими, що не дають правильного орієнтування. Вони покликані розв'язувати тільки часткові проблеми. А в ієрархії поняттєво-термінологічної системи можуть вважатися напрямками, видами, тактиками або авторськими школами в межах цілісної ідеї “педагогічної взаємодії”. Отже, навчання, вплив, співробітництво, інтеракція, спілкування або комунікація, в тому числі маніпулювання, є видами

педагогічної взаємодії, стимулами розвитку особистості.

Гуманістично – орієнтований педагогічний процес – це такий спосіб організації “педагогічної взаємодії” викладача і студента, де обидва учасники виступають як активні паритетні, рівноправні, за мірою їхніх знань і можливостей, партнери.

Сучасне покоління вчителства уже у школі бачило переваги педагогіки співробітництва і діалогу, однак може працювати лише у режимах монологу та діалогу. Вчорашнє покоління звикло лише до режиму роботи монологічного, предметно орієнтованого. Завтрашні вчителі під впливом застосовуваних у їхніх школах методик кооперативного, інтерактивного особистісно орієнтованого навчання сприйматимуть діалог на уроці як норму, партнерські стосунки вчителя і учня – як природний стан.

Отже, якщо вважати, що сьогодні вища школа перебуває на точкових роздоріжжях між:

- педагогічним монологом чи педагогічним діалогом;
- предметно орієнтованим чи особистісно орієнтованим навчальним процесом;
- авторитарним чи адаптивним управлінням навчальними закладами;
- однолінійним чи інтерактивним плануванням освітніх змін;
- репродуктивними чи інтерактивними навчальними методиками;
- особистісно орієнтованою педагогікою, що є кожного разу унікальним синтезом, конструкцією наукових знань і життєвого (надзвичайно важливого) педагогічного досвіду конкретної людини чи педагогікою – кладовою чужих, віками перемальовуваних репродукцій, то можемо зробити висновок, що наявні природні тенденції розвитку системи педагогічної взаємодії за кожним із зазначених напрямів і значні перспективи, незважаючи на зовнішні умови.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Закономірності сучасного виховного процесу // Дошкільне виховання. – 2004. – №2. – С. 3 – 5.
2. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / За ред. В.Г. Кременя. – К.: Освіта, 2004. – 384 с.
3. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3-4. – С. 81-89.
4. Дрейвс В.А. Преподавание он-лайн / В.А.Дрейвс. – М.: МАПДО, 2003. – 360 с.

5. Ильин Г. Л. Философия образования (идея непрерывности). – М., 2002.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко. – К., 2005. – 608 с.

This article describes characteristics of teacher training to moral – aesthetic subjects interaction distance learning process. Today, high school is at the crossroads between the point: teaching pedagogical monologue or dialogue, specifically oriented or learner-oriented learning process, authoritarian or adaptive management schools; odnoliniynym or interactive planning of educational change, reproductive or interactive teaching methods; learner-oriented pedagogy, that is each time a unique synthesis, construction of scientific knowledge and life teaching experience of the person or pedagogy.

Keywords: morally is aesthetic co-operation, organizations of studies, pedagogics of collaboration, pedagogics of employee co-operation, integral pedagogics, pedagogics of support, pedagogics.

Отримано: 27.07.2011

УДК: 373.5.016:75

О.М.Опалюк, Т.Л.Опалюк

Особистісно-орієнтована стратегія педагогічної взаємодії до учня як суб'єкта власного розвитку на уроках образотворчого мистецтва

Аналізуючи педагогічну взаємодію суб'єктів традиційного навчального процесу, з одного боку, і аналіз педагогічної взаємодії у віртуальному середовищі суб'єктів дистанційного навчального процесу, з другого боку, дозволяє зробити висновок про те, що етапи і механізми організації педагогічної взаємодії суб'єктів навчання відповідно у системах традиційної і дистанційної освіти базуються на спільних організаційно-методичних засадах. Це означає, що основні положення з організації педагогічної взаємодії, застосовувані у традиційній педагогіці, можуть бути спроектовані на дистанційне навчання за умови їх попередньої адаптації до нових технологічних умов протікання педагогічного процесу.

Ключові слова: особливості взаємодії, педагогічна взаємодія, суб'єкт-суб'єктної взаємодія, комунікативна підготовка, майбутній педагог, міжособистісна взаємодія.

Анализируя педагогическое взаимодействие субъектов традиционного учебного процесса, с одной стороны, и анализ педагогического взаимодействия в виртуальной среде субъектов дистанционного учебного процесса, с другой стороны, позволяет сделать вывод о том, что этапы и механизмы организации педагогического взаимодействия субъектов обучения в соответствии в системах традиционной и дистанционного образования базируются на общих организационно-методических принципах. Это означает, что основные положения по организации педагогического взаимодействия, применяемые в традиционной педагогике, могут быть спроецированы на дистанционное обучение при условии их предварительной адаптации к новым технологическим условиям протекания педагогического процесса.

Ключевые слова: особенности взаимодействия, педагогическая взаимодействие, субъект-субъектное взаимодействие, коммуникативная подготовка, будущий педагог, межличностное взаимодействие.

Особливостями взаємодії в навчальному процесі є співробітництво його учасників. У процесі співробітництва відбувається перебудова рольових відносин педагога й учнів у рівноправні. Ідея співробітництва, діалогу, партнерства у взаємовідносинах суб'єктів навчальної діяльності – одна з основних у педагогіці останніх років. Проте її реалізація в практичній діяльності відбувається з великими труднощами. Педагоги, як правило, не вмють перебудувати свою діяльність. Це пов'язано, у першу чергу, з тим, що педагог не знає механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями на основі діалогу, не завжди розуміє, що поглиблення змісту спільної діяльності, якості і ефективності освіти досягається не інтенсифікацією заходів, які проводяться, а, перш за все, розвитком творчого характеру спілкування, підвищенням його культури. Отже, тема курсової роботи вважається актуальною на сучасному етапі розвитку освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про необхідність розв'язання різноманітних проблеми, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії. На це вказують сучасні українські вчені-педагоги О. В. Глузман, С.С. Вітвицька, О. М. Друганова, С.Т. Золотухіна, М. Б. Євтух, В. С. Курило, О. М. Микитюк, С.О.Микитюк, В. К. Майбородова, Н.С. Побірченко, Н.В. Пузиркова, О.А. Рацул, О.П. Рудницька та ін.

Як свідчить проведене дослідження, в останні десятиріччя проблема педагогічної взаємодії викладачів і студентів продуктивно розробляється в різних аспектах. Так, дослідники А.Б. Добрович,

І.В. Дубровіна, Н.В.Єлізарова, М.И.Фрумін, Г.А.Цукерман, Е.В.Чудінова та ін. звертаються до особливостей навчального співробітництва як однієї із форм педагогічної взаємодії.

У роботах закордонних авторів (Р.Селман, О.Стауфорд, М.Фландерс, М.Хаузен) педагогічна взаємодія, або інтеракція, у навчанні розглядається виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології. Навчанню в малих групах співробітництва (“cooperative learning”) присвячені роботи Р. Славіна (“навчання в команді”), Д.Джонсона й Р. Джонсона (“Учимося разом”), Шломо Шаран (“Групові дослідження), а також Ел. Аронсон, Спенсер, М.С. Каган та ін.

Емоційно – комунікативну сторону педагогічної взаємодії аналізують у своїх працях Е.И. Беленкіна, Л.В.Жарова, В.В.Котов, М.М.Рібакова, М.В.Седова, Р.Х. Шакуров та ін. Як соціально-психологічний процес розглядають педагогічну взаємодію з дітьми М.А.Вейт, Б.Г.Огаянц, О.В.Субботський. Позиція дорослого в співробітництві з підлітками подана як прояв педагогічної творчості в роботах А.С. Белкіна, І.Д. Демакової, В.А. Кан-Каліка, М.Д. Никандрова, В.О. Сластьоніна.

Проблемам комунікативної підготовки майбутнього педагога присвячено велику кількість досліджень як психологів, так і педагогів: теоретико-методологічні основи професійного спілкування (А.В.Киричук, С.Д.Максименко, Л.Є.Орбан, Л.О.Савенкова, А.А.Синиця, В.А.Семиченко, Т.М.Титаренко, Т.С.Яценко); проблеми педагогічної взаємодії (Г.А.Бал, М.Г.Вієвська, В.В.Власенко, Л.В.Кондрашова, Л.В.Нечаєва); формування у майбутнього вчителя індивідуального стилю педагогічного спілкування (А.А.Андреев, В.М.Галузяк, Г.М.Мешко); формування комунікативних вмінь і навичок (З.І.Білоусова, І.Г.Кирилова, М.П.Васильєва, В.В.Каплинський, Н.М.Косова, М.А.Коць, Т.Я.Шепеленко); способи комунікативної підготовки вчителя (О.Р.Березюк, В.П.Наумов); культура педагогічного спілкування (Ф.Ф.Байкін, В.С.Грехнєв, Т.С.Гриценко, І.А.Ільєєва, С.Д.Омельченко) [3].

Незважаючи на широке коло існуючих досліджень, що розвивають різні аспекти “педагогічної взаємодії” (“педагогіку взаємодії”) (А.С. Белкін, І.А. Зимова, Є.В. Кортаєва, А.І.Кравченко, М.І. Шевандрін); “педагогіку підтримки” (О.С. Газман, Н.М. Михайлова, С.М. Юсфін); “педагогіку співробітницької взаємодії” (Л.В. Байбородова); організацію навчальної взаємодії в колективних, кооперативних, групових формах роботи (А.І. Донцов, Х.Й. Лийметс, А.В. Петровський, В.В. Фляків, Д.І. Фельд-

штейн, Г.А. Цукерман, С.Г. Якобсон), раціонально – психологічний напрям (П.П. Блонський, Г.О. Гордон, А.Г. Калашников, А.В. Луначарський, А.П. Пинкевич, Л.М. Рубінштейн)), на даний момент, не можна говорити про існування цілісної характеристики ідеї “педагогічної взаємодії” як міждисциплінарної, психолого-педагогічної проблеми. До того, як цілісна технологія, ідея “педагогічна взаємодія” ще не отримала втілення у будь-якій моделі, яка би мала чітко відпрацьований нормативно-термінологічний апарат, який є таким необхідним на теперішньому етапі реформування принципів побудови системи вищої освіти України [2].

Отже, незважаючи на широке коло існуючих досліджень, що розвивають різні аспекти “педагогічної взаємодії”, на цей момент, не можна говорити про існування цілісної характеристики ідеї “педагогічної взаємодії” як міждисциплінарної, психолого-педагогічної проблеми.

Термін “педагогічна взаємодія” як поняття в науковій літературі трактується неоднозначно. У філософії взаємодія розглядається як категорія, що відображає процеси впливу різних об’єктів один на одного, їх взаємообумовленість, взаємоперехід, зміну стану (О.О. Бодальов, Л.П. Буєва, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Паригін) [3].

В психології термін “міжособистісна взаємодія” розуміється як сукупність зв’язків і взаємовпливів людей, що відбуваються в процесі спільної діяльності. В.А. Кан-Калік і Н.Д. Нікандров, вивчаючи соціально-психологічну взаємодію, розглядають її як механізм спілкування і ототожнюють її з процесом співтворчості. Вони вважають, що педагогічне спілкування – це соціально-психологічна взаємодія, в процесі якої відбувається ефект взаємозараження. Його основою є педагогічне співпереживання, емоційна спільність переживання педагога і дитини [1].

Педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу. Поняття “взаємодія” включає в себе поєднання педагогічного впливу і власної активності вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованих впливом на педагога й на себе самого (самовиховання).

Взаємна активність вихователів і вихованців у педагогіці позначається термінами педагогічна взаємодія, педагогічне співробітництво, педагогічне партнерство. Взаємодія – це своєрідне втілення зв’язків, взаємин між людьми, котрі, вирішуючи спільні завдання, взаємовпливають, доповнюють один одного і досягають успіху в розв’язанні поставлених завдань. Природно, що змін зазнають і суб’єкти, і ті об’єкти, на які спрямована взаємодія. Разом означає не сумарно, а взаємодоповнюючи.

Педагогічний процес – це динамічна взаємодія вихователів і вихованців, спрямована на досягнення поставленої виховної мети. Педагогічна взаємодія своєрідна: її зміст та способи визначаються завданнями виховання і навчання людей. Завдання заздалегідь передбачають зміну стану, перетворення властивостей і якостей вихованців.

Тому можна констатувати, що педагогічний процес є процесом, у якому соціальні ідеї перетворюються в якості особистості [3].

Педагогічна взаємодія набуває дієвості, якщо технічні прийоми, які використовує вчитель, сповнені високих прагнень гуманістичного відношення до школярів і спрямовані на розвиток їхньої особистості. Визначаючи у свій час навчально-виховний процес як “багатогранний процес постійного духовного збагачення й оновлення”, В.О. Сухомлинський підкреслював, що не можна зводити педагогічний процес лише до педагогічного впливу вчителя на учнів.

У педагогічній практиці та педагогічній літературі попередніх років вживається поняття “навчально-виховний процес”. В основному, терміни “навчально-виховний процес” і “педагогічний процес” тотожні. Однак, поняття “навчально-виховний процес не відображає, як показали дослідження П.Ф. Каптерева, А.П. Пінкевича, Ю.К. Бабанського, М.М. Скаткіна та інших педагогів, усієї складності процесу і, найперше, його найважливіших рис цілісності та спільності. Головна ж суть педагогічного процесу єдність навчання, виховання та розвитку на основі цілісності й спільності [4].

Педагогічний процес не є нерозривним ланцюгом розвиваючих взаємодій вихователів і вихованців. В одному випадку в формуванні взаємин між ними виявляється позитивна тенденція, в іншому – виникають перешкоди, конфлікти. Так само суперечливо і нерівномірно відбувається розвиток вихованця. Він може добре опанувати необхідний обсяг наукових знань, але не зробити світоглядних і моральних висновків, що випливають з них. Він прагне поводити себе відповідно до вимог загальнолюдської моральної норми, проте йому не вистачає сили волі й відповідних навичок.

Педагог повинен уміти розпізнавати особливості й основні причини протилежностей, знаходити компроміс, поєднувати інтереси, будувати партнерство з вихованцем. Лише за умов взаємоповаги, бажання та уміння вірити одне одному взаємодія педагога і вихованця стає досяжною. Це є найбільш надійним “соціальним клеєм” (А.С. Макаренко), людською основою педагогічного процесу, якщо він прагне бути людським.

Результатом педагогічної взаємодії має стати підготовка учня до активного самостійного опанування знань та формування пов'язаних з ними вмінь, здібностей і особистісних якостей.

Особистісно-орієнтована стратегія педагогічної взаємодії характеризується такими особливостями:

- ставленням до учня як суб'єкта власного розвитку;
- орієнтацією на розвиток і саморозвиток його особистості;
- створенням умов для самореалізації і самовизначення особистості;
- установленням суб'єкт-суб'єктних відношень.

Для визначення навчальної роботи, заснованої на безпосередній взаємодії суб'єктів навчальної діяльності дослідники використовують такі терміни, як “групова робота”, “спільна навчальна робота”, “навчальне співробітництво” та ін. Сьогодні у вітчизняній педагогіці все частіше використовується термін “навчальне співробітництво”, як найбільш змістовний, діяльнісно-орієнтований, який визначає багатобічну взаємодію всередині навчальної групи й взаємодію вчителя з групою. Співробітництво як спільна діяльність, як організаційна система активності взаємодіючих суб'єктів характеризується: 1) просторовою й тимчасовою співприсутністю, 2) єдністю мети, 3) організацією і управлінням діяльністю, 4) наявністю позитивних міжособистісних взаємин.

Співробітництво в навчальному процесі являє собою розвинену мережу за такими лініями: 1) вчитель – учень, 2) учень – учень в парах (діадах) й в трійках (тріадах), 3) загальногрупову взаємодію учнів в колективі [5].

Співробітництво стає продуктивним, якщо:

- здійснюється за умови включення кожного учня в розв'язання завдань не наприкінці, а на початку процесу засвоєння нового предметного змісту;
- організовано як активне співробітництво з учителем та іншими учнями;
- у процесі навчання відбувається становлення механізмів саморегуляції поведінки й діяльності учнів;
- усвідомлюються уміння створення цілей.

Навчання в співробітництві розглядається в світовій педагогіці як найбільш успішна альтернатива традиційним методам. Воно також відображає особистісно-орієнтований підхід. Працюючи у групі, можна спитати у товариша, якщо щось не зрозумів, або обговорити з ними розв'язання чергового завдання. Кожен член групи усвідомлює свою відповідальність за власні успіхи, від яких залежить успіх всієї групи.

Головна мета навчання в співробітництві – навчатися разом, а не просто щось виконувати гуртом. Найбільш цікавими варіантами навчання в співробітництві є навчання в парах, в команді, колективна взаємодія, дослідна робота в малих групах та інші. Починати навчання у взаємодії або співробітництві необхідно з планування приміщення, потім поступово, крок за кроком привчати учнів:

- взаємодіяти у групі з будь-яким партнером;
- працювати активно, серйозно ставитись до дорученого завдання;
- ввічливо й доброзичливо спілкуватися з партнерами;
- відчувати почуття відповідальності не тільки за свої власні успіхи, а й за успіхи своїх партнерів, усього класу;
- повністю усвідомлювати, що спільна робота в групі – це серйозна і відповідальна праця [4].

Зцією метою необхідно визначити навчально-пізнавальну мету уроку і дидактичне завдання використання даного методу. Це завдання повинно бути повністю усвідомлено учнями. Наступний крок – робота над планом уроку: визначення видів діяльності на уроці (новий матеріал, закріплення, використання) і визначення на якому етапі уроку буде робота в співробітництві й за яким варіантом).

Організуючи роботу в групах, необхідно продумати ролі для учнів: ведучий, редактор, оформлювач, доповідач тощо. Р.Джонсон і Д. Джонсон виділяють наступні відмінності роботи у малих групах за методикою навчання в співробітництві від інших форм групової роботи:

- залежність членів групи;
- відповідальність кожного члена групи за власні успіхи й успіхи своїх товаришів;
- спільна навчально-пізнавальна, творча діяльність учнів у групі;
- соціалізація діяльності учнів у групі;
- загальна оцінка роботи в групі, яка складається з оцінки форми спілкування учнів разом з академічними результатами роботи [3].

Кожен із зазначених аспектів потрібний для результативної роботи групи. Головне, слід структурувати діяльність учнів таким чином, щоб вони були включені в активну спільну діяльність з особистою відповідальністю за дії кожного і власні дії.

Існує декілька типів взаємозалежності учасників спільного навчання:

1. Залежність учнів від єдиної мети, єдиного завдання, яка усвідомлюється учнями і яку вони можуть досягти тільки спільними зусиллями.

2. Залежність від джерел інформації, коли кожен учень групи володіє тільки часткою загальної інформації або джерелом інформації, необхідної для розв'язання поставленого загального завдання; кожен повинен зробити свій внесок в рішення цього загального завдання.

3. Залежність від єдиного для всіх навчального матеріалу (вправа, серія задач, один текст, один експеримент або лабораторна робота тощо).

4. Залежність від одного на всіх комплекту обладнання, необхідного для виконання загального завдання.

5. Залежність від єдиного для всієї групи заохочення – або всі члени групи заохочуються однаково, або не заохочуються ніяк [5].

Наведемо приклади способів структурування взаємозалежності за різними аспектами. Цілі:

- єдиний результат від всієї групи (у вигляді одного твору, малюнка, задачі, моделі);
- підпис кожного члена групи під кожною виконаною роботою;
- таблиця результатів діяльності всіх членів групи з кожною теми для різних варіантів організації співробітництва;
- кожен член групи заповнює власний робочий аркуш з будь-якої роботи, але учитель бере для аналізу один від групи на свій вибір, виправляє помилки, оцінює.

Джерела інформації:

- навчальний матеріал організується за типом “пилка”: кожен член групи має на руках тільки свою частину матеріалу, завдання, яке він повинен виконати індивідуально, самостійно;
- письмове завдання, в якому кожен учень пропонує своє рішення;
- розподіл матеріалу. Заохочення:
- бальна оцінка;
- похвала учителя;
- заохочення групи шляхом:
- виділення додаткового часу для читання;
- представлення вільного часу;
- присвоєння певної атрибутики;
- записи індивідуальних і групових досліджень в спеціальний журнал [3].

Уміння працювати в співробітництві набуваються поступово. Пропонують сім послідовних кроків у навчанні цьому вмінню:

1) допоможіть учням усвідомити, навіщо треба те чи інше уміння, навичка;

2) намагайтесь, щоб учні зрозуміли, із чого це вміння, навичка складається, як їх сформувати;

3) організуйте необхідну і достатню інформацію для формування необхідної навички;

4) переконайтесь, що кожен учень отримує інформацію про те, наскільки правильно він виконує завдання щодо оволодіння навичкою, вмінням;

5) стимулюйте учнів, щоб вони допомагали один одному під час практики;

6) створюйте ситуації, в яких учні обов'язково сягнуть позитивних результатів;

7) стимулюйте подібну практику до тих пір, поки учні не відчують потребу в постійному її застосуванні [5].

Отже, особистісно-орієнтована стратегія педагогічної взаємодії характеризується такими особливостями: ставленням до учня як суб'єкта власного розвитку; орієнтацією на розвиток і саморозвиток його особистості; створенням умов для самореалізації і самовизначення особистості; установленням суб'єкт-суб'єктних відношень. Сьогодні у вітчизняній педагогіці все частіше використовується термін "навчальне співробітництво", як найбільш змістовний, діяльнісно-орієнтований, який визначає багатобічну взаємодію всередині навчальної групи й взаємодію вчителя з групою. Співробітництво як спільна діяльність, як організаційна система активності взаємодіючих суб'єктів характеризується: 1) просторовою й тимчасовою співприсутністю, 2) єдністю мети, 3) організацією і управлінням діяльністю, 4) наявністю позитивних міжособистісних взаємин.

Аналіз педагогічної взаємодії суб'єктів традиційного навчального процесу, з одного боку, і аналіз педагогічної взаємодії у віртуальному середовищі суб'єктів дистанційного навчального процесу, з другого боку, дозволяє зробити висновок про те, що етапи і механізми організації педагогічної взаємодії суб'єктів навчання відповідно у системах традиційної і дистанційної освіти базуються на спільних організаційно-методичних засадах.

Це означає, що основні положення з організації педагогічної взаємодії, застосовувані у традиційній педагогіці, можуть бути спроектовані на дистанційне навчання за умови їх попередньої адаптації до нових технологічних умов протікання педагогічного процесу.

Американські педагоги пропонують такі принципи для оптимізації педагогічної взаємодії у віртуальному середовищі суб'єктів дистанційного навчального процесу:

- ефективні навчальні середовища мають ініціювати часті і значимі взаємодії між дистанційним педагогом і учнями;
- педагогічна взаємодія між тими, хто дистанційно навчається, має збагачувати їх і всіляко підтримуватися;
- сучасні системи комунікацій слід розглядати як інструмент для створення і підтримки спілкування між дистанційними учнями;
- програми дистанційного навчання мають шукати творчі рішення поставлених цілей, які реалізуються у традиційній системі навчання: неформальна взаємодія викладача і студентів, можливість залучення до навчання спеціалістів-професіоналів, оперативний доступ до навчальних послуг і ресурсів.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко. – К., 2005. – 608 с.
2. Коротаева Е.В. Директор-учитель-ученик: пути взаимодействия / Коротаева Е.В. – М.: Сентябрь, 2000. – 144 с.
3. Критерии качества учебных курсов. Рекомендации американских педагогов. – <http://eee.educuse.edu/ir/library/html/sem9915.html>
4. Кульневич С.В. Педагогика личности. От концепций до технологий / С.В.Кульневич. – Ростов-н / Д, 2001.
5. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник / В.М.Кухаренко, О.В.Рибалко, Н.Г.Сиротенко; За ред. В.М.Кухаренка. – Харків: НТУ “ХПІ”, “Торсінг”, 2002. – 320 с.
6. Нор К.Ф. Використання американського досвіду формування комунікативних умінь майбутніх учителів // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Т. 28. – Вип. 15. – Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2003. – С. 54-58.
7. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методика, практика: Учеб. пособие / В. С. Гершунский. – М., 2003.

Analyzing the interaction of teaching traditional subjects of the educational process, on the one hand, and analysis of teacher interaction in a virtual environment actors distance learning process on the other hand, suggests that the stages and mechanisms of educational interaction between the subjects under study systems in traditional and distance education are based on common organizational and technical basis. This means that the basic provisions on the organization of pedagogical interaction, used in

traditional pedagogy, can be designed for distance learning if their previous adaptation to new technological conditions of flow of the pedagogical process.

Keywords: features of co-operation, pedagogical co-operations, communicative preparation. future teacher, interpersonality co-operation.

Отримано: 3.09.2011

УДК: 159.37.048.4

Г.П.Осика (Татаурова)

Профорієнтаційні установки учнівської молоді на шляху професійного САМОВИЗНАЧЕННЯ

У статті розкриваються індивідуально-психологічні чинники професійного розвитку, умови та вплив профорієнтаційних установок на професійне самовизначення, зв'язок свідомого вибору професії із соціально-економічними та особистісними умовами. Основним питанням у життєвому просторі юнаків є питання самовизначення. Як відомо, процес самовизначення відбувається на базі сформованих уявлень, при яких особистість визначає себе у суспільстві. Сенситивність даного процесу пов'язана із необхідністю самореалізації особистості. В юнацькому віці це відбувається у двох формах: зовнішній – прагнення виділитися серед однолітків, проявити свою індивідуальність та внутрішній – розкриття свого характеру, можливостей і здібностей.

Ключові слова: індивідуально-психологічні чинники, професійний розвиток, професійне самовизначення, профорієнтаційні установки.

В статье раскрыты индивидуально-психологические особенности профессионального развития, условия и влияние профориентационных установок на профессиональное самоопределение, связь осознанного выбора профессии с социально-экономическими и личностными условиями. Основным вопросом в жизненном пространстве юношей является вопрос самоопределения. Как известно, процесс самоопределения происходит на базе сложившихся представлений, при которых личность определяет себя в обществе. Сенситивность данного процесса связана с необходимостью самореализации личности. В юношеском возрасте это происходит в двух формах: внешней – стремление выделиться среди сверстников, проявить свою индивидуальность и внутренней – раскрытие своего характера, возможностей и способностей.

Ключевые слова: индивидуально-психологические особенности, профессиональное развитие, профессиональное самоопределение, профориентационные установки.

Головним психологічним надбання юнацького віку є активізація та актуалізація процесів становлення суб'єктивної картини світу, формування соціальної позиції і основ світогляду. Процес самовизначення інтенсивно відбувається на базі сформованих уявлень, при яких особистість визначає себе у суспільстві. Процес самовизначення пов'язаний із самореалізацією особистості, який у юнацькому віці відбувається у двох формах: зовнішній, як прагнення виділитися серед однолітків, проявити свою індивідуальність і внутрішній, щоб розкрити свої можливості і здібності світу.

Моделювання процесу своєї навчальної діяльності для кожного випускника має особистісний характер, що чітко визначає кроки малого, середнього та великого розмірів, які треба буде робити на шляху від початку вибору професії до його кінцевого результату – адаптації до професійного ринкового середовища і конкурентного типу праці і стилю міжособових стосунків.

Є.О. Клімов зауважує, що соціальна цінність індивідуального самовизначення залежить від того, наскільки гармонійно врівноважені індивідуальність і суспільні вимоги. Е.Фром аналізуючи умови існування людини у сучасному суспільстві, підкреслює, що свобода розвитку, відсутність маніпулювання з боку держави або групи, – головна умова повноцінного розвитку особистості і реалізації її унікальних можливостей. Єдина “керівна мета”, мета розвитку – самовдосконалення особистості.

До індивідуально-психологічних чинників професійного розвитку віднесемо психологічні властивості особистості, які сприяють її адаптації у суспільному оточенні і професійній діяльності, а також стають основою для розвитку вищих рівнів самосвідомості і життєдіяльності. Серед цих чинників найчастіше виділяють: цінності, ставлення, життєві смисли (К.А.Абульханова-Славська, М.Р.Гінзбург, Є.І.Головаха, В.Ф.Сафін); самосвідомість (Л.І.Божович, Є.О.Клімов); Я-концепція, образ Я, самооцінки (І.С.Кон, Р.Бернс, М.С.Пряжніков); потреби і пов'язані з ними цілі і мотиви поведінки, потреби у самовизначенні і реалізації сенсу життя (П.А.Шавір, Г.С.Костюк, В.Ф.Сафін); спрямованість особистості, інтереси, схильності (Є.О.Клімов, Б.О.Федоришин, Є.І.Головаха); здібності, вміння, відповідність здібностей і вимог діяльності (Є.І.Головаха); саморегуляція, самодетермінація (Л.І. Анциферова); життєві і професійні плани (М.С.Пряжніков);

діяльність, простір актуальних і потенційних дій (Д.І.Фельдштейн).

Професійне самовизначення носить змістовно-майбутній характер, при якому визначається розвиток професійної спрямованості особистості та часово-майбутній характер, який виконує роль механізмів, що відповідають за конкретний вибір професії.

При виборі професії одну із важливих ролей відіграє ідентифікація особистості до професії. У психологічній науці існує п'ять типів ідентифікації, які взаємопов'язані з мотиваційною основою вибору професії.

До першого типу віднесені ті, хто обирає професію, яка відповідає певним характеристикам особистості і передбачає вирішення та відтворення типових ситуацій, що виникають у процесі діяльності.

До другого типу відносяться особистості, ціллю яких є можливість кар'єрного росту, досягнення високих результатів у процесі роботи.

До третього типу відносяться особистості, які прагнуть удосконалити професійну майстерність, розвивати відповідні уміння та навички.

До четвертого типу належать особистості, здатні до творчої адаптації у сфері професійної діяльності.

П'ятий тип – це особистості, які орієнтуються на підвищення матеріального добробуту.

Професійне самовизначення пов'язане не стільки з життєвим досвідом, скільки з уявленнями особистості про майбутнє, необхідністю дослідити цілісну картину майбутнього у свідомості молоді, яка знаходиться у ситуації вибору. Ця картина має перспективний характер, що містить у собі життєві цінності, плани, орієнтири, й життєву мету, які й визначають вибір професії. Тому головними критеріями розвитку життєвої перспективи особистості слугуватимуть – тривалість, оптимістичність, реалізм і міра узгодженості мети, цінностей і планів щодо свого майбутнього. При цьому в процесі професійної орієнтації враховуються наступні фактори:

- індивідуальних особливостей особистості,
- інтересів, схильностей, здібностей вимогам певної професії
- професійний потенціал особистості “розгортання потенціалів буття особистості у професії і через професію”.

Головним завданням, що постає перед учнівською молоддю при виборі професії – це розв'язання протиріч між “хочу”, “можу”, “треба”, тобто те, що й визначатиме програму дій особистості при

досягненні кінцевої мети. Внаслідок цих дій відбувається самостворення, самореалізація, самоствердження і самовдосконалення особистості впродовж усього життя, а регуляторну функцію при досягненні мети виконують ціннісні орієнтації.

Однак, свідомий вибір професії відбувається на базі сформованих уявлень про себе, при умові формування “Я-образу”, значну роль при цьому відіграють домінуючі мотиви й потреби самої особистості. Змістовний аспект усвідомлюваного вибору професії складає формування цілісної “Я- концепції”, яка містить у собі уявлення про свої індивідуально-психологічні особливості. Процесуальний аспект цього вибору відбувається у реалізації планів з оволодіння сферою діяльності згідно інтересів, схильностей.

Отже, для успішного вибору професійної діяльності в умовах ринку праці необхідним є розвиненість в учнівської молоді профорієнтаційних установок. Рівень “профорієнтаційної установки розкривається з усвідомленням та обізнаністю особистості із професійними типами і станами та її готовністю до активного вибору діяльності.

Психологом Д.М. Узнадзе доведено наявність загальної психологічної готовності особистості до реалізації актуальної в конкретній ситуації потреби. Вченим виявлено закономірності закріплення такої готовності при неодноразовому повторенні ситуації, які дають змогу задовольняти дану потребу.

У дослідженнях психологічних особливостей установки описуються різні її вияви та стани готовності особистості до прийняття зовнішніх впливів. Нам необхідні установки, в змісті яких закладено психологічні механізми профорієнтаційних установок, тобто установку очікування: цільову, сенсорну та установку свідомості. Профорієнтаційні установки безпосередньо пов'язані з соціальною установкою, ціннісно-орієнтаційною і установками особистості.

Отже, поняття “профорієнтаційна установка” утворилося шляхом інтегрування психологічних властивостей установок очікування, соціальної, ціннісно-орієнтаційної та особистісної установки. Дії профорієнтаційної установки спричиняються внутрішніми можливостями молодшої людини, потребами, мотивами, станом емоційно-вольового процесу, ставленням до себе тощо.

Необхідним для дій профорієнтаційної установки є зовнішні умови: конкретна ситуаційна дійсність розвитку особистості динаміка соціально-економічних змін: нормативно-врегульовані вимоги до праці в умовах ринкових відносин.

Молодь вибирає з навколишнього середовища необхідні умови для успішної діяльності з метою реалізації запланованих дій і

самореалізації потреб та інтересів – матеріальних і духовних. Зміст профорієнтаційної установки, завдяки якому може визначатися рівень готовності особистості до вибору професійної діяльності на ринку праці складають наступні вміння брати на себе відповідальність за прийняття рішення самостійно здійснювати вибір ринкової праці; самоорганізовувати простір вибору праці і виконувати відповідні дії: дослідити професійний простір вибору потрібної інформації про професійну діяльність; використати необхідні знання і досвід; психофізіологічними стимульними механізмами профорієнтаційної установки у професійному виборі виступає особистісна готовність до динамічних змін, висока працездатність (нервова стійкість, волева витримка, чутлива сенсомоторика, саморегуляція і самоконтроль на перцептивному рівні, тощо).

Описана властивість профорієнтаційної установки особистості потребує нового ставлення особистості до себе. На перший план ставиться розвиток індивідуальності учнівської молоді їх здібностей, навичок. А також ініціатива, сміливість, практичність, вміння робити справу з вигодою для себе і для оточуючих – риси, які слід ствердити в собі, щоб не потрапити в полон стереотипного мислення і впливів соціального середовища.

Цілком зрозуміло, що для набуття високого професіоналізму в завоюванні довіри і симпатії у середовищі ринку праці особистість повинна володіти не лише професійно важливими якостями необхідними для вибраної професії, але й високим рівнем культури в організації бізнесової діяльності. Оволодіння будь-якою працею ґрунтується на синтезі духовної і матеріальної культури особистості, набутому досвіді і вмінні оволодівати необхідними знаннями, вміннями і навичками. Розвиток профорієнтаційної установки є необхідною їх умовою адаптації до ринкових відносин і нових умов виходу суспільства з економічної і духовної кризи.

Підготовку учнівської молоді до вибору професії найбільш ефективно здійснювати поступово, внаслідок чого виникає можливість орієнтувань особистості у сферах діяльності, відбувається реалізація основних життєвих цінностей, інтересів, здібностей, установок, формування особистого професійного плану.

Розвиток профорієнтаційної установки пов'язаний з усвідомленням особистістю своєї “реалізаційної спрямованості” як головного напрямку індивідуальної і професійної самореалізації. Вона відбивається в ієрархічній структурі мотиваційної сфери, виявляється у цілеспрямованих вчинках і поведінці, переживається на емоційному рівні як інтерес, бажання, захоплення, покликання, відчуття перспективи. В той же час, вибір професії – це шлях до

подальшої професійної самореалізації особистості, спрямовує процеси розвитку і формування їх здібностей та інтересів, накреслює професійне і соціальне середовище.

Профорієнтаційна установка здійснюється особистістю:

- через формування усвідомленої вихідної позиції;
- через розв’язання мотиваційних протиріч;
- через усвідомлення своєї “реалізаційної спрямованості”, яка визначає напрямок самоактуалізації і подальшого розвитку особистості;
- через пошук оптимальних шляхів реалізації особистісного професійного плану.

Показники ефективності впливу профорієнтаційної установки на професійне самовизначення в умовах ринкової економіки такі:

- самомотивація пошуку праці; зацікавленість в досягненнях;
- орієнтування на досвід і набуття уміння самоорганізації вибору;
- порівняння набутих і нових зусиль;
- піднесена активність в діях;
- самоконтроль і самооцінка відповідальність за прийняття рішення.

Взаємодія зовнішніх і внутрішніх умов та стан готовності учнівської молоді до професійного самовизначення відбувається за допомогою таких факторів:

– Індивідуально-відносні норми оцінки досягнень і відповідна зворотна інформація, індивідуальний стандарт якості, реальний рівень домагань, особистісна відповідальність: атрибуція відносно внутрішніх змінних факторів (умов) прийняття рішень і умов вибору.

– Індивідуальне домагання важкості задач (індивідуальна відповідність), самооцінка як основа індивідуального стандарту якості.

– При оцінці досягнень атрибуція відносно внутрішніх змінних факторів; привабливість успіху та ухилення від невдач; самооцінка як основа індивідуального стандарту якості.

– Зовнішнє підкріплення на основі індивідуально відносних норм, оптимальна мотивація, покращення досягнень.

Тому успішне професійне самовизначення є можливим лише тоді, коли воно глибоко вмотивоване, якщо особистість усвідомлює суспільну значущість своєї діяльності, адекватно оцінює свої психофізіологічні можливості і зміст тієї професії, яку доведеться опановувати.

На думку Н.С. Пряжнікова, у наш час більш розповсюдженим стає зсув інтересу до особистісних аспектів цієї проблеми. Аналіз власне професійного самовизначення не може бути досить

ефективним при його ізольованому дослідженні (цілісний підхід до феномена самовизначення особистості). Саме такий погляд на проблему самовизначення має розглядати цей феномен у зв'язку з розвитком, формуванням професіонала і досягненням рівня професійної придатності на всіх етапах професійного шляху.

При аналізі професійної діяльності дозволяє виділити таку форму детермінації в процесі самовизначення, як саморегуляція (Л.Г.Дікая, О.А.Конопкін, Г.С.Нікіфоров). Процеси саморегуляції визначають механізми регуляції рівня професійної придатності як:

- мобілізація ресурсів особистості й організму;
- адаптація до умов і процесів трудової діяльності;
- аналіз можливостей особистості та співставлення їх з вимогами діяльності;
- побудова і корекція особистих планів, стратегій поведінки і перспектив розвитку тощо.

Самовизначення особистості може розглядатися як результат і як процес засвоєння, закріплення і прояву цілісних та значимих особистісних властивостей. Самовизначення – це не просто акт ухвалення рішення або усвідомлення себе. За Є.А. Клімовим, професійне самовизначення – це діяльність людини, що приймає той або інший зміст, це, насамперед, образи бажаного майбутнього, особливості усвідомлення себе і свого місця в системі ділових міжособистісних стосунків.

Діяльність розглядається як одиниця психологічного аналізу поведінки і життєдіяльності людини, а самовизначення є діяльністю з метою перетворення внутрішньої психологічної структури, її збереження і розвиток (І.Ф.Кузнецов).

Отже, самовизначення, що розуміється як власне психологічна діяльність, містить у собі таку мету, як:

- інтеграція особистості;
- психологічний захист;
- розв'язання “завдань на розуміння” тощо.

Самовизначення і самоперетворення психологічної структури особистості можливі тільки при здійсненні вчинку, тобто реалізації цього перетворення в зовнішньому середовищі.

Крім того, успішність освоєння й реалізація діяльності визначається не лише особливостями пізнавальних і психомоторних процесів, але й такими якостями суб'єкта діяльності, як особливості мотивації, темпераменту, емоційно-вольової сфери, характеру, а також фізіологічними і фізичними особливостями суб'єкта.

Головну роль у структурі особистості відіграють індивідуальні особливості:

1) здібності орієнтуватися у просторі та часі (ретроспективні, кон'юнктивні, далекоглядні);

2) здібності до потребнісно-вольових (естетичних) переживань (песимістичні, амбівалентні, оптимістичні);

3) здібності до змістів (профілів, видів) діяльності (трудові, гуманістичні, самодіяльні);

4) здібності щодо оволодіння діяльністю (адаптивні, відтворюючі, творчо-лідерські);

5) здібності до форм реалізації діяльності (практичні, навчально-образні, теоретичні).

Обираючи сферу діяльності, необхідно враховувати об'єктивну ситуацію потреб ринку праці, а не керуватися нею як головною, детермінуючою. Отже, психологічна структура особистості поділяється на підгрупи:

- спілкування (потреби у спілкуванні, комунікація вербальна і невербальна, міжособистісна взаємодія);
- спрямованість (на себе на інших, справу, основні бажання і мотиви, ідеали і переконання, прагнення);
- характер (мотиваційні риси характеру, інформаційно-пізнавальні риси, риси цілеспрямованості, риси продуктивності характеру тощо);
- самосвідомість (потреба у самосвідомості, саморегуляції, самоконтроль, самовдосконалення);
- досвід (мотиваційний, система знань, вмінь, картина світу, система звичок й навичок),
- інтелект (інтелектуальні особливості), психофізіологія (сенситивність, рухомість, пластичність нервової системи, працездатність, темп нервової системи).

Профорієнтаційна установка на шляху професійного самовизначення повинна працювати поетапно:

• Перший етап – виявлення компетентності учнів у виборі сфери діяльності.

• Другий етап – робота по формуванню в учнів здатності до самоаналізу та поглиблення процесу самопізнання.

• Третій етап – надання допомоги у реалізації професійних планів.

Сама особистість є активним суб'єктом самовизначення, тому психологію вибору професії краще розглядати у контексті цілісного розвитку особистості.

Отже, вихідною позицією підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення є бачення особистості як суб'єкта саморозвитку. При цьому свідомий вибір професії пов'язується з

аналізом об'єктивних (соціально-економічних) та суб'єктивних (особистісних) умов з наступним вільним й самостійним прийняттям рішення про вибір професії або напрямку подальшої освіти. І тому процес саморозвитку повинен бути покладений в основу розвитку особистості, та виступати суб'єктом діяльності з підготовки особистості до професійного самовизначення. Зміст засобів, які використовуватимуться при цьому будуть виступати як сприятливі й необхідні умови, які стимулюватимуть особистість до професійної діяльності й через це, до самопізнання, самокорекції, саморозвитку із спрямуванням на оптимальне вирішення своїх власних професійних планів на майбутнє.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славська К.А. Жизненные перспективы личности /К.А.Абульханова-Славська// Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 1987. – С. 137-144.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А.Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
3. Побірченко Н.А. Професійна орієнтація як наукова дисципліна /Н.А.Побірченко// Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання безробітних:- матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції / упорядник Сеульська В.Є. – К.: ІПК ДСЗУ, 2006. – С.56-60
4. Синявський В.В. Професійна орієнтація: стан і перспективи розвитку // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання безробітних: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції / упорядник В.Є.Скульська. – К.: ІПК ДСЗУ, 2006. – С.69-73
5. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – Москва-Воронеж: Изд-во Института практической психологии, 1996. – 256 с.
6. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.

Individual-psychological factors of the vocational development, conditions and the influence of vocation-orientation attitudes on vocational self-determination, inter-correlation of vocational choice with social-economic and personal conditions are revealed in the article. The main issue in the life space of young men is the self-determination. As you know, the process of self-determination is based on attitudes, in which a person identifies himself in society. Sensytvnist this process is related to the necessity of self-identity in adolescence it occurs in two forms: external - the desire to stand out among

their peers, express their individuality and internal - the disclosure of his character, capabilities and abilities.

Keywords: individual-psychological factors, vocational development, vocational self-determination, vocation-orientation attitudes.

Отримано: 11.09.2011

УДК 159.9:378

Н.П.Панчук

Ціннісні орієнтації як основа вибору життєвих цілей у процесі професіоналізації

У статті розглядаються характеристики життєвих та професійних цілей як одних із центральних компонентів психологічної структури особистості, досліджено особливості соціальної детермінації людської поведінки, її саморегуляції та прогнозування, проаналізовано особливості мотиваційно-ціннісних структур, адекватних новій ситуації, що склалася, а також вивчено мотиваційно-ціннісні стани і процеси формування громадянської самосвідомості, встановлено вплив змісту ціннісних орієнтацій на професійне самовизначення майбутніх вчителів в 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 как одних из центральных компонентов психологической структуры личности, исследованы особенности социальной детерминации человеческого поведения, его саморегуляции и прогнозирования, проанализированы особенности мотивационно-ценностных структур, адекватных новой ситуации, которая сложилась, а также изучены мотивационно-ценностные состояния и процессы формирования гражданского самосознания, установлено влияние содержания ценностных ориентаций на профессиональное самоопределение будущих учителей в процессе учебы в вузе.

Ключевые слова: ценностные ориентации, профессиональные ценности, жизненные ценности, профессионально-педагогическая направленность, профессиональное самоопределение.

Актуальність дослідження. Проблеми, що пов'язані з людськими цінностями, займають одне з провідних місць у дослідженні соціальної детермінації людської поведінки, її саморегуляції та прогнозування. Формування ціннісних орієнтацій сприяє процесу розвитку особистості в цілому. Як один з елементів структури особистості, вони відіграють вирішальну роль в регуляції поведінки, формуванні світогляду, переконань, виборі життєвого шляху, особливо на етапі становлення професійно-трудової діяльності в юнацькому віці. Саме “завдяки цінностям особистість відчуває себе цілісно в оточуючому їй світі. Світ цінностей – це, насамперед, світ культури, сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, оцінок тощо” [5, с. 27]. Особливість ситуації в суспільстві, в якій проходить формування духовності особистості, полягає в тому, що цей процес відбувається в умовах послаблення політичного та ідеологічного пресингу, розширення соціальної самостійності й ініціативи молоді. Це веде за собою, як наслідок, критичне осмислення досвіду попередніх поколінь, нові уявлення про своє професійне майбутнє та майбутнє суспільства. “В наш час ...втрати старих, непридатних для життя орієнтирів і тимчасового духовного бездоріжжя в час, коли майже щоденно виповзають ...проповідники чужих нашої суті ідеологічних норм, що чинять руйнівний вплив на свідомість особистості, важко переоцінити значення ціннісних орієнтацій, як умови розвитку особистості суб'єкта, особистості, здатної до самостійного і відповідального вибору” [3, с. 22].

Засвоєння цінностей у великих соціальних групах завжди опосередковане цінностями малих груп, референтних для індивіда, а “особисті цінності є генетичним похідним від цінностей соціальних груп і спільностей різного масштабу. Селекція, присвоєння і асиміляція індивідом соціальних цінностей опосередковується його соціальною ідентичністю і цінностями референтних для нього малих контактних груп, які можуть бути як каталізатором, так і бар'єром у засвоєнні цінностей великих соціальних груп, в тому числі і загальнолюдських цінностей” [10, с.40].

Включення людини в систему суспільних відносин супроводжується формуванням своєрідних “вузлів”, що об'єднують різні види діяльності в цілісні особистісні структури. На думку О.М.Леонтьєва, ці вузли є ціннісними утвореннями [11]. Взяті разом вони утворюють “ядро” особистості, її основу, яка забезпечує цілісність індивідуального розвитку, а також особистісну самототожність.

Особистісні цінності, згідно з Д.А.Леонтьєвим, виступають як своєрідні відношення зі світом, які узагальнені і перероблені досвідом соціальної групи. Тому вони фактично не залежать від

ситуативних факторів і, можливо, тому не завжди чітко усвідомлюються, зокрема до того часу, поки не стають об'єктом рефлексії [10].

І.Д.Бех вважає, що особистісні цінності складають внутрішній стрижень особистості, який можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію. Остання забезпечує цілісно-суб'єктивне розуміння окремих актів поведінки людини та сприяє побудові прогнозу її поведінки у більш широкому полі ситуацій [2].

“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, відносно якої вона має зайняти певну морально-ціннісну позицію і активно практично-перетворювально утверджувати її” [1, с. 10].

“Особисті цінності ...набувають ціннісного статусу тільки при зверненні ...особистісних зусиль на свою смислову сферу, на власне “Я”, тобто ...становлення особистісних цінностей пов'язане з динамікою процесів усвідомлення, що включають різні види вербалізації і зміщення пізнавально-особистісних зусиль на власну смислову сферу” [4, с. 100]. М.Й.Боришевський підкреслює, що “певна система цінностей втілюється, опредметнюється у тих чи інших конкретних феноменах, пов'язаних із відповідними формами життєдіяльності, у 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” [3, с. 22].

“Ціннісні орієнтації конкретної особистості формуються і функціонують на основі системи цінностей, виробленої суспільством, нерозривно і тісно пов'язані з цим утворенням” [15, с. 33].

Отже, актуальність проблеми цінностей на сучасному етапі обумовлена рядом факторів: 1) у суспільстві відбувається зміна норм, ломка старих стереотипів. Ціннісна сфера, звільнившись від попередніх стереотипів, стає все більш самостійною і незалежною. Головні проблеми, які спричинені знаходженням життєво важливих цілей, сенсу життя і можливостей їх досягнення, стоять перед кожним. Оскільки ціннісні орієнтації знаходяться в основі вибору життєвих цілей людини, то їх знання допомагає з'ясувати причини її вчинків і дій; 2) існує велика кількість теоретичних і практичних питань, що стосуються психологічної проблеми побудови ціннісно-змістовної сфери, виявлення і аналізу життєвих цінностей

особистості. Зокрема, вимагають розробки питання вивчення динаміки мотиваційно-ціннісних структур, адекватних новій ситуації, що склалася, а також вивчення мотиваційно-ціннісних станів і процесу формування громадянської самосвідомості.

Дослідження проблеми цінностей, яке допомогло б розкрити механізми впливу на становлення молодого людини і адаптування 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, нарешті, для людства в цілому" [12, с. 15].

Психологічний аспект ціннісних орієнтацій як один з структурних компонентів спрямованості особистості тісно пов'язаний з дослідженням її внутрішнього світу, суспільної поведінки, направленої на засвоєння та відтворення цінностей життя і культури.

Мета дослідження – проаналізувати зміст життєвих і професійних цілей як одних з центральних компонентів психологічної структури особистості, проаналізувати особливості соціальної детермінації людської поведінки, її саморегуляції та прогнозування, розглянути особливості мотиваційно-ціннісних структур, адекватних новій ситуації, що склалася, а також встановити вплив змісту ціннісних орієнтацій на професійне самовизначення майбутнього вчителя в процесі навчання у вузі.

Результати. Психологічна структура особистості може бути охарактеризована як "єдність, взаємозв'язок трьох основних сторін психологічної реальності: діяльності, свідомості й особистісної сфери (остання визначається, перш за все, такими компонентами, як спрямованість і самосвідомість особистості). ...Послідовне здійснення цілісного підходу при аналізі особистості привело до виділення важливої узагальненої форми фіксації особистісного досвіду – "цінності", яка характеризується як єдність спрямованості особистості, виділення для неї певної сторони дійсності, певних відношень і усвідомлення у зв'язку з цим свого "Я" [13, с. 22].

Отже, ціннісність виступає важливою характеристикою психологічної структури особистості і визначає: 1) спрямованість суб'єкта на реалізацію певних відношень, які відповідають даній цінності, спрямованість на певну діяльність; 2) зміст уявлення про своє "Я", що відповідає спрямованості; 3) виділення у свідомості певного предметно-діяльнісного змісту і його провідну роль у формуванні самосвідомості особистості.

У зв'язку з тим, що ціннісність визначає особливості інших компонентів психологічної структури особистості, В.І.Непомняца розглядає її центральним компонентом психологічної структури особистості [13]. А.Г.Здравомислов розглядає ціннісні орієнтації як “відносно стійке, соціально обумовлене, вибіркове ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ і ідеалів, які розглядаються як предмети цілі або засоби для задоволення потреб життєдіяльності особистості” [7, с. 237].

Під ціннісними орієнтаціями найчастіше розуміють, – вважає Б.С.Круглов, – “соціально-детерміновану і зафіксовану в психіці індивіда спрямованість особистості на цілі і засоби діяльності” [8, с. 81]. Вони відображають відношення 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 й інтереси. Інтереси і потреби у кожної 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, а система ціннісних орієнтацій, визначаючи змістовну сторону спрямованості особистості, виступає основою її ставлення до оточуючого середовища, людей, до себе, становить основу формування світогляду та мотивації.

Зміст спрямованості – це, перш за все, домінуючі, соціально обумовлені відношення особистості до дійсності. Саме через спрямованість особистості її ціннісні орієнтації знаходять своє реальне вираження. Т.В.Бутківська визначає цінність в двох аспектах: суспільному та особистісному. В першому випадку ціннісність виступає як властивість того чи іншого суспільного предмета, явища, які задовольняють потреби, інтереси, бажання. Інакше кажучи, це соціально значущі уявлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба тощо. З іншого боку – це ставлення суб'єкта до предметів та явищ реальності, яке виражається ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, якостями особистості. Тут вони виступають у ролі певної структури особистості [5, с. 27].

Основу ціннісних орієнтацій складають соціальні (ціннісні) ставлення, що формуються в процесі діяльності і спілкування. Дані ставлення потім трансформуються в соціальні установки, а після ряду перетворень – в ціннісні орієнтації.

Нааявність сформованої системи ціннісних орієнтацій забезпечує гармонію внутрішнього світу особистості, сприяє систематизації її знань, норм, стереотипів поведінки та самоствердженню особистості, реалізації соціальних очікувань.

У процесі експериментального дослідження нами отримано наступні результати (див. табл. 1).

Таблиця 1

Показники життєвих та професійних цілей майбутніх вчителів

№ з/п	ЦО	Життєва ціль	(%)	Ранг	Професійна ціль	(%)	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	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	–	–	–

При порівняльному аналізі ми помітили, що за професійною метою цінності, пов'язані з майбутньою спеціальністю, займають

1-е місце, в той час, як за життєвою метою досліджувані помістили їх на 3-є місце, віддавши перевагу особистісним та матеріальним ціннісним орієнтаціям. Статусні ціннісні орієнтації за професійною метою зайняли 2-е місце, за життєвою – 4. 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 майбутньої професії 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 предмету”, “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 освічених людей”, “навчити розуміти життя”;

– ціннісними орієнтаціями самовдосконалення: “досягти найвищого рівня знань”, “постійно підвищувати свій рівень”;

– моральними ціннісними орієнтаціями (5,6%): “навчити людяності, дружбі”, “у відношенні 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 ціннісними орієнтаціями (2,5%): “щоб поважали учні”, “у посаді”, “в заробітній платі”, “в знайомстві з потрібними людьми”, “вчити дітей, щоб було робоче місце”.

Висновки. Отже, фундаментом формування світогляду молодої людини є соціальні цінності, які існують у свідомості кожного. Вони виконують роль фундаментальних норм, забезпечують інтеграцію суспільства, допомагають особистості здійснювати соціально визначений вибір своєї поведінки в життєво важливих ситуаціях. Серед факторів, що опосередковують вплив соціального середовища на становлення ціннісних орієнтацій, найбільш суттєвими є: мікроклімат у колективі, членом якого є особистість, сімейне оточення з його традиціями, наявність доступу до засобів освіти та культурних досягнень поколінь, а також інші “внутрішні умови”, які впливають на формування індивідуального ціннісно-забарвленого світобачення.

Нестабільність суспільних відносин потребує пошуку опори для самоствердження, орієнтирів самозбереження, розвитку здатності

до саморегуляції, самоорганізації, формування здатності юнака переборювати стереотипи.

Ситуація професійного самовизначення в ранньому юнацькому віці зумовлює у значній частини молоді конфлікт у ціннісній сфері між професійними та позапрофесійними цінностями, відмову від ілюзій, появу нових поглядів, переконань, оцінок, ідеалів та орієнтирів.

Професійне самовизначення юнака як ціннісно-життєвий вибір відбувається на основі загальної орієнтації в соціально-економічній ситуації в країні та прогнозування престижності обраної професії, усвідомлення її цінності та виділенні віддаленої професійної мети, її узгодженість з іншими важливими життєвими цілями.

Впроцесі професійного становлення в результаті взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу відбувається процес інтерналізації – внутрішнє засвоєння суспільно-професійних цінностей.

Специфіка професії вчителя вимагає розвиненості гуманістичної спрямованості системи ціннісних орієнтацій, що забезпечує успішну аксіологічну діяльність, формування світоглядних позицій та визначення особистісного смислу педагогічної діяльності, а тому метою навчально-виховного процесу в педагогічному навчальному закладі має бути формування професійно-значущих утворень особистісної структури і, перш за все, ціннісних орієнтацій.

Стрижнем системи професійно-ціннісних орієнтацій є ставлення майбутнього вчителя до своїх особистісно-професійних характеристик, логічним центром і основою яких є мотиваційно-потребова сфера особистості.

Ефективність формування ціннісних орієнтацій вчителя та всієї системи його підготовки залежить від того, наскільки зовнішні виховні впливи відповідають завданням та змісту його самовиховання.

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. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості // Цінності освіти і виховання / М.Й.Боришевський. – К., 1997. – С. 21-25.
4. Бурдинайте Г.Л. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г.Л.Бурдинайте, Т.В.Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – №5. – С. 99 -106.
5. Бутківська Т.В. Проблема цінностей у соціалізації особистості / Т.В.Бутківська // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 27-31.

6. Буякас Т.М. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании / Т.М.Буякас, С.Ю.Степанов // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С. 44-56.
7. Здравомыслов А.Г. Человек и его работа / А.Г.Здравомыслов // Социологические исследования. – М.: Политиздат, 1967. – 276 с.
8. 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.
9. Лапин Н.И. Модернизация базовых ценностей россиян / Н.И.Лапин // Социологические исследования. – 1996. – №5. – С. 3-19.
10. Леонтьев А.Д. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / А.Д.Леонтьев // Вестник МГУ. – Сер.14: Психология, 1996. – №4. – С. 35-44.
11. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. – М.: Изд – во МГУ, 1981. – 584 с.
12. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / А.Д.Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15-26.
13. Непомнящая Н.И. и др. Ценность как центральный компонент психологической структуры личности / Н.И.Непомнящая и др. // Вопросы психологии. – 1980. – №1. – С. 22-30.
14. Сохань Л.В. Жизненная программа личности: структура и динамика жизненных целей / Л.В.Сохань // Жизнь как творчество. – К., 1985. – С.118 – 142.
15. Фролова Н.В. Трансформація системи ціннісних орієнтацій на зламних етапах розвитку суспільства (психологічний аспект) / Н.В.Фролова: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова – Дніпропетровськ, 1988. – 174 с.

In the article descriptions of vital and professional aims are examined as one of central components of psychological structure of personality, the features of social determinations of human behavior, his self-regulation and prognostication are investigated, the features of the motivational-valued structures, adequate to the new situation that was folded, are analysed, and also the motivational-valued states and processes of forming of civil consciousness are studied, influence of maintenance of the valued orientations is set on professional self-determination of future teachers in the process of studies in institution of higher learning.

Keywords: valued orientations, professional values, vital values, professionally pedagogical orientation, professional self-determination.

Отримано: 3.08.2011

Рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно- ділового спілкування в організації

У статті на основі емпіричного дослідження проаналізовано рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації. Констатовано низку проблем у рівні розвитку мотиваційного компонента: переважання зовнішніх мотивів навчання (отримання диплома) над внутрішніми (оволодіння професією та здобуття знань); переважання комунікативних орієнтацій, які мають відношення до сприйняття, прийняття та розуміння партнера, над комунікативними орієнтаціями, які пов'язані з вирішенням певних проблем в організації. В цілому виявлено недостатній рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності.

Ключові слова: вищі навчальні заклади; майбутні менеджери; організація; професійно-ділове спілкування в організації; психологічна готовність майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації; мотиваційний компонент психологічної готовності.

В статье на основании эмпирического исследования проанализировано уровень развития мотивационного компонента психологической готовности будущих менеджеров к профессионально-деловому общению в организации. Констатировано ряд проблем в развитии мотивационного компонента готовности: преобладание внешних мотивов обучения (получения диплома) над внутренними мотивами; преобладание коммуникативных ориентаций, которые имеют отношение к восприятию, принятию и пониманию партнера, над коммуникативными ориентациями, которые связаны с решением определенных проблем в организации. В целом выявлено недостаточный уровень развития мотивационного компонента.

Ключевые слова: высшие учебные заведения; будущие менеджеры; организация; профессионально-деловое общение менеджеров в организации; психологическая готовность будущих менеджеров к профессионально-деловому общению в организации.

Постановка проблеми. Проблема психологічних аспектів підготовки майбутніх менеджерів до майбутньої професійної діяльності є достатньо актуальною і знайшла відображення в ряді

робіт. Так, в дослідженнях Л.М.Карамушки та М.В. Москальова [5] розкрито особливості формування психологічної готовності майбутніх менеджерів до управління змінами в організації. Д.Я. Бабинський [1] досліджував вплив гендерних установок на вибір стилю керівництва майбутніми менеджерами. Т.В. Гура [2] проаналізував умови формування управлінської компетентності майбутніх фахівців електромашинобудівних спеціальностей. Проблеми формування компетенцій лідера в майбутніх управлінцях висвітлено в роботі Д.В. Хмельник [8]. Деякі аспекти формування управлінської компетентності у студентів вищих технічних ВНЗ знайшли відображення у дослідженнях В.В. Шаполова [9].

Разом з тим, проблема формування психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації не виступала раніше предметом дослідження. Зокрема, практично не досліджуваними залишаються особливості розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації.

Мета дослідження: проаналізувати рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації.

Методика та організація дослідження. Для проведення дослідження використовувався комплекс методик “Професійно-ділове спілкування майбутніх менеджерів” (Карамушка Л.М., Пастухова Т.І., 2010). Складовою даного комплексу були методики, спрямовані на вивчення мотиваційного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації.

Логіка вивчення мотиваційного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації була наступною: від аналізу “загальних” мотивів (мотивів навчання у вузі) – через вивчення “конкретних” мотивів (мотивів, які мають відношення до діяльності керівника) – до ще більш “конкретних” мотивів (мотивів, які пов’язані безпосередньо із спілкуванням). Для дослідження даних мотивів використовувався *метод тестування*.

Для вивчення мотивів навчання майбутніх менеджерів використовувалась методика “*Мотивація навчання у вузі*” Т.І. Ільїної [3], яка дає можливість виявити три групи мотивів: а) мотиви отримання диплома; б) мотиви оволодіння професією; в) мотиви здобуття знань.

Орієнтація майбутніх менеджерів на роботу керівника досліджувалась за допомогою методики “*Чи здатні ви стати керівником?*” [6].

Вивчення мотиваційних орієнтацій майбутніх менеджерів в міжособистісних комунікаціях здійснювалось за допомогою методики “*Діагностика мотиваційних орієнтацій в міжособистісних комунікаціях*” І.Д. Ладанова, В. А. Уразаєвої [7], яка спрямована на вивчення таких мотиваційних орієнтацій: адекватність розуміння та сприйняття партнера; прийняття партнера; досягнення компромісу; загальної комунікативної орієнтації.

Далі на основі визначення рівня розвитку окремих складових визначався загальний показник мотиваційного компонента.

Вибірка опитуваних.

У дослідженні взяло участь 464 майбутніх менеджерів ряду вищих навчальних закладів м. Кам’янець-Подільського та м. Києва.

Вибірка досліджуваних характеризувалась такими показниками.

За курсом навчання опитувані утворили такі групи: 1-й курс – 24,1%; 2-й курс – 18,4%; 3-й курс – 24,6%; 4-й курс – 17,7%; 5-й курс – 14,2%.

Щодо поєднання роботи з навчанням, то опитувані були розподілені на три основні групи: регулярне поєднання навчання з роботою – 8,2%; поєднання навчання з роботою час від часу – 38,4%; не поєднання навчання з роботою – 53,4%.

Що стосується наявності стажу роботи до вступу у вищий навчальний заклад, то опитувані були розподілені на такі дві групи: а) наявність стажу роботи до вступу у вищий навчальний заклад – 23,5%; б) відсутність стажу роботи до вступу у вищий навчальний заклад – 76,5%.

Стосовно вікового складу, підприємці утворили такі групи: 16 років – 0,4%; 17 років – 9,9%; 18 років – 25,4%; 19 років – 23,3%; 20 років – 21,6%; 21 рік – 14,7%; 22 роки – 4,3%; 23 роки – 0,4%.

За статтю опитувані були розподілені таким чином: 20,9% – чоловіки та 59,1% – жінок.

Щодо сімейного стану, то опитувані утворили такі групи: не одружені – 92,2%; одружені – 7,8.

За місцем народження опитувані були розподілені на такі основні групи: село – 33,9%; місто – 66,1%.

Дослідження проведено в 2010 р. у рамках комплексної науково-дослідної теми Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України: “Психологічні засади забезпечення організаційного розвитку” (2008–2012 рр.; державний реєстраційний номер 0105U000271). Науковий керівник – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор Л.М. Карамушка.

Результати дослідження

1. Рівень розвитку мотивів навчання майбутніх менеджерів

Проаналізуємо, насамперед, мотиви навчання майбутніх менеджерів (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень розвитку мотивів навчання майбутніх менеджерів у вищому навчальному закладі (в % від загальної кількості опитаних)

Мотиви навчання	Рівень розвитку мотивів		
	Високий рівень розвитку	Середній рівень розвитку	Низький рівень розвитку
Мотиви отримання диплома	36,3	37,7	26,0
Мотиви оволодіння професією	32,7	34,4	32,7
Мотиви здобуття знань	31,0	34,0	35,0

Як видно із табл.1, найбільш вираженими серед мотивів навчання, тобто, займають перше місце, є *мотиви отримання диплома*. Дані мотиви, згідно з існуючою в літературі класифікацією мотивів [4], можна, на нашу думку, віднести до *зовнішніх мотивів*, тобто, до мотивів, які відносяться до певних винагород, які надає певний вид діяльності. До таких мотивів, згідно з опитувальником, відносяться, наприклад, такі: “я поступив у вуз, оскільки для сучасної людини дуже важливим є наявність диплома про вищу освіту”; “я змушений був поступити у вуз, щоб зайняти бажаний статус в суспільстві”; “я змушений був поступити у вуз, щоб уникнути служби в армії”; “для просування по службі мені потрібен диплом про вищу освіту”; “мої друзі мають вищу освіту і я не хочу відставати від них”.

Як показало дослідження, високий рівень розвитку мотивів отримання диплома представлено у 36,3% опитаних, тобто, більше, ніж у третини. Середній виявлено приблизно у такої ж частини (37,7%). І низький рівень зафіксовано у 26,0%, тобто, орієнтовно у четвертій частини.

Далі за рівнем розвитку, тобто на другому місці, *мотиви оволодіння професією*. Згідно з класифікацією мотивів професійної діяльності, яка існує в літературі [4], дані мотиви, на наш погляд, можна віднести до *внутрішніх*, тобто, мотивів, які відносяться безпосередньо до змісту діяльності, яка виконується, та ставлення до неї. До таких мотивів, відповідно до опитувальника, відносяться: “професія, яку я отримую, найважливіша та перспективна”; “до вступу у вуз я багато цікавився даною професією, багато читав про неї”; “велике задоволення приносять мені розмови знайомих про

мою майбутню професію”; “я людина, яка дуже захоплюється, але мої захоплення так чи інакше зв’язані з моєю майбутньою професією”; “висока зарплата після вузу для мене не головне”; “мій вибір вузу однозначний” та ін.

Встановлено, що високий рівень розвитку мотивів оволодіння професією представлено у 32,7% опитаних, менше, ніж стосовно мотивів отримання диплома. Середній рівень виявлено у 34,4% опитаних. І низький рівень зафіксовано у 32,7%, що перевищує мотиви отримання диплому.

І останнє, третє місце, за рівнем розвитку посідають *мотиви здобуття знань*. Як і попередню, дану групу мотивів, можна, на наш погляд, класифікувати, як *внутрішні*, тобто мотиви, які мають відношення безпосередньо до змісту діяльності, яка виконується, та ставлення до неї. Дана група включає такі мотиви: “я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко”; “я самостійно вивчаю ряд предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професії”; “у мене достатньо сили волі, щоб навчатись без нагадування адміністрації”; “найкраще я навчаюсь, коли мене періодично стимулюють, “підстобують”; “екзамени потрібно здавати, втрачаючи мінімум зусиль”.

Як показало дослідження, що високий рівень розвитку мотивів здобуття знань представлено у 31,0% опитаних, менше, ніж стосовно двох попередніх груп мотивів. Середній рівень виявлено у 34,0% опитаних. І низький рівень зафіксовано у 35,0%, тобто, більше, ніж у третини опитаних, і більше, порівняно із мотивами отримання диплома та оволодіння професією.

Отримані дані в цілому дозволяють зробити ряд *висновків*.

По-перше, виявлено певну *диспропорцію* мотивів навчання майбутніх менеджерів: зовнішні мотиви навчання (отримання диплома) переважають на внутрішніми мотивами (оволодіння професією та здобуття знань).

По-друге, констатовано, що для майбутніх менеджерів характерний *не зовсім адекватний вибір майбутньої професії та недостатня ступінь задоволення нею*, оскільки згідно з методикою дослідження [3], переважання мотивів оволодіння професією та здобуття знань свідчить про адекватний вибір студентами професії та задоволення нею. Нами ж отримана протилежна картина, яка свідчить про переважання мотивів отримання диплома.

По-третє, можна говорити, хоча до деякої міри і опосередковано, про те, що, оскільки мотиви оволодіння професією та здобуття знань дещо відстають від мотивів отримання диплома, то

мотиви оволодіння змістом та особливостями професійно-ділового спілкування, яке виступає, як зазначалось раніше, важливою складовою менеджерської діяльності, теж є недостатньо розвинутими.

Отже, одним із вдосконалення мотиваційного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування є досягнення *гармонійності* мотивів навчання (здобуття знань, оволодіння майбутньою професією, отримання диплома). Це повинно складати, на наш погляд, один із напрямків *психологічної підготовки* майбутніх менеджерів з означеної проблеми.

2. Рівень розвитку орієнтації майбутніх менеджерів на роботу керівника

Далі висвітлимо результати, які стосуються рівня розвитку орієнтації майбутніх менеджерів на роботу керівника (табл. 2).

Таблиця 2

Рівень розвитку орієнтації майбутніх менеджерів на роботу керівника (в % від загальної кількості опитаних)

Рівень розвитку орієнтації майбутніх менеджерів на роботу керівника	%
Високий рівень	60,6
Середній рівень	39,4
Низький рівень	0,0

Як свідчать отримані дані, переважна більшість опитаних (60,6%) має *високий рівень* орієнтації на роботу керівника. Це проявляється в позитивній орієнтації на взаємодію з іншими людьми в процесі вирішення управлінських та професійних завдань (позитивне, і водночас, вимогливе ставлення до людей, віра в їх знання та хороші якості, прагнення допомогти сумлінним працівникам тощо). При цьому проявляється негативне ставлення до ледарів та бракоробів. Також для такої групи опитаних притаманне вимогливе ставлення до себе, відсутність прагнення завоювати дешевий авторитет та ін.

Для решти опитаних (38,4%) характерний *середній рівень* розвитку орієнтації на роботу керівника. Для такої групи опитаних характерна також позитивна орієнтація на взаємодію з іншими людьми в різних ситуаціях управлінської взаємодії, і, разом з тим, прагнення час від часу “зігнати” на працівниках свій поганий настрій і гнів, орієнтація на те, щоб надавати їм поради, коли в цьому немає потреби, проявляти надмірне опікунство та ін.

І в жодного із опитаних (0,0%) не виявлено *низький рівень* розвитку орієнтації на роботу керівника.

Результати дослідження можна оцінити *позитивно*, оскільки вони свідчать в цілому про виражену позитивну орієнтацію майбутніх менеджерів на роботу керівника, що підтверджують ті факти, що в жодного із студентів не виявлено відсутність орієнтації на роботу керівника, і у великої кількості опитаних виявлено високий рівень орієнтації. Водночас, результати дослідження говорять про те, що для однієї третини майбутніх менеджерів існують певні *резерви* щодо вдосконалення даного аспекту їх діяльності. Опосередковано, на нашу думку, це також може свідчити і про певну *позитивну орієнтацію* щодо професійно-ділового спілкування, оскільки ряд ситуацій в методиці, яка використовувалась, стосуються безпосередньо і професійно-ділового спілкування керівників.

Отримані дещо кращі результати по другій методиці, порівняно із першою методикою, можна, на наш погляд, пояснити тим, що у першому випадку вивчались більш “загальні” аспекти мотивації, які мають відношення до навчальної діяльності, а у другому випадку аналізувались більш “конкретні” аспекти мотивації, які мають відношення до майбутньої професії менеджера. Очевидно, можна допустити, що більш “конкретна” мотивація має більш виражений характер. Разом з тим, це припущення потребує, на наш погляд, спеціальних додаткових досліджень. Однак, напевне, в процесі психологічної підготовки майбутніх менеджерів стосовно професійно-ділового спілкування доцільно, на наш погляд, сприяти досягненню гармонійності між “загальною” та “конкретною”.

3. Рівень розвитку мотиваційних орієнтацій майбутніх менеджерів в міжособистісних комунікаціях

Перейдемо до аналізу даних, які стосуються рівня розвитку мотиваційних орієнтацій майбутніх менеджерів в міжособистісних комунікаціях (табл. 3).

Таблиця 3

Рівень розвитку мотиваційних орієнтацій майбутніх менеджерів в міжособистісних комунікаціях (в % від загальної кількості опитаних)

Мотиваційні орієнтації	Рівень розвитку мотиваційних орієнтацій		
	Високий рівень розвитку	Середній рівень розвитку	Низький рівень розвитку
Адекватність розуміння та сприйняття партнера	62,4	37,6	0,0
Прийняття партнера	56,2	43,8	0,0
Досягнення компромісу	12,7	86,9	0,5
Загальна комунікативна орієнтація	32,9	67,1	0,0

Як видно із табл. 3, перші місця за вираженістю високого рівня розвитку зайняли такі мотиваційні орієнтації, як *прийняття партнера та адекватність сприйняття і розуміння партнера*.

Що стосується такої “стартової” мотиваційної орієнтації в міжособистісних комунікаціях, як *прийняття партнера*, то вона включає такі складові: “позитивна орієнтація на проведення часу з партнером”; “віра у відкритість та щирість партнера”; “позитивна оцінка висловлювань партнера”; “віра в позитивну оцінку партнером власних якостей”; “готовність іти назустріч проханням партнера”; “уважне ставлення один до одного, особливо після конфліктних ситуацій” та ін.

Як видно із табл. 3, високий рівень вираженості орієнтації на прийняття партнера виявлено у більше, ніж половини опитаних (56,2%). Середній рівень зафіксовано у 43,8%. І низький рівень вираженості даної орієнтації не виявлено в жодного із опитаних (0,0%).

Ще більш позитивні результати виявлено стосовно такої мотиваційної орієнтації в міжособистісних комунікаціях, як *адекватність сприйняття та розуміння партнера*. Для такої орієнтації характерні такі орієнтації стосовно партнера: “партнер розуміє, коли потрібно слухати, а коли говорити”; “партнер дивиться на предмет обговорення всесторонньо, враховуючи і мою точку зору”; “партнер розуміє мої наміри сприяти хорошим стосункам з ним”; “партнер проявляє зацікавленість предметом мого повідомлення”; “коли потрібно, партнер може продовжити обговорення проблеми до її вирішення”; “після обговорення з партнером різних точок зору, я відчуваю, що мені це йде на користь”; “я вважаю, що хороші стосунки залежать від зусиль обох сторін” та ін.

Як свідчать дані, які наведено в табл.3, високий рівень розвитку орієнтації на адекватність сприйняття та розуміння партнера зафіксовано у 62,4%. Середній рівень виявлено у 37,6%. І низький рівень вираженості даної орієнтації не встановлено у жодного із опитаних (0,0%).

Що стосується такої орієнтації, як *досягнення компромісу*, то зазначимо, насамперед, що дана орієнтація передбачає дотримання таких установок у процесі взаємодії між партнерами: “намагання щиро зрозуміти наміри партнера”; “намагання задовольнити інтереси один одного”; “укладання угод з чітким визначенням та розумінням функцій обох сторін”; “прояв стриманості у разі виникнення конфліктних ситуацій” та ін.

Щодо рівня розвитку даної орієнтації, то тут виявлена зовсім інша картина, ніж стосовно двох попередніх орієнтацій. Високий

рівень розвитку даної орієнтації виявлено приблизно в п'ять-шість раз менше опитаних (12,7%), порівняно з попередніми двома орієнтаціями. Середній рівень розвитку орієнтації зафіксовано у 86,9%, і низький рівень розвитку орієнтації притаманний для 0,5% опитаних.

Отже, отримані дані свідчать про певну *дисгармонічність комунікативних орієнтацій* в процесі професійно-ділового спілкування. Це проявляється в тому, що орієнтації, які мають відношення до вирішення певних проблем, значно поступаються орієнтаціям прийняття, сприйняття та розуміння партнера. Очевидно, це можна пояснити тим, що “загальне” позитивне прийняття, сприйняття та розуміння партнера значно зменшується у ситуації вирішення конкретних проблемних ситуацій.

Це підтверджується даними, які наведено в табл. 3 стосовно *загальної комунікативної орієнтації*, яка відображає гармонічність комунікативних орієнтацій. Високий рівень загальної комунікативної орієнтації виявлено у 32,9% опитаних, тобто, приблизно в однієї третини. У решти опитаних (67,1%) зафіксовано середній рівень. І низький рівень розвитку даного показника не виявлено в жодного із опитаних (0,0%).

Отже, в цілому можна *позитивно* оцінити той факт, що для більшості опитаних притаманні позитивні мотиваційні орієнтації в міжособистісних комунікаціях. І разом з тим, один із *резервів* їх вдосконалення полягає в досягненні гармонійності комунікативних орієнтацій, насамперед, орієнтація на збереження таких позитивних стосунків в проблемних ситуаціях, коли потрібно вирішити ті чи інші завдання та досягнути певного компромісу.

4. Рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в цілому

В результаті аналізу даних, які відображають рівень розвитку окремих складових мотиваційного компонента психологічної готовності визначимо рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності до професійно-ділового спілкування в організації в цілому (рис. 1).

Як видно із рис. 1, високий рівень розвитку мотиваційного компоненту психологічної готовності до професійно-ділового спілкування в організації представлено у близько однієї третини опитаних (31,3%) Середній рівень притаманний для 56,7%. І для 12,0% характерний низький рівень мотиваційного компонента.

Висновки. Результати проведеного дослідження дають можливість зробити такі висновки:

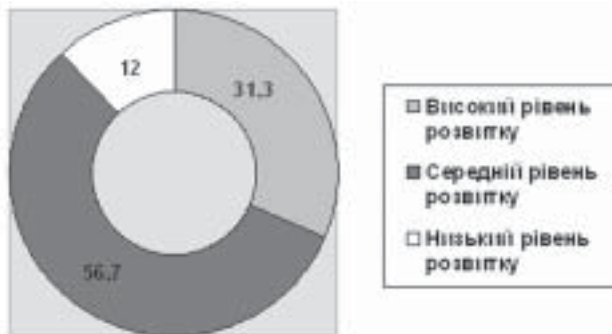


Рис. 1. Рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності до професійно-ділового спілкування в організації (в % від загальної кількості опитаних)

1. Констатовано певну диспропорцію у розвитку складових мотиваційного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації:

а) зовнішні мотиви навчання (отримання диплома) переважають на внутрішніми мотивами (оволодіння професією та здобуття знань);

б) комунікативні орієнтації, які мають відношення до сприйняття, прийняття та розуміння партнера, переважають над комунікативними орієнтаціями, які мають відношення до вирішення певних проблем в організації.

2. В цілому високий рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації представлено менше, ніж в одній третині опитаних, що свідчить, на наш погляд, про недостатність розвитку мотиваційного компонента готовності.

3. Отримані дані в цілому свідчать про *необхідність підвищення рівня розвитку* мотиваційного компоненту психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації, насамперед, в контексті забезпечення *гармонійності* комунікативних мотивів (“внутрішніх” і “зовнішніх”; “загальних” і “конкретних”; взаємодії в “звичайних” і в “проблемних” ситуаціях).

Список використаних джерел

1. Бабинський Д.Я. Вплив ґендерних установок особистості на вибір стилю керівництва майбутніми менеджерами / Д.Я. Бабинський // Психологія: теоретичні і практичні дослідження. – К. : ВД “Персонал”, 2010. – С. 5–12.
2. Гура Т.В. Концептуальні підходи до формування управлінської компетентності майбутніх фахівців електромашинобудівних

- спеціальностей / Т.В. Гура // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2009. – № 4. – С. 104–105.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – С.433-434.
 4. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л.М. Карамушка. – К. : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
 5. Карамушка Л.М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія / Л.М. Карамушка, М.В.Москальов. – К.-Львів: Сполом, 2011. – 216 с.
 6. Козловська О.В. Діагностика професійної компетентності педагогічних працівників: Збірник тестів для керівників закладів освіти/ О.В.Козловська, А.Й.Романюк, В.І.Урунський. – Тернопіль, 1999. – С.14-17.
 7. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.
 8. Хмельник Д.В. Формирование компетенций лидера у будущих управленцев / Д.В. Хмельник // Высшее образование России. – 2009. – № 4. – С. 122–125.
 9. Шаполова В.В.Формування управлінської компетентності у студентів вищих технічних вузів / В.В.Шаполова // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2009. – № 8. – С. 109–114.

The article analyzes the results of an empirical investigation of level of development of motivational component of future managers' psychological readiness for business communication in organizations. The investigation found a number of problems in the development of the motivational component which included prevalence of external motives for studies (reception of diploma) over the internal ones (mastering the profession and acquisition of knowledge), prevalence of the communicative orientations dealing with partners' perception, acceptance and understanding over the communicative orientations dealing with organizational problem solving. On the whole, the motivational component of psychological readiness for business communication was found to be poorly developed management students.

Keywords: institutions of higher education, future managers,, organization, professional-business communication in organization, future managers' psychological readiness for business communication in organization, motivational component of psychological readiness.

Отримано: 23.08.2011

Культурологічний підхід до проблеми професійного становлення майбутнього психолога

У статті розглядаються особливості формування психологічної культури майбутнього психолога в світлі культурологічного підходу до проблеми професійного становлення.

Ключові слова: культурологічний підхід, професійне становлення психолога, діалогічне спілкування.

В статтє рассматриваются особенности формирования психологической культуры будущего психолога в свете культурологического подхода к проблеме профессионального становления.

Ключевые слова: культурологический подход, профессиональное становление будущего психолога, диалогическое общение.

Актуальність проблеми. Психологічна культура є однією з сторін культури особистості. Оскільки людина усвідомлює себе неповторною і автономною особистістю, органічно вплетеною в систему національної та суспільної культури, сприяння становленню і розвитку культури особистості має бути провідною метою гуманізації освіти і професійної підготовки фахівця. Як вважають сучасні вітчизняні психологи Г.О. Балл, А.Г. Волинець, С.О. Копилов, В.Ф. Литовський, С.Д. Максименко, що гуманістичні орієнтири сучасних навчальних технологій підготовки фахівців ХХІ століття в ВНЗ повинні бути пов'язані з важливими провідними принципами гуманізації освіти, серед яких є надання переваги культурологічно діалогічній стратегії освіти, що полягає в розбудові рівноправного "суб'єкт-суб'єктного" спілкування учасників навчально-виховного процесу не тільки в школі, але й в вищих навчальних закладах.

Однією з найактуальніших проблем професійного становлення психолога є формування його психологічної культури, як цілісного новостворення в процесі фахової підготовки.

Психологічна культура формується як стихійно, так і завдяки цілеспрямованим впливам на особистість, як зовнішнім, так і внутрішнім. Так, одним із зовнішніх чинників може бути спеціально організоване навчальне діалогічне спілкування викладачів і студентів, що забезпечило б розвиток особистості майбутнього

студента та підвищення рівня самосвідомості в процесі професійного становлення.

Формування культури професійного становлення майбутнього психолога передбачає “перехід від доміанти розуму, що пізнає, до розуму діалогічного” (В.С. Біблер). А це можливо тоді, коли навчальний процес підготовки майбутнього психолога в ВНЗ буде представлено як діалогічне спілкування, як культурологічно орієнтований навчальний діалог з “суб’єкт-суб’єктними” відносинами.

Професійне становлення майбутнього психолога повинно бути культурологічно орієнтованим, оскільки як відомо, що в сучасній вітчизняній психології активно розвивається культурологічна модель освіти, спрямована на особистість, на підготовку фахівця, його культурної творчості, тобто на співтворення духовних цінностей в діяльності суб’єктів.

Аналіз досліджень. Дослідження психологів Г.О. Балла, М.Й. Боришевського, В.В. Рибалка, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелевої та ін.) вказують на важливість розвитку в особистості майбутнього психолога-фахівця професійно важливих якостей культури спілкування, взаємодії в соціумі, колективі, родині.

На думку В.В. Рибалка психологічна професійна культура розуміється як зовнішньо, так і внутрішньо детермінований рівень засвоєння, використання та функціонування психологічних цінностей, в якості яких виступають психологічні вміння, знання, навички, здібності для ефективної психологічної діяльності фахівця-психолога. Так, важливим в професійному становленні психолога виявляється: спрямованість, мотиваційна адекватність, орієнтація на соціальні та пізнавальні мотиви вибору професії, соціально ціннісні якості та цінності, інтелектуально-емоційний компонент, що включає формування в особистості соціально-рольової ідентифікації, орієнтація на морально-психологічні якості, емоційний розвиток; поведінково-вольовий компонент, що пов’язаний з розвитком здатності до соціально-пізнавальної саморегуляції, до особистісного саморегулювання та професійної саморегуляції [2; 6; 8; 9; 11].

Автором визначені психологічні особливості забезпечення професійного становлення майбутнього психолога в процесі фахової підготовки; виявлені особливості емоційно-інтелектуального діалогічного спілкування викладачів і майбутніх психологів, як основа розвитку професійної готовності, культури поведінки; виявлені особливості співвідношення компонентів самосвідомості майбутніх психологів, як частини професійного становлення.

Як вважають психологи, психологічна культура практичного психолога розуміється як соціально, онтологічно та внутрішньо детермінований рівень засвоєння, використання та функціонування психологічних цінностей, в якості яких виступають ефективні психологічні знання, вміння, навички, здібності до високо-професійної психологічної діяльності психолога.

В дослідженнях (С.Д. Максименко, В.В. Рибалка, Н.В. Чепелева) розрізняються поняття “психологічна культура фахівця” і “професійна культура”. Культура фахівця виступає як рівень і якість володіння професійними вміннями і навичками. Професійна культура визначається більш ширше, як стиль мислення, поведінки людини в професійній діяльності, який детермінується загальним розвитком особистості, як компонент професійного становлення особистості. Культура визначається, як сукупність штучних порядків і об’єктів, які створені людьми (суспільством) в доповнення до природних, заучених форм людської поведінки і діяльності, набування знань, образів самопізнання і символічних означень навколишнього світу. До числа важливих функціональних особливостей професійної культури, як системи, відносять такі властивості особистості, як здатність до саморозвитку, самооновлення особистості, породження нових форм і способів задоволення інтересів і потреб людини, адаптуючих культуру до мінливих умов буття, породження творчої ініціативи, особистісного розвитку в спеціалізованій сфері діяльності, підвищення рівня взаєморозуміння і консолідації членів суспільства, система ціннісних установок особистості, соціального досвіду, таким чином, ускладнення структурно-функціональних та організаційних параметрів всієї системи культури.

Термін “психологічна” культура не увійшов ні в один з вітчизняних психологічних словників. У довідковій літературі представлені певні її окремі складові (комунікативна культура, культура поведінки, культура мовлення, мислення, спілкування). В літературі зустрічаються визначення, як загальної, так і професійної, психологічної культури (В.В. Рибалка, Н.В. Чепелева). Так, характеристика загальної психологічної культури дається О.І. Мотковим як психологічна культура особистості, яка включає комплекс культурно-психологічних прагнень і відповідних вмінь, що активно реалізуються. Розвинута психологічна культура включає: систематичне самовиховання культурних прагнень і навичок, досить високий рівень ділового та побутового спілкування, добру психологічну саморегуляцію поведінки, творчий підхід до справи, вміння самопізнавати і реалістично оцінювати свою особистість.

М.М. Обозов в своїх дослідженнях в поняття “психологічна культура” включає три основних компонента: розуміти та знати себе й інших людей; адекватну самооцінку і оцінку інших людей; саморегулювання особистісних психічних станів і властивостей, саморегуляцію діяльності, регулювання відношень з іншими людьми.

Отже, психологічна професійна культура це інтегративна особливість особистості, яка поєднує у собі зовнішні культурні надбання суспільства (духовні цінності, традиції, зразки поведінки) та особистісні якості (орієнтованість на гуманістичні цінності, альтруїзм, відповідальність, доброта, гармонійність, краса тощо), ступінь сформованості якої забезпечує ефективність особистісного розвитку та соціалізації людини у суспільстві; емоційно-інтелектуальне спілкування, позитивне мотиваційне відношення до обраного фаху, все це складові частини професійного становлення особистості майбутнього психолога. Так, в своїй роботі “Орієнтири сучасного гуманізму” Г.О. Балл зазначає, що культуру варто розуміти як єдність складників двох типів: а) нормативно-репродуктивних, тих що забезпечують усталеність засобів і способів функціонування людських спільнот (в нашому дослідженні комунікативна діалогічна взаємодія викладача і студентів); та б) діалогічно-творчих особливостей культури професійного становлення майбутнього психолога.

Дослідження з проблем психологічної культури та професійного становлення особистості об’єднують в такі групи.

Це дослідження, що стосуються окремих структурних компонентів професійної культури (перцепції, рефлексії, саморегуляції, здатності до спілкування, соціального мислення, спостережливості, відповідальності, самостійності тощо) (В.І. Войтко, В.В. Рибалка, Н.В. Чепелева та ін.).

Це роботи авторів, що виділяють якості особистості, які дозволяють людині усвідомити своє “Я” і зберегти його стосовно інших “Я”, реалізувати творчий потенціал, самоактуалізуватись (професійна самосвідомість, духовний простір суб’єктивної реальності, професійно-особистісне самовизначення та ін.), тобто сприяють професійному становленню майбутнього психолога (М.Й. Боришевський, О.М. Леонт’єв, В.Ф. Литовський, В.В. Рибалка, О.Г. Солодухова, Т.М. Титаренко).

Особистісне та культурологічно орієнтоване навчання характеризується, як таке, що забезпечує розвиток особистості, підтримки її індивідуальності, повноцінне задоволення її освітніх, професійних, духовних, життєвих, культурних потреб і запитів, надає

особистості вибір способів самореалізації в культурно-освітньому просторі, а однією з основних функцій цього процесу є культуротворююча, що забезпечує збереження, передачу, відтворення і розвиток культурні засобами освіти.

Згідно поглядів М.М.Бахтіна, “Культура – це продукт життєдіяльності людей, які вступають в спілкування, продукт їх гуманітарного мислення, співробітництва та взаємообміну цінностями, це праця по самозміненню” [С. 89].

Особливого змісту набуває сьогодні перехід від культури монологічної до “діалогу культур”, філософські основи якого закладені В.С. Біблером. Так, в процесі культурологічного діалогу створюються умови не тільки для народження нових ідей, спілкування, розвитку особистості, але й професійного зростання та становлення фахівця в процесі навчання у ВНЗ.

Як відмічає В.С.Біблер, культура, як ми її розуміємо повинна в процесі розвитку освіти концентруватись навколо двох полюсів. Це макродіалог, тобто безпосередній діалог культур і мікродіалог, тобто діалог в свідомості особистості, що відбувається у внутрішньому мовленні. Поєднання макро- і мікродіалогів, культура внутрішнього та зовнішнього мовлення в їх єдності повинні бути продумані для побудови всієї Школи діалогу культур.

Діалогічність стає невід’ємною частиною самої культури, суттєвої характеристики буття культури. Так, діалог не тільки запитально-відповідальна форма мислення, але й саме реальне буття культури, її іманентна сутність, спосіб реалізації її функції (культури). Ця ідея діалогу як буття культури належить М.М. Бахтіну.

За словами В.С. Біблера соціокультурне життя сучасних людей змінилось: виник “перехід від ідеї людини освіченої до ідеї людини культурної” [4; С. 384].

В своїй роботі “От наукоучения к логике культуры” В.С. Біблер розкриває два підходи до визначення культури: 1) це діалогіка розуму, який пізнає, розкриває перехід до логіки культури в історико-філософському плані, історико-логічному, розкриває ці діалогічні визначення, що породжені саме в співвідношенні з розумом, що пізнає; 2) це вхід в сучасну філософську логіку є найбільш природнім через діалогічне визначення, розкриває перехід до філософської логіки культури, в плані культурологічного підходу. Так, якщо в першій частині введення в логіку культури йде повздовжню, то в другій частині таке введення йде зверху до верху, вертикально.

Культура в психології розуміється як особлива форма спілкування. Вираз “спілкування культур” і “діалог культур” правомірні,

поскільки відношення між різними культурами можуть будуватись на принципах “суб’єкт-об’єктному” (монологічному) та “суб’єкт-суб’єктному” (діалогічному). Діалог на рівні суб’єкт-суб’єктних відносин – це реальне буття культури, її іманентна сутність, спосіб реалізації її функцій. Культура діалогічна за своєю природою і діалог культур є спілкування культур на основі її самоцінності.

В діалогічній концепції культури М.М. Бахтіна, В.С. Біблера культура – особистість – самодетермінація – це взаємодоповнюючі поняття, які базуються на перехідних один в одне поняттях. М.М. Бахтін відмічав: “тільки в спілкуванні, у взаємодії людини з людиною відкривається людина в людині, як для інших, так і для себе. Особистість жива лише завдяки своїй зверненості до інших, таким чином, особистість є там, де є діалог” [3; С. 40]. Приймаючи і розділяючи погляди М.М. Бахтіна, В.С. Біблера про діалогічність навчання в контексті культурологічного підходу в нашому дослідженні необхідно було розробити різні форми діалогу, прийоми та засоби діалогічної комунікації при підготовці психолога-фахівця в світлі культурологічної освіти в ВНЗ, оскільки навчання повинно перейти від ідеї “освіченої людини” до ідеї “людина культури” (за В.С.Біблером).

Розглянемо підхід в психології до проблеми культури і що є культура, культурологічний підхід, в якому важливе не тільки узагальнення різноосмислених наукових парадигм, їх взаємопереходи, одночасність, але й спілкування різних форм розуміння – ось, як зазначають М.М. Бахтін і В.С. Біблер, рух до всеспільності в сучасних позитивних науках.

Отже, спілкування і саме діалог визначає сутність культури і не може бути отриманий узагальненням різних видів діалогу, які зустрічаються в мовній наявності. Так, В.С. Біблер відмічає, що, якщо продумати вихідну ідею діалогу, яка неявно присутня на початку подібних узагальнень, то можна стверджувати, що всі ці різновиди діалогів, (а саме: науковий, побутовий, моральний, монолог, діамоналог, полілог тощо), ніякого відношення не мають до того діалогу, що розуміється в діалозі культур чи культурі як діалогу. Так, в діалозі культур мовлення йде про діалогічність самої істини, про те, що розуміння іншої людини передбачає взаєморозуміння “Я-ти”, як онтологічно різних особистостей, які володіють актуально чи потенційно різними культурами, логіками мислення, різними смислами істини, краси, добра, суттєвими для буття людини. Звідси випливає, що істина не монологічна, не релятивна, вона складається з суттєвих розумів, буттів, свідомостей.

Культурологічне навчання повинно відповідати культурі свого часу. В процесі навчання необхідно навчати працювати з інформацією, підсилити діалогічний характер гуманітарної освіти, здійснення культурологічного підходу до освіти. Ось вихідна установка в осмисленні можливостей перетворити ідею діалогу культур в руслі предметів викладання в ВНЗ, проектування процесу освіти та освоєння психологічних предметів, а тим самим освоєння діалогічно одночасних культур в іманентний, внутрішній процес професійного становлення майбутнього психолога фахівця, підготовка фахівця, що відповідає ідеї діалогу культур, дати сучасні знання як моментів цільної сучасної культури, так відмічав Г.О. Балл.

На нашу думку, професійне становлення – багатогранне поняття, що включає в собі певну структуру, компоненти якої строго ієрархізовані, тобто нижчі підпорядковані вищим. Ці структурні новоутворення, що повинні бути розвинені у майбутнього психолога можна звести до трьох конструктів:

а) когнітивний компонент, який включає розвиток у студента культури мислення, світоглядні установки, пізнання фахових дисциплін;

б) комунікативний компонент професійного становлення, що включає культуру спілкування, розвиток комунікативних здібностей;

в) особистісний компонент, що включає розвиток культури поведінки, повагу до особистості клієнта, саморозвиток, самосвідомість, самовдосконалення.

Культурологічна підготовка майбутнього психолога являє собою систему психолого-педагогічного забезпечення процесу професійного становлення фахівця, засвоєння культурологічних знань і вмінь, обумовлених гуманістичними ціннісними орієнтаціями, взаємообумовленої їх єдності, культурологічної спрямованості навчальних діалогів та підвищення культуромісткості змісту навчання в ВНЗ, домінування діалогічного спілкування як форми здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента [1; 3; 5; 7; 8].

В нашому дослідженні в якості світоглядної та методологічної основи професійного становлення майбутнього психолога вибрана сучасна парадигма особистісного та культурологічно орієнтованого навчального діалогічного підходу до професійної підготовки психолога-фахівця.

Аналіз психологічної, філософської та соціологічної літератури показав, що існують різні підходи до аналізу поняття “культура”,

“психологічна культура особистості”, “професійна культура” тощо. В культурі виділяють матеріальну сторону, духовну і поведінкову, всі ці частини утворюють єдність. В психолого-педагогічних концепціях по-різному визначаються складові професійної психологічної культури особистості, а раціональне в цьому є те, що необхідно розглядати систему тих якостей особистості як суб’єкта культури, що сприяють розвитку і становленню культури спілкування і поведінки особистості, тобто її професійному становленню.

В літературі є визначення поняття діалогічно-культурологічного підходу до освіти, який обумовив інтерес до особистісних та культурних детермінант в гуманізації освіти, зміни змісту навчання, ціннісних установок, концепцій культууроорієнтованої середньої та вищої школи.

Поняття “психологічна культура” особистості в літературі включає цілий ряд психічних якостей, ієрархізованих в різному порядку і набуває визначення в залежності від значущості погляду того чи іншого досліджувача.

Виклад основного матеріалу. В констатувальному експерименті застосовували метод експертних оцінок, в якому викладачі психологічного факультету виявили ряд труднощів, що перешкоджають в організації культурологічно орієнтованого навчального діалогу в процесі проведення практичних та семінарських занять.

Так, серед труднощів виділено, що студенти – майбутні психологи не готові психологічно й інформаційно до творчого діалогу, який культурологічно спрямований, а домінує репродуктивний діалог; не можуть передбачити хід діалогу з викладачем, не володіють достатньою інформацією до діалогічно продуктивного діалогу, спілкування, не достатньо розвинуті культура мислення, спілкування, мовлення, поведінки, недостатньо сформовані індивідуальні якості особистості студента (висока тривожність, сором’язливість, невміння себе контролювати) тощо.

В формуальному експерименті діалогічно культурологічне спілкування ґрунтувалось на таких принципах:

1) діалог – це спілкування повноправних, рівноправних партнерів; символізує певний рівень розвитку пізнавальної сфери майбутнього психолога, культури мислення, мовлення, властивостей особистості, культури поведінки, спілкування;

2) діалогічне спілкування – цілісний, закінчений мовленнєвий процес, що задовольняє партнерів спілкування і побудований на основі лексико-граматичних і інтонаційних засобів, тобто лінгвістичних законів діалогічного спілкування;

3) діалогічне спілкування включає тему спілкування, продуманий логічний хід, кінцівку діалогу і повинен сприяти розвитку у майбутнього психолога якостей психолога, необхідних для його професійного становлення;

4) діалогічне спілкування сприяє становленню суб'єкт – суб'єктних відносин в ситуаціях взаємодії, вимагає високої комунікативної та інформаційної компетентності від викладача, його особистісного розвитку як взірця для майбутнього психолога в процесі культурологічно орієнтованого навчального діалогу, як методу професійного становлення психолога фахівця, становлення позитивної Я-концепції особистості та успішності в самопізнанні. Шлях до культурологічно орієнтованого навчального діалогу лежить через організацію мовленнєво-мислительної діяльності студентів на заняттях та розвитку особистісних якостей на виховних заходах, що теж будувались на діалогічному підході. Так забезпечується формування професійного інтересу, становлення особистості майбутнього психолога як фахівця, допомагає виявляти індивідуальні зміни в цьому процесі, самореалізацію особистісних якостей.

Нами було розроблено етапи реалізації психокорекційної програми, зокрема культурологічно орієнтований навчальний діалог (тренінг).

І етап – ситуації психологічної взаємодії.

Завдання: уявити, продумати, написати діалоги між партнерами спілкування.

Навчальні предмети:

“Вікова психологія”, III курс;

“Соціальна психологія”, IV курс;

“Теоретичні і методологічні проблеми психології”, V курс;

“Соціальні моделі психокорекційної роботи”, V курс.

II етап – проведення групових дискусій, діалогів на навчальних заняттях.

Завдання: психотренінг з обговоренням в діалогах психологічних проблем.

III етап – діалогічне спілкування в ситуаціях ділової гри, КВК, тренінгах, ділові ігри поза заняттями на виховних годинах.

Завдання: перевірка комунікативної активності, здібностей, загальної психологічної культури професійного становлення.

Наведемо приклад наступного навчального діалогу з предмета “Вікова психологія”, III курс. Тема: “Порівняльна характеристика концепції Л.В. Виготського та психоаналітичної концепції”.

Мета діалогу: З'ясувати погляди на психічний розвиток в онтогенезі особистості, вміти знайти відмінності в інтерпретації

психічного розвитку особистості концепції Л.С. Виготського і в психоаналітичній концепції, розвивати діалогічність мислення, мовлення, вміння розбиратись в складних теоретичних питаннях психологічної науки.

В.: Які психічні функції були виділені Л.С. Виготським і як здійснюється їх розвиток?

С1.: Л.С. Виготський виділив вищі психічні функції, до яких відніс логічне мислення, мовлення, смислову пам'ять, творчу уяву, вищі почуття, волю, а до нижчих психічних функцій відніс більш елементарні психічні функції, такі як відчуття, сприймання, зорову і слухову пам'ять, елементарне конкретне мислення. Виготський також вважав, що розвиток психічних функцій здійснюється в соціальному середовищі, в процесі навчання. Цей розвиток здійснюється через процеси інтеріоризації, сигніфікації, тобто через перехід зовнішніх процесів у внутрішні, використання символів, знаків, штучних понять для визначення більш складних, абстрактних понять.

С2.: Я хочу доповнити, що психічна природа людини являє собою сукупність соціальних відносин, що перенесені у внутрішній план та стали функціями особистості. Так, Л.С. Виготський розглядав розвиток вищих психічних функцій через суспільні відносини, через соціальний розвиток особистості, але на сторінці 19 в своїй роботі він розкриває: “Деякі дослідження розрізняють дві форми дозрівання: примітивну (біологічну) і культурну (соціальну)”, тобто не відкидає і біологічне дозрівання. І далі він продовжує: “Натуралістичний підхід – це підхід, властивий біологічно орієнтованому розвитку психіки, який представляють психоаналітичні, метафізичні концепції, які орієнтуються на ідеалістичну філософію.

Для психоаналітичної концепції розвитку вищих психічних функцій – це вивчення сексуального інстинкту, метаморфози еротичного потягу” [7; С. 19].

– Але я хочу сказати, що все ж таки і психоаналітична концепція торкається проблеми культурного розвитку особистості і її психічних функцій. З приводу цього Л.С. Виготський писав: “Для психоаналізу все культурне в психології особистості є аспект статі, непряме виявлення потягу. Розкриття замаскованих біологічних тенденцій, розкриття природного ядра, що міститься в кожній культурній формі поведінки, біологічне розкодування історичних утворень в психології людини, розкопки несвідомого в культурі поведінки людини і суспільства, зведення їх до архаїчних, первинних, початкових форм психічного життя, переклад культури

на мову натури, відшукування природного еквівалента культурно-психічних функцій – все це разом узятє становить саму сутність психоаналітичного підходу до проблем культурного розвитку особистості і доводить до крайньої межі одну з двох тенденцій сучасної психології в питаннях, що пов'язані з розвитком вищих психічних функцій. Отже, як зазначав Л.С. Виготський: “Принципове ігнорування специфічних особливостей вищих психічних функцій поєднується з основною установкою на аналіз біологічного тлумачення всякого культурно створеного психологічного новоутворення” [7; С. 20].

С3.: Мені цікава загальна послідовність культурного розвитку особистості в тлумаченні Л.С. Виготського. Ось як він про це говорить: “Загальна послідовність культурного розвитку людини полягає в тому, що спочатку інші люди діють по відношенню до дитини, потім дитина вступає у взаємодію з оточуючими і потім починає діяти і впливає на інших і тільки в кінці починає діяти по відношенню для себе” [7; С. 225]. Отже, зазначає Л.С. Виготський, відбувається розвиток мовлення, мислення та інших вищих процесів поведінки.

В.: А як Ж. Піаже тлумачить розвиток інтелекту, і чим його позиція відрізняється від позиції Л.С. Виготського?

С4.: У Ж. Піаже розвиток інтелекту дитини здійснюється поза соціальним середовищем і навчанням, а також поза культурно-історичним процесом. Він розглядав розвиток інтелекту через поняття асиміляція – використання дитиною різних об'єктів в процесі засвоєння схеми дії з предметами, через акомодацию – перебудову зовнішніх схем дії, через трансформацію – перетворення об'єкта в зовнішньому середовищі, тобто через дії (а не через соціальну взаємодію з іншими, як це ми бачимо у Л.С. Виготського). Так, Ж. Піаже починає досліджувати сенсомоторні дії дитини в перші два роки життя, ці дії розглядалися поза вербальними міркуваннями, і, за Ж. Піаже, вони виступали показником розумового розвитку.

В контрольному експерименті виявлено за експертними оцінками, що у студентів III-V курсів збільшилась комунікативна активність та інтенсивність діалогу, збільшились показники кількості мовленнєвих висловлювань в діалозі з викладачами, розгортка смислового змісту діалогу, а також застосування в діалозі інтонаційних та лексико-граматичних засобів вираження думки, підвищились рівні культури діалогічного спілкування, мислення, мовлення, поведінки.

Наведемо результати в таблиці (в%).

Таблиця 1

Рівні психологічної культури професійного становлення	Курси навчання									
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	констат. експерим.	контрол. експерим.	констат. експерим.	контрол. експерим.	констат. експерим.	контрол. експерим.	констат. експерим.	контрол. експерим.	констат. експерим.	контрол. експерим.
Високий	0	40,2	10,2	43,5	20,5	44,2	25,4	45,4	35,2	50,4
Середній	32,2	35,4	30,4	42,2	30,2	32,4	35,2	40,2	40,4	36,2
Низький	67,8	24,4	59,4	14,3	49,5	23,4	39,4	4,4	24,4	3,4

Наведемо приклади висловлювань студентів майбутніх психологів про результати розвитку у них культури діалогічного спілкування на практичних та семінарських заняттях:

– Якщо раніше деякі психологічні концепції критикувались і розглядались з боку негативного аналізу, то зараз ми можемо висловити свої думки щодо різних концепцій психологів особливо зарубіжним і віднайти в них “раціональне” зерно.

– В діалозі ми вчимося аналізувати проблему клієнта і знаходити шляхи її вирішення.

– В діалозі висловлюємо свою думку, своє бачення проблеми і не боїмось, що нам за це знизить оцінку викладач, тому, що він сам спонукає нас висловлювати свої думки і навіть іноді парадоксальні.

– Стало цікавіше навчатись тому, що раніше ми тільки переказували зміст лекції чи підручника і не могли висловити свої думки бо викладач казав, що ця теорія критикується і в ній лише все погане.

– Здається, що діалог з викладачем і однокурсниками існував і раніше, але це був діалог з використанням завчених фраз, теорій, а своєї думки майже не було так, як зараз.

– Проведення діалогу, як діалогу культур, поглядів вимагає від нас значно більше часу підготовки, накопичення досвіду, інформації, знань, багатьох навичок спілкування, комунікативних вмінь, але це дуже цікаво, це нас розвиває як фахівців, розвиває вміння відстоювати свою соціальну позицію, як психолога, як особистості, як професіонала.

Отже, впровадження культурологічно орієнтованого навчального діалогу в процес професійної підготовки майбутніх психологів фахівців виявили досить високі рівні розвитку діалогічних вмінь, самосвідомості, комунікативної активності в аналізі своїх особистісних якостей, психологічних проблем в діалозі, перетворенні наукових теоретичних знань у знання особистісні. Важливим чинником для створення умов розвитку

таких властивостей з'явилося відчуття вільного мислення, мовлення, обрання тактики вільного вибору в діалозі, мотиви саморозкриття особистості, студенти були більше в діалозі орієнтовані на мотиви досягнення успіху й уникнення невдач, студенти більш свідомо висловлювали свої думки, переживання в діалозі, більше орієнтувались на досконале вивчення першоджерел, що сприяло становленню “суб’єкт-суб’єктних” відносин в процесі культурологічно орієнтованого навчального діалогу, а також створення невимушеної, вільної атмосфери для діалогічної взаємодії без обмеження думок, індивідуальності кожного учасника діалогу; основний напрямок культурологічно орієнтованого навчального діалогу – професійне становлення майбутнього психолога фахівця, розвиток його психологічної культури мислення, мовлення, спілкування, поведінки; спонукання студентів до подальшого особистісного та професійного росту, саморозвитку, самовдосконалення.

За таких умов організації професійного становлення головним в процесі цього стає культурологічно орієнтований навчальний діалог, що забезпечує формування “суб’єкт-суб’єктних” взаємин, які і стають відправним моментом в підготовці фахівця на сучасному етапі. Основними критеріями продуктивності навчального діалогу в професійному становленні фахівця психолога виявились:

- оволодіння навичками і вміннями культури мислення, аргументованості думки, логіки її викладення в діалозі;
- оволодіння навичками, вміннями та комунікативними здібностями, що забезпечують розвиток культури мовлення і спілкування в діалозі;
- оволодіння особистісними якостями, які забезпечують розвиток самосвідомості, культури поведінки;
- розвиток внутрішніх мотивів і потреб в професійному становленні майбутнього фахівця.

Висновки. В ході діалогічного спілкування було виявлено збільшення кількості студентів, які більш активно брали участь в діалогічній взаємодії, виявляли високу комунікативну активність, аргументованість та логіку діалогічних висловлювань, культуру спілкування і поведінки.

Отже, на основі проведення культурологічно орієнтованих навчальних діалогів у майбутніх психологів формуються необхідні комунікативні здібності для діалогу, культури спілкування і культури поведінки. Це насамперед – здібності до спілкування і вираження думки, емоції, здібності розуміти думки, помисли інших, настрої їх, вміння зберігати стійке позитивне самопочуття в процесі спілкування і взаємодії з іншими, вміння переконувати

людину (потенціального клієнта) і цілеспрямованості того чи іншого плану дії, здатність до згладжування міжособистісних конфліктів у спілкуванні в діалозі, в поведінці, здатність добре запам'ятовувати та тримати в умі знання про особистісні властивості людей, їх вікові та індивідуальні особливості. Так, на нашу думку ці комунікативні здібності в діалозі і в поведінці можуть характеризувати певний рівень розвитку професійного становлення майбутнього психолога, рівень його професійної культури.

Аналіз властивостей особистості студентів підтвердив основне положення самопізнання в структурі психологічного професійного становлення: емоційне та інтелектуальне в діалогічному спілкуванні з викладачами і студентами нероздільні, взаємопов'язані.

Співвідношення якостей особистості та мотивів професійного становлення показало домінування пізнавальних мотивів і потреб, саморозвитку і комунікативних мотивів у студентів, домінування мотивів досягнення успіху, соціальної позиції, домінування пізнавальних мотивів і емоційних, позитивного відношення до навчання та опанування фахом в процесі “суб’єкт-суб’єктних” відношень в процесі діалогічного спілкування.

Діалогічне спілкування здійснювалося в системі “викладач-студент”, “студент-студенти” і завдяки цьому формується особистість майбутнього психолога, культура його мислення, мовлення, поведінки, діалогічно-творча сторона культури. Враховуючи особливості діалогічного спілкування, необхідно будувати навчально-виховний процес у ВНЗ, виходячи із “суб’єкт-суб’єктних” відносин, взаємин в діяльності. Діалогічність процесу освіти в ВНЗ передбачає перебудову навчально-виховного процесу у ВНЗ та гармонізацію взаємин, їх гуманізацію та використання новітніх технологій навчання на діалогічній основі. Діалог, що має реальний освітній та дійовий зміст – це діалог культур, що спілкуються між собою в контексті сучасної культури, визначення основних питань буття, основних якостей нашого розуму.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти / Г.О. Балл, С.О. Волинець, С.О. Копилов // Психологія – школі: Зб. Матеріалів Другого Міжрегіонального науково-практ. семінару. – Рівне 16 – 18 січня. – 1997. – С. 76 – 82.
2. Балл Г.О. Категорія культури: психолого-педагогічний аспект / Г.О. Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №2. – С. 1 – 3.
3. Бахтин М.М. Естетика словесного творчства / М.М. Бахтин. – М., 1986. – 444 с.

4. Библер В.С. На гранях логики культуры / В.С. Библер. – М., 1997. – 440 с.
5. Боришевский М.И. Потребность подростков в избирательном общении как фактор развития их морального самосознания / М.И. Боришевский // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси, 1974. – 254 с.
6. Войтко В.И. Личностно-ролевой подход к построению учебно-воспитательного процесса / В.И. Войтко // Вопр. психологии. – 1981. – №3. – С. 34 – 42.
7. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982 – 1984.
8. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея НВ, 2009. – 511 с.
9. Коптик І.Ю. Школа діалогу культур. Розвиток суб'єктності / І.Ю. Коптик. // Педагогіка. – 2001. – №2. – 125 с.
10. Леонтьев А.Н. Человек и культура / А.Н. Леонтьев. – М., 1961. – 115 с.
11. Литовский В.Ф. Учебный диалог как форма обучения / В.Ф. Литовский, С.Ю.Курганов // Психология: Республиканский научно-методический сб. – Киев, 1983. – Вып. 22. – С. 47-51.
12. Максименко С.Д. Основы генетичної психології: Навч. посіб. / С.Д. Максименко. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
13. Обозов Н.Н. Психологическая культура взаимных отношений / Н.Н. Обозов. – М.: Знание, 1986. – 47 с.
14. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення для здорових старшокласників: Метод. рекомендації / В.В. Рибалка. – К.: АПН України, 2004. – 25 с.
15. Солодухова О.Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації: дис...д. психол. наук : 19. 00. 07 / Солодухова Ольга Георгіївна. – К., 1998. – 413 с.
16. Титаренко Т. Життєвий світ особистості: у межах і за межами студентості / Т. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
17. Чепелева Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н.В. Чепелева. – К.: Знання, 1989. – 32 с.

The programme of dialogical training in professional becoming of a perspective psychologist is developed. The data realization received in the research provides the effective process of professional becoming of a perspective university psychologist.

Keywords: culturologically oriented educational dialogue, dialogical strategy of education, professional becoming of a perspective psychologist, dialogical communication, “subject-subjective” relations in society.

Отримано: 14.08.2011

Симптоматика переживань кризи 23-х років юнаками

Аналізується симптоматика переживань (за 17-ми негативними і позитивними симптомами) кризи 23 років, як нормативної, яка у хронологічному часі зіставляється з 21-24 рр. (із зміщенням після 22 років). Її двофазовий перебіг (сильна і слабка фази), власна структура (типові, супутні, фонові симптоми) дозволяють встановити місце особистості у віковому розвитку. Для прикладу розглядається динаміка окремих симптомів, зокрема домагання ролі дорослого, дратівливості.

Ключові слова: криза 23-х років, переживання, симптомокомплекс, фаза.

Анализируется симптоматика переживаний (по 17 положительных и негативных симптомов) кризиса 23 лет, как нормативного, который в хронологическом времени сопоставляется с 21-24 гг. (со смещением после 22 лет.) Ее двухфазовое протекание и собственная структура (типичные, сопутствующие, фоновые симптомы) позволяют определить местонахождение личности в возрастном развитии. В качестве примера рассматривается динамика отдельных симптомов, в частности приятия роли взрослого, раздражительности.

Ключевые слова: кризис “23 лет”, переживания, симптомокомплекс, фаза.

Постановка проблеми. Між юнацьким віком та вступом у дорослість існує закономірний кризовий перехід, умовно названий нами як “криза 23 років”, який завершує низку нормативних криз 13 і 17 років у системі підліткового та юнацького віку. Зіставляючись з умовними віковими інтервалами, криза 23 років, або входження у дорослість, має власні унікальні переживання, зміст яких дозволяє диференціювати її переживаннями суміжних стабільних періодів, а також ненормативних криз, потенційно властивих будь-якому етапу вікового розвитку.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Ми продовжуємо започаткований виклад інформації про психологію вікових кризу підлітковому та юнацькому віці [1; 5], актуалізуючи відповідні наукові уявлення російських (В.І. Слободчиков, 2004, К.М. Поліванова, 2006, І.Г. Малкіна-Пих, 2005, 2008), білоруських (Л.А. Пергаменщик, 2008; 2010 – про кризи у цілому) та українських дослідників (передусім Т.М. Титаренко). Як наслідок,

визначаємо необхідність виокремлення симптоматики переживань нормативних і ненормативних криз, особливо у руслі раніше актуалізованих (М.С. Сгорова, Т.М. Марютіна, 1992) і останніх досягнень генетики і психогенетики (О.О. Александров, 2006; Л.І. Авраментова, 2008; Р.Л. Аткинсон, 2007) [3; 4].

Виокремлення раніше нерозв'язаної проблематики. Передбачається розв'язання таких завдань: 1) умовне встановлення вікових меж між кризою 23-х років і суміжними стабільними періодами; 2) спочатку – з'ясування змісту її переживань, потім – їх диференціація з переживаннями суміжних стабільних періодів; 3) доведення положення, згідно якого названа криза є обов'язковою складовою вікового розвитку, тобто відображає, за Л.С. Виготським (1984), внутрішню логіку розвитку; 4) з'ясування взаємозалежності переживань цієї кризи та переживань ненормативних криз.

Основна мета статті. На основі результатів експериментального дослідження продемонструвати окрему симптоматику переживань кризи 23-х років (входження у дорослість) юнаками як показників її місця та змісту у системі вікового розвитку.

Виклад матеріалу дослідження (умовні скорочення: ПРП – провідна рейтингова позиція; р.в. – річний вік; РП – рейтингова позиція; рр.роки). Криза 23-х років умовно зіставляється з умовно фіксованим 21-24 р.в. Всього симптомів – 34 (по 17 позитивних і негативних): пропонується її суб'єктивна вербальна інтерпретація (у “лапках”).

Аритмічна динаміка переживань демонструє наявність 3-х етапів, де два останні позначають двохфазовий перебіг кризи 23 років. 1 фаза (сильна) формується після досягнення 21 р. (більше до 22 р.). Її структура: 1. Позитивні симптоми: 1) типові: прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, вміння співпрацювати, оптимізм; 2) супутні: вміння самооцінювати, домагання ролі дорослого, вміння самоконтролю. 2. Негативні симптоми: 1) типові: а) блок “АС” (лихослів'я, корисливість, дратівливість, індивідуалізм); б) блок “ПС” (впертість як неслухняність); в) блок ”НС“ (лінощі); 2) супутні – хитрощі, пізнавальна обмеженість.

Друга фаза (слабка) незначно змінює попередню появою та стабілізацією до 23 р. нових симптомів: 1. Позитивні симптоми: 1) типові: переживання власних успіхів чи невдач; 2) супутні: вміння самооцінювати, домагання ролі дорослого, вміння самоконтролю. 2. Негативні симптоми: 1) типові: а) блок “АС” (приспосовництво); б) блок ”ПС“ (негативізм, зарозумілість); 2) супутні – хитрощі, пізнавальна обмеженість.

Зрештою, після 23 р. встановлюється остаточна структура кризи 23 років: 1. Позитивні симптоми: 1) типові (відносна

рівновага частоти і сили виявів): прагнення до самостійності, оптимізм, гордість за власні досягнення, вміння співпрацювати, переживання власних успіхів чи невдач; 2) супутні: вміння самооцінювати, домагання ролі дорослого, вміння самоконтролю (домінування частоти над силою виявів). 2. Негативні симптоми: 1) блок “АС”, або активне самоствердження у взаєминах (лихослів’я, корисливість, дратівливість, індивідуалізм, пристосовництво); блок “ПС”, або пасивне самоствердження (впертість як неслухняність, негативізм, зарозумілість); блок “НС”, або нейтральне самоствердження (лінощі); 2) супутні – хитрощі, пізнавальна обмеженість.

Решта симптомів – фонові (ситуативні), але активні стимули названої типової і супутньої симптоматики переживань.

Для прикладу проілюструємо динаміку окремих з них (типових, супутніх, фонових), визначивши їх витoki, перспективи та особливості психологічного супроводу.

Позитивні симптоми (типові): 1. *Прагнення до самостійності* має взаємозв’язки з типовою позитивною (особливо з вміннями співпрацювати і переживати власні успіхи чи невдач) і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму (незначущі – з пристосовництвом). Незважаючи на значущі коливання, постійно утримує ПРП, відображаючи потребу у самореалізації, часто будь-якими способами (“ми вже далеко не діти”, “скільки можна до нас ставитися як до дітей”). У 19-20 р.в., як оптимальному, стрімко зростає порівняно з 18-19 рр., започатковуючи значний відрив від інших симптомів. Схожі на гордість за власні досягнення (крім 22-23 рр., коли на 2 РП переходить оптимізм). Відходять від постійного знецінення вимог дорослих до ситуативного, де основними причинами є очевидна недоказовість їхньої аргументації (дорослі це розуміють, але їм потрібно “зберегти обличчя”), і вже власні, спочатку ситуативні, бажання діяти, не задумуючись про наслідки (“на власний розсуд і ризик”). При успіху частішають, стаючи системними, і – навпаки. Така потенційна непослідовність може перекопати оточення у стійкості своїх попередніх уявлень про обмеженість прагнення до самостійності: “Коли ви, нарешті, станете самостійними?”. Тоді, у 20-22 рр., вияви знижуються, що не впливає на втрату ПРП. Після 22 р. на основі здобутого досвіду повторно стрімко зростають до виявів 19-20 рр., але це вже усвідомлене прагнення до самостійності, яке передбачає не конфронтацію з оточенням, а паритетну співпрацю. 2. *Гордість за власні досягнення* також не має слабких вікових ланок. Стійкі взаємозв’язки з типовою позитивною (особливо з оптимізмом) і

негативною симптоматикою. Один із найбільш впливових симптомів, наприклад: у 19-20 рр. стрімко зростає (перехід з 3-ї на 2 РП “після прагнення до самостійності), започаткувавши у майбутніх інтервалах своє стабільне прогресування: бажання самореалізації, самоствердження у референтних осіб. Незважаючи на незначні коливання у 20-22 рр., пов’язаного з вдалими чи недостатніми успіхами, зберігає попередню РП, чого не має жодний інший симптом (крім прагнення до самостійності). Розчарування від невдач, відсутність очікуваної допомоги від найближчого або референтного оточення можуть з 20 р. спричинити зниження виявів, особливо у 21-22 р.в., як найменш оптимальному, що знову-таки істотно не впливає на РП, оскільки бажання продемонструвати вагомі досягнення передбачають обов’язкову самореалізацію. Інакше – це постійна незадоволеність собою, яка безпосередньо активізує зростання негативної симптоматики. Відтепер чутливість виявів все більше залежить від ставлення оточення до своїх успіхів, співпереживань у невдачах. Юнаки уважні передусім до думки приятелів для себе дівчат, як емоційних чи моральних стимулів (“краще – два в одному”) у досягненні успіху, що всіяко афішується, або шукають причини для розчарування у власних можливостях з наступним прагненням уникати розв’язання складних завдань і приховувати невдачі (“мабуть так на роду написано”). Така суб’єктивна неоднозначність в оцінці симптому зумовлює після 22 р. його стрімке зростання (стабілізується 3 РП – після прагнення до самостійності і оптимізму). З 23 р. він стриманіший, більш вибірковий, диференціюється собі за значущістю: попередня РП (після прагнення до самостійності і переживання власних успіхів чи невдач) дедалі стабілізується, визначаючи сприятливі перспективи для всієї симптоматики.

Позитивні симптоми (супутні): *домагання ролі дорослого* у 18-20 рр. – це супутній стабільний симптом, який істотно впливає на типову симптоматику і є основним претендентом на входження у неї: усвідомлення пріоритетності обов’язків перед правами стосується осіб, які навіть пробують це заперечити (“заперечення для інших”). Зрештою, самі домагання, що спричинені відсутністю можливостей зарекомендувати себе дорослими, є відсутніми. Тепер це вже незворотна даність, з якою потрібно рахуватися, навіть – змиритися. Тоді у 19-20 рр., порівняно з попереднім інтервалом, вони залишаються стабільними (5 РП – після прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення, оптимізму, вмінь співпрацювати), засвідчуючи також суперечливе розуміння свого призначення. Наприклад, після 20 р. продовжують зростати, але

РП не змінюється, тобто неприховані вияви трансформуються у приховані ("навіщо потрібно доводити очевидне, коли вже розміняли третій десяток"). Тоді такі домагання перестають бути самоціллю. Повторно актуалізується пріоритетність усвідомлення обов'язків, виконання яких передбачає визначену, а не абстрактну відповідальність, тому юнаки розгублюються від такого відкриття на основі вже власного досвіду, потреби самостійного прийняття рішень, а не від деклараційних роз'яснень, до яких можна було не прислухатися, бо все одно дорослі бралися за основну, як правило, найважливішу ділянку роботи (характерно, що у цей час уповільнюється відповідальність, наче набираючи обертів для майбутнього прискорення). Закономірно, що у 21-22 р. домагання знижуються, трансформуючись у потребу самостійного і знову-таки прихованого виконання важливих функцій дорослих, а не протиставлення їм. Локалізується знецінення їхніх вимог ("вони багато у чому були правими"), переосмислюються попередні конфліктні ситуації (навіть незначні непорозуміння). Можливе неpubлічне визнання певних власних помилок, які, як суб'єктивно здається, завдали найближчому оточенню несправедливості, трансформуючись у почуття провини. У зв'язку з цим, після 22 р. домагання ролі дорослого як повноправного учасника дорослої спільноти зростають, стабілізуючись у 23-24 рр.: це завершальний соціальний рівень у призначенні вже не домагань, а соціальної ролі дорослої особистості як умови унікальності власного життєвого шляху.

Позитивні симптоми (фонові): *відвертість* у 18-19 рр. стрімко спадає до мінімальних виявів: причина "розчарування в інтимно-особистісному спілкуванні (передусім з ровесниками). У 19-20 р.в., як несприятливому, означає самостійне прагнення до самоізоляції, відчуженість як результат пошуку емоційної рівноваги у дискомфортних взаєминах з метою виходу, а ще краще – попередження конфліктних ситуацій. Можливе розчарування у спілкуванні з батьками зміцнює переконаність у доцільності авторитаризму, який стає домінуючим у побудові будь-яких вже власних стосунків, дедалі частіше самостійно ініціюючись. Тоді у взаєминах прогресує меркантилізм, неприхований розрахунок: тут значно дублюються особливості відвертості 11-14 р., повторно актуалізуючи нереалізовані там прагнення. Отже, 19-20 р. – це проблема вибору стилю взаємин на найближчу перспективу (як мінімум, до 24 р.): у 20-21 рр. у випадку задоволеності активізується пошук друзів, зовсім не означаючи його успішність (невдача стабілізує попередні уявлення про неможливість чи нереальність довірливих стосунках з ровесниками). Як наслідок, у 21-22 р. очікується повторний (третій),

часто результативний, пошук емоційної рівноваги, після чого у 22-23 рр. очікується її стрімке зростання. З досягненням 23 р. уповільнюється, позначаючи трансформацію неприхованих виявів у приховані, а також прагнення ще більше визначитися з потрібними для себе вибірковими взаєминами. Відтепер може навіть розглядатися ознакою слабкості. Водночас тут можлива активізація неприхованої відвертості, як мимовільної демонстрації відсутності у себе довірливих стосунків (відвертість “на показ”), що розцінюється оточенням як марнослів’я: отже, несприятливі і сприятливі особливості симптому постійно перебувають у динамічній взаємодії.

Негативні симптоми (типові): 1. *Дратівливість* має взаємозв’язки з типовою позитивною і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму (особливо з лінощами, зарозумілістю, упертістю як неслухняністю). У 19-24 р.д. найбільша у 15-16 рр. (незадоволеність самореалізацією, вплив заздрості), після чого спадає як результат повної або часткової задоволеності у прагненні до самостійності, домаганні ролі дорослого і навіть відсутності попереднього ставлення оточення, яке вже розпочало звикати до нього, а, значить, ігнорувати, але більше – активно протидіяти. Тоді, у 19-20 рр., продовжує спадати, ставши у 20-21 рр. найменшою. Однак, потенційна основа для повторного стрімкого зростання залишається, особливо у 21-22 рр., як спосіб досягнення негайного бажаного результату, особливо із застосуванням фізичного впливу. Це також реалізація вибіркового ставлення до неприязних собі осіб, які мають вищі досягнення і всіляко ними хизуються (характерно, що більш дратівливі особи є здебільшого антипатичними). Отже, 21-22 р.в. – найбільш сприятливий для відтворення індивідуальної дратівливості як важливого стимулу агресивності, спрямованої на фізично слабших, соціально незахищених осіб, а також для групової дратівливості як результату добровільного об’єднання для помсти більш сильнішим особам (оточенню) на основі заздрості та прихованих, але особливо публічних, образ. Тоді з 22 рр. очікується стрімке зростання, яке до 23 р. може стати найбільшим, виявляючись у вибіркового і неприязному ставленні та постійному супроводі власного фізичного насилля, або із звертанням до допомоги до інших, солідарних з собою осіб. Після 24 р. публічна та індивідуальна дратівливість знижуються, мотивуються, задалегідь плануються, призначаючись більше для самозахисту, а не нападу. 2. *Упертість як неслухняність* має взаємозв’язки з типовою позитивною і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму. У 19-20 рр. зберігає попередню стабільність через протиставлення себе дорослим (3 РП

“ після пристосовництва та індивідуалізму). Однак, вимоги дорослих все більше враховуються, хоча не афішуються, тому у них (дорослих) зміцнюється ілюзія попередньої неслухняності, часто – немотивованої. Навіть формується відповідні міфи про неслухняність, започатковані з кризи 13 років типу “у наші часи ми такими не будим...”. У 20-21 р.в. очікується стрімке зростання: приховані домагання активної допомоги сторонніх як актуалізація самоствердження у референтних осіб, що знову-таки не афішується (ПРП). Це швидше доведення собі власної самодостатності як умови досягнення бажаного успіху (порівняння своїх можливостей з можливостями оточення, які, начебто, ігноруються, а насправді “ уважно вивчаються); усвідомлення невласних справжніх, а придуманих, переваг, які зміцнюють уявлення про себе та визначають критичне (не огульне) ставлення до доказів дорослих. Отже, цей вік є вирішальним у трансформації впертості “як неслухняності для інших” у впертість “як неслухняність собі”, внаслідок чого посилюється впертість як наполегливість, позначаючи особливу життєву мить: час немотивованих або навмисних вчинків завершується – впертість як неслухняність у 21-22 р.в., як оптимальному для локалізації, стрімко знижується, ставши тут найменшою (5 РП – після індивідуалізму, пристосовництва, хитрості і драгієвливості). З 22-23 р. через важливі невдачі очікується її повторне зростання, наприклад: спочатку до виявів 19-20 р. (3 РП – після індивідуалізму, пристосовництва), або мотивованої неслухняності, як наслідку невдалих порад оточення на тлі власного вдалого самостійного прийняття рішень. Потім, у 23-24 рр., під впливом чергових самостійних результативних рішень вона посилюється (2 РП разом з корисливістю – після лихослів’я), забезпечуючи надалі аналогічну стабільну динаміку. У 23-24 р. навіть через результативні поради оточення не зменшується, оскільки прихована, демонструючи прагнення до самостійної ініціації дій і такого ж прийняття рішень (ця тенденція у дівчат є менш виразною). 3. *Негативізм* має взаємозв’язки з типовою позитивною і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму. У 19-20 р. найменший, тому цей вік оптимальний для локалізації. Основна причина – перегляд ставлення до оточення, передусім нереперентного. Здійснюється справжнє відкриття для себе, що люди, які заслуговували на байдужість чи зневагу, насправді не такі, і – навпаки (особливо у випадках очікування допомоги від одних осіб, а отримання її – зовсім від інших). З’ясовуються причини такого свого попереднього ставлення до них, що часто розчаровує, оскільки ними можуть бути референтні особи.

Як наслідок, визначається індивідуальний підхід до оточення на основі узагальнення власного досвіду взаємин та переконаності не робити поспішних чи упереджених висновків з суперечливих ситуацій або перших вражень. Реально виконати задумане не вдається, оскільки нові зустрічі з новими людьми можуть створювати такі ж нові ситуації у взаєминах, суб'єктивно передбачати привабливі перспективи. Після 20 р. невдала реалізація прагнення до інтимно-особистісного спілкування вже з ними призводить до повторного розчарування, переносячись на звичне оточення, активізуючи негативізм (3 РП – після впертості як неслухняності, індивідуалізму), а, значить, можливу від нього адекватну протидію. Тоді негативізм переходить в усвідомлений стійкий зв'язок з пристосовництвом (“краще приховувати своє справжнє ставлення”, ”будь глуха, бо менше гріха”), означаючи взаємини з неприязними особами, від яких можна мати певний зиск. Однак, пошук референтних для себе осіб все одно продовжується, зумовлюючись незадоволеністю у взаєминах, тому у 20-21 р. знову виявляються тенденції 19-20 р. (нові відкриття вдруге собі стабілізують думку про хибність поспішних висновків), у зв'язку з чим негативізм знижується до виявів 19-20 р. Однак, досягти бажаної комфортності у взаєминах досягти не вдається, що призводить до його чергового зростання, яке на тлі прогресування негативної симптоматики у 22-23 р. (4 РП – після індивідуалізму, пристосовництва, впертості як неслухняності), втрачає свою виразність, але не впливовість, залишаючись прихованим (в оточенні складається враження про зниження виявів). Після 23 р. очікується вже значне зниження, виявляючись водночас у прагненні встановити примирливі стосунки з оточенням і стабільному прихованому чи неприхованому ставленні до окремих осіб як неприязних для себе.

Негативні симптоми (супутні): 1. *Хитрість* взаємопов'язана з хвастощами. Взаємне джерело розвитку. З 19 р. стрімко спадає, ставши у 20-21 р. найменшою, через невдачі в оточенні, формування власного образу надійного партнера. Зменшується і бідніє круг спілкування, спонукаючи до самоаналізу причин власної ізоляції. Як наслідок, після 21 р. трансформується з публічної у приховану: тоді часто важко визначити джерело дезінформації, однаково спрямованого на одного (більш успішного), а частіше – двох ровесників, з якими імітують товариські взаємини, або мали їх, а тепер конфліктують. Результат – удавана співучасть у їхніх прикрощах, ініціація пошуків винних. Невдачі у хитруванні обов'язково супроводжуються дратівливістю, що видно з напо-

легливої, але нервовної поведінки будь-що сформувати в оточення переконаність у провинах конкретних осіб, а самим залишитися поза підозрами. При успіху формується вже власна переконаність у доцільності такої аргументації, взаємин у цілому, тому у 21-22 рр. хитрість може стати досі найбільшою (3 РП – після індивідуалізму, пристосовництва). Такі спроби здебільшого розвінчуються, призводячи з 22 р. до її стрімкого зниження, але це не стільки усвідомлення асоціальності, скільки трансформація з прихованої у неприховану та адресну стосовно неприязних собі осіб. 2. *Пізнавальна обмеженість* найбільше зростає у 19-20 р.: означає стрімке зниження інтересу до навчання, навіть його девальвацію, спричиняючись передусім спогляданням домінування біологічних пріоритетів над духовними. Ігнорується самопізнання, посилюється критиканство оточення, публічне висміювання ровесників з іншими пізнавальними позиціями. Водночас у 20-21 рр. започатковуються постійні звернення до них за терміновою навчальною допомогою, які зміцнюються до 23 р. Ймовірно, 20-23 рр. є сприятливим для локалізації виявів, які не мають тут істотного впливу на негативну симптоматику. Характерно, що це також період "стагнації", де зростають сумніви у правильності сформованих у себе уявлень про самопізнання та пізнання передусім у ситуаціях порівняння з іншими, причому не на свою користь (характерно, що у цей час схожі тенденції у корисливості, з якою перебуває у постійному зв'язку). У програшному випадку за умови збереження виявів 19-20 р. очікується стрімке, досі найбільше, зростання (5 РП – після лихослів'я, зарозумілості, впертості як неслухняності, лінощів), яке після 24 р. реально може претендувати на входження у типову симптоматику.

Негативні симптоми (фонові): *недбалість* у 19-20 р.в., як оптимальному, стрімко знижується (остання РП). Водночас зростає її антипод – старанність, виявляючись передусім у прагненні зовнішньої доглянутості (більше прихована, тобто юнаки не менше, ніж дівчата, звертають увагу на власний зовнішній вигляд). З 20 р. навпаки: зростає недбалість (старанність – спадає). Наступні інтервали демонструють синхронну протилежну динаміку. Найбільша у 22-23 рр., як демонстративна і ситуативна: більше – емоційний протест на авторитаризм оточення, тому згодом знову повертається на останню РП. Такі тенденції засвідчують міфічність стійких уявлень про розповсюджену недбалість у юнаків, порівняно з дівчатами. Це результат їхньої відвертості, відносно меншого прагнення маскувати власні недоліки і, навіть, усвідомленого чи неусвідомленого бажання хизуватися ними, за чим часто прихо-

вуються спроби глобального осмислення навколишньої дійсності і потенційності, втрачаються важливі, але малопомітні подробиці. Може навіть засвідчувати приховані нереалізовані можливості, про що юнаки самостійно можуть не здогадуватися. До 24 рр. залишається стабільною, зіставляючись з останніми або передостанніми РП.

Висновки та перспективи наступних розвідок: 1. Симптоматика переживань кризи 23-х років, або входження у дорослість, як нормативної, має відносно стійку структуру і відзначається статевою диференціацією. Необхідна умова розвитку особистісно орієнтованого навчально-виховного впливу у конкретному віковому періоді [2]. 3. Актуальним є вдосконалення психологічного супроводу симптоматики переживань (типової, супутньої, фонові).

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості; за ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. – К., 2010. – Т. 11. – Вип. 3. – 510 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: у двох книгах / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
3. Введение в психологию / Р.Л. Аткинсон, Р.С. Аткинсон, Э.Е. Смит и др.; пер. с англ. / В.П. Зинченко и др. (общ. ред.). – 15-е межд. изд. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – 816 с.
4. Генотип. Среда. Развитие / М.С. Егорова, Н.М. Зырянова, О.В. Паршикова и др. – М.: ОГИ, 2004. – 574 с.
5. Поліщук В.М. Криза 13 років: феноменологія, проблеми / Валерій Миколайович Поліщук. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2006. – 168 с.

The author analyses the symptomatic of crisis emotional experience (17 positive and 17 negative symptoms) the age of 23 as normative in which is chronologically compared with the age of 21-24 (shifting to 22). It's two staged passing and its own structure (typical, accompanying and background symptoms) allow to define the place of a person in age development. As an example the author takes the dynamics of separate symptoms, particularly pretending to be adults, shortness of temper.

Keywords: crisis of 23, emotional experience, symptomocomplex, phase.

Отримано: 21.08.2011

Соціально-педагогічні технології формування мотивації до навчання у молодших школярів, які проживають у неблагополучних сім'ях

У статті теоретично обґрунтовано та проаналізовано результати застосування соціально-педагогічних технологій формування мотивації до навчання у молодших школярів, які проживають у неблагополучних сім'ях. Доведено, що умови життя і виховання в сім'ї, де відбувається порушення системи дитячо-батьківських стосунків, здійснюють деструктивний вплив на особистісний розвиток дитини. Формування мотивації до навчання дітей із неблагополучних родин має передбачати застосування психогімнастичних тренінгових вправ та індивідуальних консультацій, повинна ґрунтуватися на врахуванні соціальної ситуації розвитку особистості молодших школярів, психологічних особливостях цього вікового періоду.

Ключові слова: мотивація, учіння, навчання, молодші школярі, неблагополучна сім'я, родина.

В статье теоретически обосновано и проанализировано результаты внедрения социально-педагогических технологий формирования мотивации обучения у младших школьников, которые живут в неблагополучных семьях. Доказано, что условия жизни и воспитания в семье, где нарушены детско-родительские отношения, совершают деструктивное влияние на личностное развитие ребенка. Формирование мотивации к обучению детей из неблагополучных семей предполагает использование психогимнастических тренинговых упражнений и индивидуальных консультаций, должно учитывать социальную ситуацию развития личности младших школьников, психологические особенности этого возрастного периода.

Ключевые слова: мотивация, обучение, учение, младшие школьники, неблагополучная семья.

Актуальність теми. Одним із напрямків підвищення ефективності діяльності підростаючої особистості, що сприятиме економічному зростанню країни, є формування мотивації досягнення учнів – прагнення до успіху, змагання з самим собою у покращенні власних результатів і запобігання невдачі. Особливого значення у цьому контексті набувають дослідження мотивації учіння дітей, які

проживають у неблагополучних сім'ях. Неблагополучна сім'я – сім'я, яка через об'єктивні або суб'єктивні причини втратила свої виховні можливості, внаслідок чого в ній виникають несприятливі умови для виховання дитини. До неблагополучних належать:

– сім'ї, де батьки – алкоголіки, наркомани – ведуть аморальний спосіб життя. У таких сім'ях формування дитини спотворюється. Вона народжується слабкою, хворобливою, страждає на нервово-психічні захворювання, росте без турботи, опіки, не має найнеобхіднішого;

– сім'ї асоціальні. Члени конфліктують з морально-правовими нормами суспільства, схильні до правопорушень;

– сім'ї конфліктні. У них відбуваються постійні конфлікти між батьками, батьками і дітьми, що проявляються у сварках, суперечках, взаємних образах, грубощах, навіть бійках. Виникають такі сім'ї через брак у взаємостосунках між батьками взаєморозуміння, взаємодопомоги, щирості, морально-емоційної вихованості. Тут панують грубість, чвари, взаємні погрози, стійке незадоволення, що призводить до сімейної кризи. У дітей формуються підвищена збудливість, страх, невпевненість у своїх силах. Нестачу позитивних емоцій вони компенсують пошуком їх у вуличних компаніях, бродяжництві, вживанні алкоголю, наркотиків;

– сім'ї неповні. У них дитину виховує один з батьків, переважно матір. Виникають вони здебільшого внаслідок: розлучення подружжя, смерті одного з батьків, позбавлення батьківських прав тощо. У таких сім'ях спілкування з дітьми збіднене, часто вони відчують труднощі побутового характеру, психологічний дискомфорт, тому нерідко їм не вистачає рівноваженості, доброзичливості, натомість виявляють надмірну роздратованість, байдужість;

– сім'ї, зовні благополучні. Систематично припускаються серйозних прорахунків у сімейному вихованні через низьку педагогічну культуру та неосвіченість (сім'ї, де взаємостосунки з дітьми є формальними; відсутня єдність у вимогах до дитини, наявні бездоглядність, надмірна батьківська любов або суворість у вихованні, застосовуються фізичні покарання тощо);

– сім'ї соціального ризику. Це – соціально незахищені сім'ї, які потребують соціальної допомоги та підтримки (малозабезпечені, багатодітні, з дітьми-інвалідами, батьками-інвалідами, неповні). Вони не можуть повноцінно виконувати свої функції внаслідок складних соціальних умов.

Деструктивний вплив на особистісний розвиток дитини здійснюють умови життя і виховання в такій сім'ї, порушення системи дитячо-батьківських стосунків. Діти, які проживають у

неблагополучних сім'ях, є обмеженими у соціальних зв'язках із навколишнім світом, вони переважно не можуть розраховувати на матеріальну чи моральну підтримку батьківської сім'ї, рідних і близьких людей, тому необхідно дослідити та сформувати у них мотивацію досягнення успіху, активність, ініціативність.

Вивчення мотивації досягнення особистості активно проводилося психологами. Дж. Аткинсон, Д. Берч, В. Мейер, Х. Хекхаузен та ін. розробляли теоретико – методологічні моделі мотивації досягнення. Дж. Нічолс, Ф. Райнберг фокусують свою увагу на вивченні цілей досягнення. Незважаючи на ретельне вивчення зазначеної проблеми, мотивація досягнення школярів, які проживають у кризових сім'ях, не була об'єктом комплексних досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз результатів застосування соціально-педагогічних технологій формування мотивації до навчання у дітей, які проживають у неблагополучних сім'ях.

Серед основних завдань сучасної школи дуже гостро стоїть питання пошуку нових шляхів формування стійкої позитивної мотивації учбової діяльності, без якої діяльність учня в навчально-виховному процесі буде неефективною. Тому формування уже в початкових класах мотивів, які б сповнювали подальше навчання дитини значимим змістом, є дуже необхідним, бо без нього подальше навчання школяра може просто виявитись неможливим.

Вивчення мотивації та її формування – дві сторони процесу виховання мотиваційної сфери цілісної особистості учня, виявлення її реального рівня і можливих перспектив, зони найближчого розвитку в кожного учня і класу в цілому. Водночас у процесі формування мотивації розкриваються її нові резерви. Саме по собі формування є цілеспрямованим, якщо вчитель порівнює отримані результати з тим вихідним рівнем, що передував формуванню, і з тими планами, які були намічені.

Психологи Ю.М. Орлов, Н.Д. Творогова, В.І. Шкуркін у формуванні потреби в досягненні особистості виходять із положення, що не саме сприймання успіху є вирішальним, а власне його позитивно забарвлене переживання. Дослідники називають такі особливості організації навчальних ситуацій досягнення, відтворення яких стимулює розвиток потреби у досягненні:

- 1) своєчасна та систематична оцінка результатів згідно з реальними досягненнями особистості;
- 2) орієнтація на досягнення оригінальних результатів у вирішенні навіть повсякденних навчальних задач і акцентування уваги учня на цінності таких результатів;

3) прагнення до постійного покращення якості виконання дії, розвиток потреби виконувати роботу якомога краще;

4) реалізація віддалених цілей;

5) постановка задач помірної складності, вирішення яких дасть максимальне задоволення;

6) виховання прагнення до завершення розпочатої справи, розвиток довіри до самого себе і власних здібностей, відповідальності за виконану роботу.

Узагальнення теоретичних підходів до зміни мотивації досягнення у зарубіжній та вітчизняній психології, а також результати нашого експериментального дослідження дозволили розробити систему роботи з формування мотивації до навчання у молодших школярів, які проживають у неблагополучних сім'ях. Вона включає психолого-педагогічні умови, систему психогімнастичних тренінгових вправ та індивідуальні консультації для учасників експериментальної групи.

Створена нами система соціально-педагогічних заходів ґрунтувалася на врахуванні соціальної ситуації розвитку особистості молодших школярів, психологічних особливостей цього вікового періоду.

Програма корекційних та розвивальних занять базувалася на вправах і програмах, рекомендованих у працях М. Акімової, В. Козлової, Т. Шамової, С. Коробко, Р. Немова, В. Шмідт, В. Кириленко й ін. та застосовувалась із урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Мета корекційно-розвивальних занять полягала у формуванні позитивної навчальної мотивації, підвищенні самооцінки молодших школярів, розвитку саморегуляції, у формуванні навичок керування психічними функціями.

Програма складалася з 10 занять. Для проведення занять ми створили експериментальну групу у складі 16 учнів четвертого класу. Вибір зумовлений тим, що саме після трьох років навчання в школі у дітей знижується мотивація учбової діяльності. Це пояснюється тим, що згасає загальне позитивне ставлення до школи, при чому згасає закономірно, тому що воно вже задоволено. Перебування дитини в школі саме по собі втрачає безпосередню емоційну привабливість, вона до нього звикає. Розуміння соціальної значущості навчання тепер повинно бути підкріплене інтересом до самого змісту навчання, до способів добування знань. А. Маркова вважає, що там, де вчителів вдається це зробити, зниження мотивації навчання до кінця початкової школи не настає.

Заняття проводились один раз на тиждень з чіткою регламентацією часу (не більше 45 хвилин). Для подальшого порівняння

результатів нами було створено контрольну групу у кількості 16 учасників, з ними експеримент не проводився.

Для формування пізнавальної активності учнів молодших класів необхідною умовою є позитивна мотивація, яка в учінні виступає як пізнавальний інтерес до запропонованих, ще не знайомих завдань.

Загальний шлях формування мотивації учіння полягає в тому, щоб сприяти перетворенню наявних у молодшого школяра широких спонукань (уривчастих, імпульсивних, нестійких, обумовлених зовнішніми стимулами, неусвідомлюваних, мало дієвих) у зрілу мотиваційну сферу зі стійкою структурою.

Також нами роздано рекомендації для вчителів початкових класів щодо підвищення мотивації навчання школярів.

Кожен етап уроку вчитель повинен наповнити психологічним змістом з суттєвою мотиваційною складовою, оскільки кожен етап – це специфічна за своїм мотиваційним змістом психологічна ситуація.

1. Етап викликання вихідної мотивації. На початковому етапі уроку вчитель може враховувати кілька видів спонукань учнів: актуалізувати мотиви попередніх досягнень, викликати мотиви відносної незадоволеності, підсилити мотиви орієнтації на майбутню діяльність, підсилити мимовільні мотиви подиву, допитливості і т. д.

2. Етап підкріплення й посилення мотивації. Тут учитель орієнтується на широкий спектр пізнавальних і соціальних мотивів, викликаючи інтерес до декількох способів розв'язання задач і їх співставлення (пізнавальні мотиви), до різних способів співробітництва з іншою людиною (соціальні мотиви). Мотивація навчання підтримується й підсилюється за рахунок зміцнення її окремих складових. Цей етап важливий тому, що вчитель, викликавши мотивацію на першому етапі уроку, іноді забуває про неї, зосереджуючись на предметному змісті уроку.

Для підтримки й формування мотивації в ході уроку вчитель може застосувати ряд прийомів. Тут можуть бути використані чергування різних видів діяльності (репродуктивних і пошукових, усних і письмових, важких і легких, індивідуальних і загальних); вибір учителем матеріалу за рівнем складності й використання оцінки таким чином, щоб чергувати в школярів мотиви й емоції з позитивною й негативною модальністю (задоволеність і невдоволеність), залучаючи для цього активний пошук учнів, перевірку їхніх сил, залучаючи їх до самоконтролю й самооцінки.

3. Етап завершення уроку. Важливим тут є те, щоб кожен учень закінчив діяльність з позитивним особистим досвідом і щоб

наприкінці уроку виникла позитивна установка на подальше учіння, тобто позитивна мотивація перспективи. На кінцевих етапах уроку вона створюється з використання певних прийомів. Головним тут є посилення діяльності оцінювання самих учнів у поєднанні з розгорненою диференційованою оцінкою вчителя. Для вироблення такої мотивації не завжди спрацьовує підкріплення успіхів учнів – у певних умовах є важливим показати учням їх слабкі місця, щоб сформувані у них диференційовані уявлення про свої можливості. Це зробить їх перспективну мотивацію більш адекватною і дієвою. На уроках засвоєння нового матеріалу ці висновки можуть стосуватись ступеня засвоєння нових знань і умінь. На уроках закріплення може йтися про відпрацювання окремих навичок до автоматизму. Підтримка вчителем різних видів мотивації на окремих етапах уроку сприяє внутрішньому зв'язку між частинами уроку. Зрозуміло, що названі етапи можуть бути більш чи менш розгорнутими залежно від конкретних обставин уроку.

За даними наукових досліджень, формуванню мотивації учіння сприяють такі умови: 1) створення протиріч між вже відомим та невідомим, 2) засвоєння наукових понять, розкриття умов їх походження, 3) формування спеціальної навчальної діяльності, 4) положення учня у системі міжособистісних відносин, 5) організація колективної діяльності, 6) застосування системи заохочень та покарань, 7) показ особистісної та суспільної вагомості знань тощо.

Перебудова позиції вчителя в забезпеченні мотиваційного компонента уроку передбачає таку організацію навчання, щоб для всіх дітей були передумови виховання позитивних рис характеру, бажання і вміння навчатися.

До мотиваційного компонента уроку потрібно підбирати цікавий матеріал, який стимулює емоції та почуття учнів, використовуючи рольові, сюжетні, дидактичні ігри. Гра у навчальному процесі створює мотивацію, збуджує інтерес, розвиває комунікативні навички. Перевага гри ще в тому, що вона досягає своєї мети непомітно для дитини.

Навчальні завдання уроку слід добирати з елементами новизни та непередбачуваності, що сприятиме формуванню внутрішнього інтересу під час його виконання; стежити за тим, щоб завдання не лише відповідали віковим обмеженням, а й мали рівень оптимальної складності, сприяли виявленню майстерності та компетентності школяра; регулювати рівень складності завдань, щоразу підвищуючи його; надавати дитині право вибору навчального завдання,

не обмежуючи при цьому її свободу; наповнювати зміст навчання цікавим, особистісно значущим матеріалом; намагатись підтримувати позитивні емоції, стимулювати інтелектуальні почуття молодших школярів.

Для формування повноцінної мотивації, яка, в свою чергу, є засобом підвищення якості знань учнів, використовується робота творчих групах. Учні працюють на уроці як справжні дослідники, науковці. Мотивація навчальної діяльності проводиться у вигляді розумової розминки, ситуації вільного вибору, створення проблемної ситуації. Вирішальним фактором у розвитку мотивації навчання є використання активних методів навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, надання можливості розвитку власної індивідуальності, самореалізації. Залучення учнів до виконання конструктивних, перетворюючих, фантазійних, творчих завдань засобами слова, образу, моделі, практичної дії. Це метод тестування, групової роботи, дидактичної гри, метод евристичної та мотиваційної бесіди.

Аналіз ефективності застосування соціально-педагогічних технологій формування мотивації до навчання дітей, які проживають у неблагополучних сім'ях, проводився за методикою "Виявлення мотивації учіння".

Дані про розподіл відповідей учасників експериментальної і контрольної груп показані у таблиці 1.

Таблиця 1

Дані про розподіл мотивації до навчання учасників контрольної та експериментальної груп до і після формувального впливу

Мотиви учіння	Кількість досліджуваних, %			
	ЕГ до експ.	ЕГ після експ.	КГ до експ.	КГ після експ.
Внутрішні мотиви	10	20	10	10
Зовнішні позитивні	20	20	20	30
Зовнішні негативні	30	10	40	40
Соціальна значущість учіння	20	30	20	10
Мотивація престижу	20	20	10	10

Як показують дані таблиці, в експериментальній групі до експерименту переважали негативні зовнішні мотиви (30%). Після експерименту цей показник зменшився на 20% за рахунок збільшення соціальної значущості учіння (20% до експерименту і 30% після експерименту) і внутрішніх мотивів (10% до експерименту і 20% після експерименту). В контрольній групі суттєвих позитивних змін не відбулося, лише на 10% збільшилася кількість зовнішніх позитивних мотивів (див. рис. 1).

Аналіз продуктів діяльності учнів показав покращення успішності в експериментальній групі, тоді як успішність в контрольній групі залишилась майже на тому ж самому рівні. Такі дані свідчать про те, що експериментальним впливом досягнуто мету підвищення рівня мотивації навчальної діяльності.

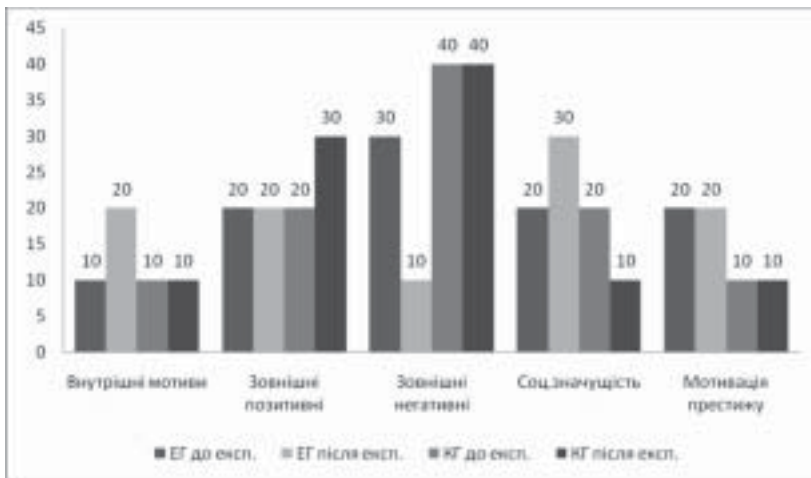


Рис.1. Дані про розподіл мотивації до навчання учасників контрольної та експериментальної груп до і після формульованого впливу

Аналіз продуктів діяльності учнів показав покращення успішності в експериментальній групі, тоді як успішність в контрольній групі залишилась майже на тому ж самому рівні. Такі дані свідчать про те, що експериментальним впливом досягнуто мету підвищення рівня мотивації навчальної діяльності.

Отже, методика формування мотивації до навчання дітей молодшого шкільного віку, які проживають у неблагополучних сім'ях, виявилась дієвою щодо поставлених завдань.

Список використаних джерел

1. Бабаян Ю.О. Взаємозв'язок самооцінки з мотивацією досягнення молодших школярів /Ю.О.Бабаян// Психологія: Зб. наук. пр. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1999. – Вип. 3 (6). – С. 161 – 167.
2. Дубровина И.В. Особенности психического развития в семье и в детских домах /И.В.Дубровина, М.И.Лисина // Возрастные особенности психического развития детей. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 77 – 94.

3. Коган Н.Н. Дослідження взаємозв'язку мотивації досягнення та самооцінки особистості у навчальній діяльності /Н.Н.Коган // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. – К.: Ін-т психол. ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001. – Т. III, Ч. I. – С. 238 – 242.
4. Орлов Ю.М. Стимулирование побуждения к учению /Ю.М.Орлов, Н.Д.Творогова, В.И.Шкуркин. – М.: ИММИ им. И. М. Сеченова, 1988. – 105 с.

In article it is theoretically proved and analysed results of introduction of socially-pedagogical technologies of formation of motivation of training at younger schoolboys who live in unsuccessful families. It is proved that living conditions and education in a family where detsko-parental relations are broken, make destructive influence on personal development of the child. Motivation formation to training of children from unsuccessful families assumes use psychogymnastic тренинговых exercises and individual consultations, should consider a social situation of development of the person of younger schoolboys, psychological features of this age period.

Keywords: motivation, training, the doctrine, younger schoolboys, an unsuccessful family.

Отримано: 15.08.2011

УДК 159.922

Н.В.Пророк

Психологічні особливості особистісно-професійного саморозвитку практичного психолога

У статті аналізуються сучасні наукові уявлення про феномен саморозвитку. Розглядаються також основні характеристики професіогенезу в контексті даної проблеми.

Ключові слова: активність, саморозвиток, професіогенез, самовдосконалення.

В статье анализируются современные научные представления о феномене саморазвития. Рассматриваются также основные характеристики професіогенезу в контексте данной проблемы.

Ключевые слова: активность, саморазвитие, професіогенез, самосовершенствования.

Актуальність. У процесі професійної діяльності до суб'єкта праці постійно ставляться ті чи інші вимоги, які стають стимулами для розвитку його особистості, для формування певних рис і якостей. Професійне становлення – це безперервний і складний процес формування на основі індивідуально-психологічних особливостей особистості тих якостей, які сприяють якомога кращому виконанню професійних завдань і відчуттю задоволення своєю працею. Розвиток особистості детермінує діяльність, в тому числі, і професійна. Вона ж є і засобом формування суб'єкта діяльності, може стати потребою, ціллю, цінністю і смыслом життя (С.Л.Рубінштейн, А.Н.Леонтьєв, В.В.Давидов, В.А.Бодров та ін.). Як показує практика і наукові дослідження, особистісні особливості практичного психолога є тими внутрішніми чинниками, які, зокрема, сприяють гармонійному розвитку і професійній зрілості особистості. Наприклад, ефективних практикуючих психологів (до яких тягнуться люди) відрізняє високорозвинута духовність.

У психології роль духовності в професійному становленні знайшла відображення в дослідженнях різних видів компетентності: комунікаційної (Ю.Н.Ємельянов, Е.С.Кузьмін, Л.А.Петровська, Е.В.Сидоренко), соціально-психологічної (Л.І.Берестова), рефлексивної (О.А.Поліщук). Зауважимо, що в значній частині робіт, в яких вивчається професійне становлення особистості, головна увага зосереджена на процесі розвитку особистості в професійній діяльності [2; 9].

Мета статті – проаналізувати сучасні погляди на процес професійного становлення і роль духовності в цьому процесі. Це допоможе суттєво розширити уявлення про психологічні механізми професійного розвитку практикуючих психологів.

Треба підкреслити, що проблема духовності займає у сучасній психології суттєве місце. Дослідники цієї проблеми вважають, що головним предметом уваги тут є особливості внутрішнього світу людини, його самосвідомість і суб'єктивні шляхи сходження до духовних верхівок буття. Існує точка зору на духовність як на принцип саморозвитку і самореалізації людини, звернення до вищих ціннісних інстанцій конструювання особистості [2; 17; 13]. Розвиток і самореалізація духовного “Я” суб'єкта починається тоді, коли усвідомлює необхідність визначення для себе того, як він конкретно повинен розуміти загальнолюдські духовні цінності, наприклад, істину, добро...

Мотиваційною основою психологічної готовності до засвоєння духовних цінностей є духовні прагнення суб'єкта. Так, наприклад, К. Ясперс вважає, що: “...духовні прагнення – це прагнення до

пізнання певного стану буття і до присвячення себе тому стану, який проявляється в цінностях: релігійних, естетичних, етичних чи таких, які відносяться до поглядів суб'єкта на істину і які переживаються як абсолютні ” [20, с.389]. Тобто, бачимо, що духовні прагнення відбивають дуже складну психічну реальність, витоки якої треба шукати у глибинному смислі вчинків людей.

Важливими компонентами духовних здібностей є не тільки спрямованість і ціннісно-сміслова організація особистості, але й її компетентність. Нагадаємо, що компетентність виявляється у здібності людини здобувати нові знання та вміння, вирішувати професійні та життєві задачі. Компетентність відображає загальний рівень інтелектуального, морального та естетичного розвитку особистості.

Важливим джерелом духовності суб'єкта є етичні норми, на які він орієнтується у повсякденному житті (уявлення про належне моральне відношення до іншої людини і практичні, утилітарні міркування). В етичних, естетичних, юридичних та інших нормах закріплені зразки людської культури. І якщо суб'єкт засвоює, переживає їх як внутрішньо обов'язкові зразки поведінки, то він прилучається до вищих духовних цінностей життя. Духовне багатство людини зростає, коли духовні цінності, які закріплені у суспільних нормах, стають невід'ємною частиною її духовного світу, суб'єктивної реальності [15; 17].

Суттєвим моментом формування та розвитку духовних цінностей є рівень розвитку морально-рефлексивної свідомості суб'єкта, є поява у нього почуття “внутрішньої, особистісної свободи” [12, с.7]. Як і розвиток творчості, розвиток духовності неможливий без відчуття свободи. Духовний стан особистісної свободи виникає у людини при усвідомленні наявних зовнішніх можливостей вибору і сформованої внутрішньої готовності здійснити цей вибір. Але, як вважають дослідники цієї проблеми, людина практично ніколи не здійснює вчинків на основі механічного перебору альтернатив. Вона включає їх у контекст особистісного знання та смислоутворення, створює нові смислові відношення, тобто творчо перетворює і розуміє ситуацію вибору, в чому і є суть особистісної свободи.

Необхідно сказати, що головними результатами і кінцевими цілями процесу розвитку, процесу становлення професіонала (чи процесу професіоналізації суб'єкта праці) є досягнення високого рівня професіоналізму, компетентності та професійної зрілості [7; 9]. А становлення особистості – це, насамперед, ціннісне становлення, розвиток потенційно можливого, рух до вищого ідеалу, яким є всебічно розвинута особистість, яка себе реалізувала [1; 8].

Тобто, основою професійного становлення практичного психолога є ціннісне становлення особистості. А професійна зрілість є одним із результатів і, одночасно, показників процесу формування професіонала. На думку В.А.Бодрова [3], професійна зрілість – це властивість суб'єкта праці, яка характеризується вищим рівнем особистісного і професійного розвитку і проявляється в високому професіоналізмі, кваліфікації і компетентності, а також в гармонійному розвитку моральних, етичних, культурних, соціальних і професійно значущих якостей і рис особистості. Професійна зрілість відображає відповідність особистих ідеалів, установок, цінностей, смислу життя і діяльності вимогам професійного, соціального і психологічного середовища [3, с.190]. Тобто, формування професіонала не вичерпується тільки накопиченням знань, навичок, вмінь, професійного досвіду і майстерності.

Показники зрілості особистості професіонала, з точки зору цього автора, можуть виступати в наступних формах: 1) розуміння системи моральних цінностей, пов'язаних з професією; 2) здібність до накопичення і аналізу власного професійного досвіду; 3) прийняття адекватної моделі образу еталонного професіонала і прагнення в своєму розвитку відповідати йому; 4) здібність максимально мобілізувати свої зусилля, особисті ресурси на досягнення поставлених цілей; 5) прояв почуття задоволення працею; 6) прагнення до самовдосконалення; 7) відсутність особистісних деформацій; 8) уявлення про особисті функціональні можливості організму і психіки та рівень їх відповідності вимогам професії тощо [3; 191].

В.А.Бодров вважає, що психологічний аспект професійної зрілості – це системна властивість суб'єкта праці, яка заснована на комплексі діяльнісно орієнтованих психічних і особистісних процесів, функцій і рис професіонала, які забезпечують йому самодетермінацію і саморегуляцію формування професіоналізму, який, в свою чергу, є системною якістю цієї властивості. Значущим елементом психологічної системи професійної зрілості виступають такі фактори, як цінності і смисли професійної діяльності, професійна гордість, совість і честь. Системоутворюючими факторами зрілості професіонала, на його думку, виступає професійна самосвідомість (як результат розвитку особистості професіонала) і професійна придатність суб'єкта праці (як результат його професійного розвитку і становлення) [3].

Майже всі дослідники цієї проблеми наголошують, що дійсний професіонал повинен бути й зрілою особистістю. Зрілість людини в цьому контексті характеризується як вищий рівень особистісного,

психологічного, соціального і професійного розвитку, який відображає її адекватне відношення до явищ зовнішнього світу, засвоєння нею моральних, етичних, культурних, професійних та інших норм та правил суспільства в поведінці, спілкуванні і пізнанні, прояв позитивних мотивів, цінностей, смислів, планів і функціональних ресурсів організму і психіки [3; 9].

Наукові дослідження дозволили окреслити головні ознаки зрілої особистості [1; 2; 6 та ін.]. Така особистість має здібність виходити за рамки соціальних стереотипів, шаблонів; здатна протистояти сильному тиску негативних соціальних сил; здатна перетворювати свій попередній досвід; знаходити своє особливе місце у житті і свідомо чи несвідомо займати позицію активного творця свого життя; має здібність встановлювати свій “поріг” вдоволеності матеріальними потребами, розглядати їх лише як одну із умов життя, а основні свої життєві сили спрямовувати на інші, більш високі цілі.

Хочемо підкреслити, що для професійної діяльності важлива гармонія особистісної і професійної зрілості суб’єкта праці, яка може забезпечити не тільки ефективність і надійність праці, але й розвиток особистості в діяльності, формування еталонної концепції “Я-професіонал”, самоствердження, самореалізацію і повну адаптацію до соціального і професійного середовища. Треба зауважити, що при розгляді поняття “професійна зрілість” акцент робиться на формуванні всебічно розвинутої, гармонічної особистості.

Необхідно декілька слів сказати про показники успішності діяльності практичного психолога. Про ці показники як про результативний аспект процесу формування професіонала в психологічній літературі досить мало інформації. Це й не дивно: загальноприйнятні критерії успішності праці цих фахівців ще не розроблені. Щоправда, це важке завдання, зокрема тому, що для професії “практичний психолог” професійний розвиток невід’ємний від особистісного. А це значно ускладнює опрацювання критеріїв успішності діяльності.

Питання про критерії успішності, про еталони, зразки вдосконалення з необхідністю встають і при розгляді професійного самовдосконалення. Самий загальний орієнтир процесу самовдосконалення – кращі фахівці. Як відомо, портрети кращих фахівців тієї чи іншої професії використовуються при складанні професіограм. Крім професійного еталона, виникають питання і про критерії успішної (чи ефективної) діяльності практичного психолога.

Проблема професійного самовдосконалення – це і проблема вдосконалення стосунків між практичним психологом і клієнтом,

між колегами в професійному колективі. Загальний орієнтир досконалим стосункам задають етичні системи. Тут доречно згадати думку І.Канта, яка залишається актуальною і в нашому столітті. Він бачав ідеал виховання не в розвитку окремої людини як самодостатньої, автономної істоти, а в її вдосконаленні як суспільної істоти (рос. – общественного существа) [10].

В ідеалі практичний психолог повинен бути такою людиною, яка притягує увагу оточуючих, вміє впливати на оточуючих, має не тільки якийсь дивний шарм, а й стає певним зразком відношення до іншої особистості, тобто має високі духовні якості. Тут необхідно згадати про таку загадкову якість, як харизма.

Як відомо, в очах людей образ іншого набуває харизматичності тоді, коли в ньому яскраво проявляються складні глибинні, душевні характеристики. Треба сказати, що харизматична особистість, зазвичай, викликає сильні ірраціональні переживання у людей. На свідомому рівні вони проявляються як повага, захоплення, приплив енергії, бажання наслідувати тощо. Нагадаємо ті з глибинних характеристик власного образу, які найбільш актуальні для психологів-практиків і які свідчать, зокрема, і про розвиток певних духовних якостей цих фахівців [4; 10; 18; 19]: близькість, зрозумілість (здібність викликати у людини, яка спілкується з психологом, відчуття безпеки, простоти, доступності, зрозумілості, відсутності пихатості); енергійність (активність, динамічність, емоційність, виразна мова, жива міміка і жести, яскраві ідеї – все це говорить про зацікавленість психолога своїм співрозмовником і бажання допомогти йому); домінантність (щоб викликати у клієнта бажання прислухатися до себе, здійснювати конкретні дії, змінюватись на краще, психолог повинен бути впливовою особистістю а це, в значній мірі, можливо при наявності високо-розвинутих духовних якостей); архетиповість образу (відображення в образі давніх уявлень і імпульсів, наприклад: неабияке значення для авторитету психолога має відповідність його іміджу з архетипами Батька і Матері); еталонність, позитивність образу (безумовно, тільки маючи високі загальнолюдські моральні цінності й ідеали, психолог може викликати у своїх клієнтів почуття симпатії, довіри, поваги, інтересу). Зауважимо, що ці глибинні якості образу здійснюють великий вплив на людей [19].

Як бачимо, проблематика самовдосконалення межує з проблемою перфекціонізму. Адже самовдосконалення відображує не тільки позитивний погляд особистості на життя, а й передбачає встановлення високих стандартів і прагнення досягти їх. Сам цей термін “перфекціонізм” означає сильну ступінь прагнення до

досконалості, установку вважати за неможливе для себе все, що нижче досконалості [4]. Одразу ж підкреслимо: здорове прагнення слідувати високим стандартам нічого спільного з перфекціонізмом не має. Встановлення високої планки і прагнення досягти її, самі по собі, не є патологічними [1, 5, 11]. Одначе, між мотивацією досягнення, прагненням до самовдосконалення і перфекціонізмом, який починає складатися, межу провести дуже складно. Дітям та іноді і дорослим важко зрозуміти, коли їх стандарти стають недосяжними. Але в подальшому про це, як наголошують психотерапевти, будуть свідчити головні болі, болі в шлунку, тривожність, депресії тощо.

За визначенням Д.Бернса, перфекціоністи – це люди, чий стандарт знаходиться “за межами досяжності чи обґрунтованості”, чий цілі недосяжні і хто вимірює свою значущість тільки продуктивністю і успіхом. На його думку, якості людини в результаті такого підходу лише погіршуються [10].

В психологічній літературі описуються деякі аспекти перфекціонізму, за якими можна відділити перфекціонізм і здорове прагнення слідувати високим стандартам:

- високі особистісні стандарти – встановлення і нав’язування собі високих особистісних стандартів великої важливості;
- нормальний перфекціонізм – прагнення до розумних і реалістичних стандартів, яке веде до самовдоволеності і підвищення самооцінки;
- занепокоєність помилками – тенденція до негативної реакції на помилки, передбачення несхвалення й інтерпретація помилок як рівнозначних до неуспіху;
- перфекційні когніції – автоматичні думки, які відображують потребу бути досконалим і усвідомлення недосконалості;
- соціально приписаний (рос. – предписаний) перфекціонізм – індивід сприймає ситуацію такою, що йому нав’язують нереалістично високі стандарти (це може привести до сумніву в своїх діях, в своїй здібності виконати завдання і відчуттю нездібності відповідати встановленим для себе високим стандартам) [7, 14, 17 та ін.].

У сучасній клінічній психології “перфекціонізмом” визначають феномен ригідних невротичних ідеалів [7]. Клінічний підхід до перфекціонізму спирається на риси невротичної особистості нашого часу, які описані в роботах К.Хорні і Е.Фрома. Наприклад, нарцистичний перфекціонізм – це домінування мотивації досягнення досконалості, отримання схвалення і захоплення на шкоду всім іншим мотивам, перетворення досягнення і визнання в головний смисл життя [цит. за 13]. Уявлення К.Хорні про функції

“ідеалізованих образів” (чи невротичних ідеалів) також стали відправними для ідеї А.Елліса про “тиранію должествования” як основу усіх психічних розладів. Згідно з поглядами автора, категоричні імперативи, які вимагають завжди виконувати все прекрасно, завжди бути ефективним, завжди контролювати себе, ведуть людину не тільки до критики власних дій і особливостей, а й до жорсткого самоосудження. А це шлях до депресії [18].

Дослідники М.Ентоні і Р.Свістон в своєму погляді на перфекціонізм акцентують увагу на такий його бік, як сформоване прагнення максимально відповідати соціально схваленим стандартам [18]. Коріння такого прагнення, звісна річ, знаходяться в дитинстві: наприклад, існують сім’ї, в яких розподілення можливих “благ” тісно пов’язано зі ступенем відповідності дитини цим стандартам; суттєво впливає на розвиток перфекціонізму стиль виховання тощо.

В сучасних дослідженнях перфекціонізму спостерігається тенденція розглядати різні сторони цього феномена, в тому числі, і з точки зору адаптивності індивіда до його життєвих ситуацій. Так, П.Хьюїт і Г.Флетт [18] виокремили два типи і три види перфекціонізму. Типи перфекціонізму: адаптивний і дезадаптивний (чи нормальний і невротичний, “здоровий” і “нездоровий”). Види перфекціонізму: спрямований на себе, на інших, спрямований на суспільство (вимоги, які суб’єкт висуває до себе, він пояснює як породжені суспільством). Р.Фрост виокремлює шість сторін перфекціонізму: підвищену занепокоєність можливими помилками, високі особисті стандарти, боязнь дій, занадто висока потреба в організації, в підпорядкуванні (яке не залишає часу на решту справ), високі батьківські очікування і високий рівень критики батьків [10].

Як бачимо, наведені класифікації перфекціонізму відображують дуалізм здорового і нездорового (як би він не називався) перфекціонізму, наявність адаптивної і дезадаптивної сторони перфекціонізму. Ці сторони можуть включатися в залежності від багатьох факторів. В якості основного критерію розмежування більшість науковців використовують такий критерій, як можливість досягнення (рос. – достижимость) висунутих стандартів. Адаптивний варіант прояву перфекціонізму включає: високі стандарти (але такі, які можна досягнути); надання переваги порядку і організованості; вдовolenість собою; прагнення відрізнятися на краще; мотивацію досягнення [7]. Отже, адаптивний варіант перфекціонізму дуже схожий на уявлення про самовдосконалення, самоактуалізацію, самореалізацію. Тобто, встановлення високих норм і прагнення до них, відображує позитивний погляд на життя і, само по собі, не є патологічним.

Нездорові, дезадаптивні прояви перфекціонізму виникають тоді, коли в особистості з'являються такі потреби, які дуже важко вдовольнити. Що є дуже важливою рисою такого перфекціонізму – з часом ці потреби стають центральними в мотивації і роздуми про них заповнюють майже всю свідомість особистості. Лише надмірно розвинуте прагнення бути досконалим, яке перевищує здоровий глузд – призводить до нездорових проявів перфекціонізму. Дезадаптивні прояви перфекціонізму – це нереалістично високі стандарти; постійна висока занепокоєність помилками (про які суб'єкт постійно розмірковує); уявлення про постійний і вимогливий тиск з боку інших (вони, начебто, очікують від індивіда досконалості); значна невідповідність реального Я особистісним стандартам; обов'язковий сумнів в своїх діях; мотивація уникання невдач; нерозривний зв'язок оцінок результатів власної діяльності з уявленнями про батьківські очікування чи очікування значущого соціального оточення, про їх схвалення чи несхвалення; завищені очікування батьків, надії, бажання, установки (бути чи великим – чи ніяким); помилкові цілі (наприклад, всупереч всьому, бути кращим за когось)[4, 7, 10 та ін.].

Ефективний саморозвиток, реалізація прагнення до самовдосконалення з необхідністю передбачає (і потребує) розвинену самосвідомість, яка одночасно є рушійним фактором і контролюючим зворотнім зв'язком (Г.Олпорт, К.Роджерс, С.Л.Рубінштейн та ін.). За допомогою свідомості (зокрема, мислення) особистість активно веде пошук стимулів навколо себе, які можуть перетворитися (в процесі діяльності) у мотиви її поведінки і викликати відповідні дії. Таким чином, на вищих рівнях організації своєї діяльності особистість здійснює “самостимуляцію” і “самотивацію”, які є активними процесами і виявляються у різноманітних формах поведінки. Підкреслимо: ці процеси показують, що організм завжди прагне до якоїсь цілі та веде людину в напрямку автономії та самодостатності. Як бачимо, поведінка людини, для якої характерна тенденція до саморозвитку, мотивується потребою розвиватися та вдосконалюватися [13].

Висновки. Основою успішної професіоналізації, досягнення високого професіоналізму і професійної зрілості є духовність особистості. Базисом харизматичного психолога (тобто такого, який має великий вплив на своїх клієнтів) є його висока моральність, яка є основою духовності особистості. Сутність моральності складають смислоутворюючі характеристики особистості (цінності, ідеали, прагнення). Дуже важливим є і те, що особистість має бажання і здібності (в тому числі) до саморозвитку, самовдосконалення, навчання. І хоча самовдосконалення передбачає встановлення високих стандартів і прагнення досягти їх, дійсне,

здорове прагнення слідувати цим стандартам не має нічого спільного з перфекціонізмом. Подальше дослідження розглянутих проблем вимагає розробки нових методик вивчення різних аспектів професіоналізації практичного психолога.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни /К.А.Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека, характеристики и условия достижения /А.А.Бодалев. – М., 1998.
3. Бодров В.А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) /В.А.Бодров // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А.Л.Журавлев, Е.А.Сергиенко. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2007. – С. 174-197.
4. Змановская Е.В. Руководство по управлению личным имиджем /Е.В.Змановская. – СПб.: Речь, 2005. – 144 с.
5. Имидж лидера. Психологическое пособие для политиков. – М: Общество “Знание” России, 1994.
6. Климов Е.А. Психология профессионала /Е.А.Климов. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 400 с.
7. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия /Р.Кочюнас. – 5-е изд.–М.: Академический Проект “Гаудеамус”, 2005.–464 с.
8. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2т./ С.Д.Максименко. – К.: Форум, 2002. – Т.І. – 319с. – Т.2. – 335 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма /А.К.Маркова. – М.: Гардарика, 1996. – 308 с.
10. Майерс Д. Социальная психология /Д.Майерс. – СПб.: Питер Ком., 1998. – 688 с.
11. Почепцов Г.Г. Имиджелогия /Г.Г.Почепцов Г.Г. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000.
12. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т.М.Титаренко. – К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
13. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека /К.Р.Роджерс. – М.: Изд. группа “Прогресс”, 1994. – 456 с.
14. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг /Е.В.Сидоренко. – СПб.: Речь, 2000. – 234 с.
15. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности /В.Д.Шадриков. – М.: Наука, 1982.
16. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) /Ю.М.Швалб. – К.: Миллениум, 2003. – 152 с.

17. Франкл В. Человек в поисках смысла /В.Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.
18. Чалдини Р. Психология влияния /Р.Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с.
19. Юнг К.Г. Структура психики й процесі індивідуалізації / К.Г.Юнг . – М., СПб., 1996. – 209с.
20. Ясперс К. Смысл и назначение истории /К.Ясперс. – М.: Политиздат, 1991. – 528 с.

The article analyzes modern scientific views of the phenomenon of a self-development. Main characteristics of the professiogenesis are also researched in this issue's context.

Keywords: activity, self-development, professiogenesis, self-perfection.

Отримано: 14.07.2011

УДК 159.9

Л.Є.Просандєєва

ТИПОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ САМОЦІННОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

У статті характеризуються індивідуальні типи самоцінності особистості підлітка. Підкреслюється, що психологічний супровід поведінки підлітків спрямований на розширення меж власного “Я”, його емоційно-ціннісне переживання, відновлення ціннісно-смыслового ставлення до себе.

Ключові слова: ціннісне “Я” особистості, репродуктивна самоцінність, пізнавальна самоцінність, комунікативна самоцінність, творча самоцінність, духовно спрямована самоцінність, професійно спрямована самоцінність.

В статье характеризуются индивидуальные типы самооценности личности подростка. Подчеркивается, что психологическое сопровождение поведения подростков направлено на расширение границ собственного “Я”, его эмоционально – ценностное переживание, восстановление ценностно – смыслового отношения к себе.

Ключевые слова: ценностное “Я” личности, репродуктивная самооценность, познавательная самооценность, коммуникативная самооценность, творческая самооценность, духовно направленная самооценность, профессионально направленная самооценность.

На сучасному етапі цивілізаційного розвитку важливого значення набувають соціальні, психологічні, моральні аспекти процесу формування самоцінності особистості. Дослідження самоцінності особистості у віковій та педагогічній психології обґрунтовують соціально-психологічні умови самоствердження і самовизначення особистості в період дорослішання (Г.С.Абрамова, Т.П. Гаврилова, В.С. Мухіна, А.М. Прихожан, О.В. Сохань, Г.А. Цукерман), аналізують самоцінність особистості в контексті розвитку самосвідомості підростаючої особистості (Г.Крайг, Ф.Райс, Х.Ремшмідт, М.Кле, Л.А.Регуш).

Самоцінність особистості досліджується, насамперед, у контексті виявленням і формуванням ціннісно-сислової сфери людини. Так, з числа сучасних російських вчених питанню становлення і розвитку самоцінності особистості присвятили свої дослідження А.В.Запорожець, Н.Непомняща, В.В.Кудрявцев, В.Е.Клочко, Е.А.Сергієнко, В.В.Знаков, з українських – І.Бех, Г.А.Балл, В.В.Рибалка, В.О.Татенко, Т.М. Титаренко, котрі визначають генезис самоцінності особистості як взаємодію вершин самосвідомості суб'єкта й глибинних шарів його психіки. Як стверджують українські психологи, особистісною передумовою розвитку самоцінності виступає процес становлення самосвідомості, зокрема її епіцентру – образу “Я”.

Як наголошується цими вченими, особистість одного підлітка відрізняється від особистості іншого, насамперед тим, що для неї є найбільш значущим, цінним. Для одних підлітків, це може бути процес пізнання або творчості, для інших – соціальне ствердження власного “Я” серед однолітків, а тому важливим для таких досліджуваних є ставлення оточуючих, для ще інших – потреба робити добро іншим людям і т.д. Вочевидь, не можна виключити і поєднання в людині декількох цінностей. Проте в плані психологічного аналізу найбільш суттєвим є те, що глибоке знання ціннісного “Я” підлітка дозволяє при врахуванні всієї можливої множинності цінностей виділити з них основну, провідну (іноді комбінацію тих або інших самоцінностей).

У процесі експериментального вивчення ціннісного “Я” ми не бачили іншого шляху, як виділити основні типи самоцінності й, одержавши в процесі узагальнення конкретні знання про них, поступово підійти до їх розгляду як єдиної складної типологічної системи.

Побудові специфічних експериментальних методик аналізу основних типів самоцінності передувало тривале вивчення підлітків (методами спостереження, бесід, що відбивають особливості

діяльності й поведінки, шляхом уважного аналізу характеристик, складених психологами, педагогами і батьками, і т.д.). Ця частина нашої роботи була спрямована на отримання уявлень як про самоцінність у цілому, так і про її основні параметри. Спираючись на науковий досвід російської вченої Н.І.Непомнящої, ми, за аналогією з її дослідженнями, створили власну спеціальну методику “Дослідження самоцінності особистості (ДСО)” (експериментально-діагностичну), спрямовану на вивчення змістової сторони самоцінності за її специфічними параметрами. Застосування зазначеної методики призвело до подальшої конкретизації параметрів змістової сторони самоцінності. Вкажемо основні етапи методики:

1. Перша процедура полягала в тому, що випробуваний обирає певні ілюстрації (з 24 запропонованих йому ілюстрацій) та здійснював розповідь за обраними ілюстраціями. Оцінюваними параметрами були наступні: а) основна сфера діяльності, яка переважала у змісті розповіді (побут, навчальна ситуація, пізнавальна діяльність, ставлення і спілкування, фантастична ситуація); б) особливості стратегій поведінки, що виявляють ставлення до експериментальної ситуації і до експериментатора (наскільки охоче виконувалося завдання й т.п.).

2. Складання розповіді до кожної ілюстрації. У цьому випадку фіксувалися наступні параметри: 1) тип виокремлених елементів дійсності. Перерахування встановлених типів елементів: а) назва (фіксація) зображеного предмета; б) вказівка на предмет і дію; в) позначення ситуації; г) виділення предмета з набором властивостей; д) варіативність або спосіб побудови пропозицій.

3. Вибір для себе (або схвалення) однієї зі стратегій поведінки, на яких акцентувалася увага у розповідях підлітків. При цьому виявлявся параметр спрямованості на реалізацію певної стратегії поведінки, відносин (добре виконати визначену дію, діяти відповідно до вимог дорослих, встановити спілкування з незнайомою людиною і т.д.).

За методикою вивчення типів самоцінності було обстежено 197 підлітків і отримані дані про вікові особливості та динаміку розвитку самоцінності.

Узагальнивши здійснені підлітками аргументації щодо ціннісного “Я” та підрахувавши середні арифметичні показники, ми побудували гістограму, зображену на Рис. 1.

Як свідчать кількісні дані гістограми, найбільш поширеними типами самоцінності підлітків виявилася *репродуктивна самоцінність* (33,34%). На другому місці знаходиться *пізнавальна*

самоцінність (16,32 %). Третє і четверте місце займають, відповідно, *комунікативна самоцінність* (15,21 %) і *творча самоцінність* (14,41 %). Останнє місце займає *духовно спрямована самоцінність* (10,11 %) і *професійно спрямована самоцінність* (10,61 %). Кожен із типів самоцінності характеризується впливом на певну стратегію поведінки та соціалізацію підлітків. Підтверджується тенденція, яка властива більшості підліткам: позитивний сімейний мікроклімат покращує соціальну адаптацію, сприяє конструктивності поведінки, стимулює когнітивні процеси пізнання власного “Я”, а негативний (нейтральний) – погіршує.

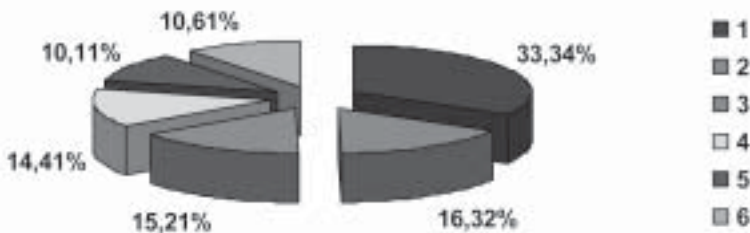


Рис.1. Гістограма типології самоцінності особистості підлітка

Умовні позначення: 1) *репродуктивна самоцінність*, 2) *пізнавальна самоцінність*, 3) *комунікативна самоцінність*, 4) *творча самоцінність*, 5) *духовно спрямована самоцінність* і 6) *професійно спрямована самоцінність*

Надалі більш докладно проаналізуємо психологічні властивості підлітків визначених типів, відмітивши вплив типу самоцінності на поведінку.

Підліткам, що належать до типу *репродуктивної самоцінності*, властиве примітивне самосприйняття, вони переживають нейтральне (негативне) емоційно-ціннісне та ціннісно-сміслові ставлення до власного “Я”. Результати аналізу вказують на середню кількість обраних ними елементів запропонованих ілюстрацій. Зміст пояснень підлітками ілюстрацій дещо спрощений, типовий: природа, символічне зображення власного “Я”, “примітивні” персонажі з реального життя.

Невисокий рівень емоційно-ціннісного та ціннісно-сміслового ставлення до власного “Я” прямо корелює із низькими балами успішності, а також нерозвинутим словниковим запасом, вузьким кругозором. Більшість підлітків проживають у неповних, часто неблагополучних сім’ях, із незадовільними умовами на засадах

гіпоопіки. Вчителі відмічають низький рівень інтересу підлітків до навчання, незадовільність їх дисципліни, а також нестійкість уваги, пам'яті, нерозвиненість мислення. Дехто з підлітків має досвід вживання алкогольних, наркотичних речовин, що, відповідно, підсилює загальні негативні тенденції розвитку самоцінності особистості. У зовнішній поведінці таким підліткам властива важковиховуваність, прогулювання школи, частими є амбівалентні реагування – замкнутість поруч зі схильністю до демонстративності, агресивності. Вчителі додатково характеризують таких підлітків, як непослідовних, неправдивих, із низьким розвитком вольових якостей, самоконтролю поведінки.

Про низький рівень емоційно-ціннісного та ціннісно-сміслового ставлення до власного “Я” підлітків свідчить використання ними, здебільшого, ілюстрацій з сірим, чорним із відтінками фіолетового, темно-червоний, коричневий кольорами. Підлітки часто обирають ілюстрації з монстрами, жахливими істотами, що вказує на переживання різних страхів, а також стресу, відчаю, постійної тривоги. Сюжети ілюстрацій схожі з героями їхніх комп'ютерних ігор, улюблених кінострічок, нерідко – із власних фантазій.

Підлітки із *пізнавальною самоцінністю* характеризуються високим рівнем ціннісно-сміслового та емоційно-ціннісного ставлення до себе. Результати виконання методики свідчать про те, що більшість таких підлітків обирають зображення з середньою кількістю елементів свого “Я”, решта – високу та низьку. За тематикою ілюстрації відрізняються від ілюстрацій підлітків інших типів. Спілкування із підлітками вказує на трохи вищий рівень їх ерудованості, наявність соціального інтересу, комунікабельність, допитливість. Більшість підлітків виховуються у повних сім'ях, із належним матеріальним достатком, батьки намагаються задовольняти їх основні соціокультурні потреби. Викладачі відмічають позитивне ставлення школярів до навчання, що пояснюється індивідуальними задатками. Більшість підлітків поза школою відвідують гуртки за інтересами, спортивні секції. Зовнішня поведінка характеризується послідовністю, передбачуваністю, дотриманням навчальної дисципліни.

Позитивне ціннісно-емоційне ставлення до власного “Я” проявляється у використанні широкого спектра барвистих кольорів: синього, зеленого, помаранчевого, жовтого, червоного та їх відтінків. Діагностика самоцінності підлітків за критерієм вибору кольору прямо корелює із їх спокійним настроєм, розвинутими вольовими якостями, які проявляються у навичках самообслу-

говування, самостійності поведінки, певної незалежності при прийнятті рішень.

Результати виконання експериментальної методики вказують на позитивне сприймання підлітком власного майбутнього. Психологічний супровід підлітків цього типу повинен бути спрямований на здійснення профілактичних заходів щодо попередження відхилень поведінки. При цьому основний напрямок роботи необхідно зосередити на розширенні меж ціннісного “Я”.

Підлітки типу *комунікативної самоцінності* займають третє місце. Вони швидко знаходять власну міру самореалізації у соціумі. Результати виконання експериментальної методики вказують на середню кількість (6-8) елементів ілюстрацій. Сюжети відібрані підлітками переважно типові – у символічній формі зображені сім’я, батьки, референтні знайомі, власна персона, природа, предмети побуту, комп’ютер, своя кімната, фантастичні персонажі. Проведене нами спілкування з такими підлітками показало їх достатній рівень життєвої ерудованості, яка формується під впливом сімейного виховання, спілкування із вчителями, іншими дорослими. Викладачі відмічають середню успішність. Більшість підлітків проживають у повних сім’ях, з належними умовами, проте трапляються окремі випадки ставлення до них на рівні гіпоопіки, яка зумовлена зайнятістю батьків комерційною або іншими видами діяльності, відсутністю часу на виховання.

Загальний емоційно-ціннісний та ціннісно-смысловий рівень ставлення до себе проявляється у використанні підлітками ілюстрацій з барвистими кольорами. Інколи обираються сюжети, зображені у фіолетових, коричневих тонах та їх відтінках, які символізують тривожність, соціальну залежність. Поведінка таких підлітків характеризується амбівалентністю – поруч із соціальною активністю, допитливістю, веселим настроєм мають місце протилежні якості – пасивність на заняттях, відсутність інтересу до навчання, мрійливість, конфліктність, астеничність. У цілому результати виконання експериментальної методики вказують на позитивне сприймання підлітком власного “Я” та “Я – Інших”. Психологічний супровід підлітків цього типу повинен бути спрямований на здійснення профілактичних заходів щодо попередження відхилень поведінки (адже нерідко така поведінка виявляється способом повернути до себе увагу однолітків). При цьому основний напрямок роботи необхідно зосередити на розширенні межі власного “Я” та “Я – Інших”.

Четверте місце займає тип *творчої самоцінності*. Бесіди із такими підлітками вказують на їх достатній рівень ерудиції,

загальну обізнаність, природні творчі здібності до навчання. Такий тип формується у випадку, коли співпадають високий розвиток творчих і пізнавальних процесів, інтелектуальної сфери поруч із несприятливими умовами виховання. Нерідко це підлітки з неблагополучних сімей, де панують деструктивні форми виховання: жорсткі умови, педагогічна ізоляція, гіпер- або гіпоопіка, непослідовність у заохоченнях та покараннях. Проте найчастіше підлітки творчого типу самоцінності виховуються в повних сім'ях, де взаємини побудовані на співтворчості, толерантності та безумовної ціннісної віддачі.

Загальний емоційно-ціннісний та ціннісно-смысловий рівень ставлення до себе проявляється у використанні підлітками ілюстрацій переважно з барвистими кольорами. Дуже рідко обираються сюжети, зображені у темних відтінках, які символізують тривожність, соціальну залежність.

Підлітки цього типу потребують уваги з боку вихователів, психологів, соціальних педагогів з метою розвитку вольових якостей, самоконтролю, покращення адаптації до шкільних умов навчання. Психологічний супровід підлітків цього типу має бути зорієнтований у напрямках розширення їх уявлень про власне "Я", формування позитивного ставлення до себе, планування майбутнього. Отже, основна ідея позитивних змін стратегій поведінки підростаючої особистості полягає у формуванні їх змістовного, реалістичного самоствавлення, яке стимулює розвиток особистісної рефлексії, сприяє утвердженню гідності та самоповаги.

Узагальнення отриманих результатів кількісного аналізу типів самоцінності підлітків дозволяє зробити такі висновки. У підлітків емпірично було виявлено 10 конкретних типів самоцінності (репродуктивна самоцінність, самоцінність спілкування, творча самоцінність тощо) Надалі в основному для зручності діагностичного дослідження, ці конкретні типи самоцінності були об'єднані у більш узагальнені групи самоцінності:

1) репродуктивна самоцінність (прагматична самоцінність). Підлітки, які входять до цієї групи, значно схильні до повторення (відтворення) звичних дій, в основному побутових, пов'язаних із взаєминами з дорослими й однолітками);

2) пізнавальна самоцінність. Підлітки цієї групи спрямовані на пізнання предметів і явищ оточуючої їх дійсності. У них спостерігається інтерес до процесу навчання, атрибутів навчальної діяльності, виконання дій, які вимагає вчитель;

3) комунікативна самоцінність. У підлітків цього типу вираженим є інтерес до світу людських відносин, почуттів, вчинків.

Такі підлітки особливо уважні до тих або інших проявів взаємин та процесу спілкування з оточуючими, знаходять у комунікативних взаємодіях у колі дорослих і однолітків зразки для власних комунікацій;

4) творча самоцінність. У самосвідомості підлітків ця самоцінність презентована переживаннями, пов'язаними зі сприйняттям мистецтва, краси природи, що проявляється у відвідуванні різних творчих студій: образотворчого мистецтва, художнього слова, а також хореографічних, музичних, театральних колективів;

5) професійно спрямована самоцінність. Значущим аспектом діяльності таких підлітків є бажання отримання високий життєвий статус та матеріальне благополуччя. Самореалізація власного "Я" пов'язана із професійно-спрямованою діяльністю;

6) духовно спрямована самоцінність. Підлітки цього типу намагаються усвідомити свою життєву місію і призначення свого "Я". Саме духовність актуалізує ціннісне "Я" підлітка у між-особистісних взаєминах. В основу духовності при цьому покладається таке утворення, як альтруїзм.

Отже, підлітковий етап генезису самоцінності має особливу значущість для розвитку особистості, оскільки саме на цій стадії ціннісне "Я" підлітка піднімається на якісно новий ступінь, що знаменує початок особистісної зрілості. По – перше, ускладнення структури самоцінності підлітків позначається на якісних перетвореннях їх ціннісного "Я" (відбувається відкриття й осмислення ціннісного "Я"), що пов'язано з трансформаціями самоцінності підлітків та підсиленням її розвитку. По-друге, визначені типи самоцінності підлітка (*репродуктивна самоцінність, пізнавальна самоцінність, комунікативна самоцінність і творча самоцінність*) актуалізують самореалізацію стратегій поведінки, що визначає особливості їх соціалізації в оточуючому соціальному просторі.

Відтепер ціннісне "Я" не тільки відображає особливості формування самоцінності особистості в процесі дорослішання, а й значною мірою впливає на весь процес її подальшого становлення. Тому підліткова стадія розвитку самоцінності визначає не лише шляхи її подальшого удосконалення, а й значною мірою окреслює психічний розвиток особистості в цілому. Отже, при переході від однієї стадії розвитку до іншої відбувається послідовне ускладнення, розширення самоцінності та підвищення її ролі в процесі соціалізації особистості періоду дорослішання.

Психологічний супровід поведінки підлітків презентованих типів спрямований на залагодження можливих проявів демонстра-

тивності та застосовується у залежності від ситуації. Його метою є змістовні ускладнення ціннісного “Я”, які позначаються на усвідомленні самоцінності інших людей, при цьому зменшується егоцентризм, формується альтруїстичний світогляд. Відтак, психологічний супровід поведінки підлітків спрямований на розширення границь власного “Я”, його емоційно-ціннісного переживання, відновлення ціннісно-сміслового ставлення, що позначається на розвитку самоцінності особистості, передбачуваності та послідовності поведінки.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни /К.А.Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 187 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. Кн.2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади /І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Брушлинский А.В. Психология субъекта /А.В.Брушлинский. – М.: Изд-во ИП РАН; СПб.: Алетейя, 2003. – С.12-23.
4. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии. – 1993. – №5. – С.99-105.
5. Бушай І.М. Індивідуально-типологічний аналіз образу світу підлітків//Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України /За ред.С.Д. Максименка. – Т. VII. – Вип.4. – К., 2005. – С.44-51.
6. Знаков В.В. Ценности как проблема психологии человеческого бытия /В.В.Знаков //Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. – М.: Изд-во ИП РАН, 2008. – С. 83-93.
7. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции /Д.А.Леонтьев// Вопросы философии. – 1996. – №4. – С.15-26.
8. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование человека в его бытии /С.К.Нартова-Бочавер. – СПб.:Питер, 2008. – 400 с.
9. Непомнящая Н.И. Ценностность как личностное основание: Типы. Диагностика. Формирование / Н.И. Непомнящая ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т. – М. : МПСИ; Воронеж : Изд-во НПО “МОДЭК”, 2000. – 170 с.
10. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності /Т.М.Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

11. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 190 с.

The individual types of the self-value of the teenager are characterised in the article. It is underlined, that psychological support of the behaviour of the teenagers is directed on the expansion of the borders of the own "I", his emotionally-valuable experience, restoration of the valuable-semantic relation to himself.

Keywords: valuable of the "I" persons, reproductive self-value, informative self-value, communicative self-value, creative self-value, spiritually directed self-value, professionally directed self-value.

Отримано: 21.08.2011

УДК 159.923:378

Г.К.Радчук

Виклики та орієнтири розбудови освіти з позиції синергетики

Статтю присвячено проблемі теоретичного осмислення синергетики щодо розвитку сучасної освіти. Обґрунтовано, що домінування у науці постнекласичного типу раціональності актуалізує проблеми моделювання розвитку освіти в контексті синергетичної парадигми. Показано, що синергетика допоможе подолати основні суперечності на шляху розвитку і трансформації системи сучасної освіти. Проведений аналіз свідчить, що сучасна наука розглядає синергетику і як наукову парадигму, і як загальнонаукову теорію, і як конкретно-наукову теорію різних наук, у тому числі педагогіки та психології. Адже освіта є синергичною за своєю суттю, і її варто розглядати як цілісну динамічну систему, здатну до самоорганізації з усіма її системними характеристиками.

Ключові слова: синергетика, самоорганізація, педагогічна синергетика, освітня парадигма.

Статья посвящена проблеме теоретического осмысления синергетики относительно развития современного образования. Обосновано, что доминирование в науке постнеклассического типа рациональности актуализует проблемы моделирования развития образования в контексте синергетической парадигмы. Показано, что синергетика поможет преодолеть основные противоречия на пути развития и трансформации

системы современного образования. Проведенный анализ свидетельствует, что современная наука рассматривает синергетику и как научную парадигму, и как общенаучную теорию, и как конкретную научную теорию различных наук, в том числе педагогики и психологии. Ведь образование синергично по своей сути, и его стоит рассматривать как целостную динамическую систему, способную к самоорганизации, со всеми системными характеристиками.

Ключевые слова: синергетика, самоорганизация, педагогическая синергетика, образовательная парадигма.

Уже традиційно розвиток сучасного наукового знання, яке складалось історично, класифікують на три типи – класичний, некласичний і постнекласичний. Найпізніше виникла постнекласична парадигма, яка почала розвиватися в другій половині ХХ століття. “Згідно з цим поглядом, як влучно зауважує М.С. Гусельцева, світ – багатовимірний, багатогранний, гетерогенний і мозаїчний... Відбувся перехід до релятивістської картини світу, а саме: від об’єктів – до відношень між об’єктами, від культу детермінацій – до невизначеності і неоднозначності, від одиницності – до множинності інтерпретацій, від тотальності – до самоорганізації” [4, с. 21].

Водночас варто зауважити, що постнекласична не замінює класичну і некласичну парадигми. Вони всі співіснують в науковому дискурсі. Проте, можна констатувати той факт, що в системі освіти відтворюється перш за все класична парадигма наукового мислення. Якщо реальність класичної науки була так звана предметна реальність, то реальність постнекласичної науки – взаємозв’язки, в які включена людина. Найбільш характерною ознакою постнекласичної науки є синергетика – міждисциплінарне знання, предметом якого є явище самоорганізації. Відтак, новий постнекласичний підхід у науці з необхідністю актуалізує теоретичне осмислення та відповідний аналіз синергетики у контексті розвитку сучасної освіти. Тому *метою* нашої статті стало теоретичне обґрунтування викликів та орієнтирів розбудови сучасної освіти з позиції синергетики.

Синергетика (від лат. “*sinergeia*” – співпраця, кооперація, співдружність) системне бачення світу піднімає на новий рівень, де процеси детерміновані цілісністю, конфігурацією взаємодій, місцем у структурі. Важливим аспектом самоорганізації є те, що частини поведуться узгодженим чином. Синергетика відмовляється від так званого об’єктивного опису світу і переходить до опису проєктивного, вона, ніби пропонує проєкт дій, оскільки в рамках синергетичного бачення не може бути однієї абсолютної істини.

На думку багатьох дослідників, саме синергетика, як новий постнекласичний напрямок міждисциплінарних цілісних досліджень процесів самоорганізації та саморозвитку, що відбуваються у відкритих нелінійних і далеких від рівноваги системах, могла б зіграти роль нової парадигми освіти XXI століття (В.І.Аршинов, В.Г.Буданов, М.Т. Громкова, Є.М.Гусинський І.В.Єршова-Бабенко, М.С.Каган, О.Н.Князева, С.В.Кульневич, С.П.Курдюмов, В.С.Лутай, П.В.Лушин, Л.О.Мікешина, Г.О.Нестеренко, О.Є.Остапчук, І.А.Пригожин, В.І.Редюхін, Н.Г.Савічева, І.П.Смирнов, Г.Хакен та ін.). В освітній сфері виклик XXI століття може полягати в усвідомленні теорії синергетики і пов'язаної з нею ключової тези про відкритий характер будь-якої суспільної системи, зокрема, освітньої.

Соціальні процеси підкоряються закономірностям, аналогії яких існують в органічній і неорганічній природі. На думку дослідників, їхньою основною особливістю є присутність елементів саморозвитку та самоорганізації. Хаос і порядок є невід'ємними частинами соціальної системи і продуктами еволюційних процесів, що в ній відбуваються. Під категорією “порядок” у синергетиці розуміється менш ймовірний стан системи, ніж стан хаосу. У теорії синергетики постулюються наступні принципи розвитку: цілісність, нелінійність, багатоваріантність, незворотність, глибинний зв'язок випадковості і необхідності. Стан складної соціальної системи в кожний момент визначається її місцем на шкалі “хаос – порядок”, крайні точки якої є найбільш несприятливими: як крайній хаос заважає здійснювати вибраний напрямок руху, так і крайній, жорсткий, порядок є перешкодою до прогресу. Розумні тенденції функціонування і розвитку можливі, як і будь-яка істина, десь посередині.

Відтак, на відміну від усіх попередніх наукових картин, у синергетичній картині світу вихідним пунктом є змінюваність, процесуальність, становлення нового цілого, – тобто, все те, що характеризує процеси самоорганізації, котрі відбуваються у нелінійних середовищах. На думку С.В. Кульневича, самоорганізація – це процес спонтанного виникнення у відкритих, невідношуваних системах нових структур, як правило, таких, що володіють вищою складністю і більшою енергією, ніж старі. Це перетворення пов'язане як із внутрішніми змінами системи, так із впливом зовнішнього середовища. Серед законів самоорганізації важливе місце займає закон розвитку систем, котрі самоорганізуються. Він полягає в тому, що становлення сильнішої, нової системи відбувається в умовах її відкритості, перебування в критичному (або

в біфуркаційному) становищі, яке характеризується нестійкістю, невірноваженістю, нелінійністю. Разом з тим випадковість і відхилення можуть вирішальним чином вплинути на спонтанне виникнення нового, а хаос може виконувати конструктивну функцію. Важливий висновок полягає у тому, що в періоди невірноваженості в критичних точках руйнування старих структур можливі неоднозначні, різні варіанти розвитку подій [7].

В.Г.Буданов вказує на фазу становлення – трансформації, відновлення системи, проходження нею послідовно стадій загибелі старого порядку, хаосу і народження нового порядку [2]. При цьому відзначається обмеженість самої схеми поділу реальності на буття і становлення в чистому вигляді. Останнім часом розглядаються системи, де хаотична поведінка є нормою, а не короткочасною аномалією, яка пов'язана з кризою системи. Відтак, варто розрізняти хаос буття і хаос становлення.

З погляду синергетики, всякий еволюційний процес у відкритих системах супроводжується на всіх рівнях взаємопов'язаним рухом. Тому і набувають методологічного змісту такі синергетичні поняття, як “атрактор”, “біфуркації”, “порушена симетрія”, “нерівноважність”, “нелінійність”, “флуктуації”, “випадковість”, “стріла часу” тощо. Основною властивістю цих систем є внутрішня здатність вирощувати в собі, вибудовувати із себе нові якості, що необхідні для виживання. Синергічною за своєю суттю є й освітня система, і прибічники синергетичного підходу розглядають її як динамічну систему, здатну до самоорганізації. Синергетика особистості, комунікації, середовищних феноменів дозволяє інакше підійти до процесів становлення цілісної особистості.

Відтак, синергетичний підхід до освіти може бути базовим для вирішення багатьох проблем. На думку Л.О.Мікешиної, синергетика виступає і як метод освіти, і як її зміст [8].

Розгляд освітнього процесу через призму синергетики привів до виникнення нової науки – педагогічної синергетики (А.Є.Балобанов, В.Г.Буданов, С.М.Каган, В.С.Кульневич, С.П.Курдюмов, В.С.Лугай, Л.О.Мікешина, Г.О.Нестеренко, О.Є.Остапчук, О.В.Плахотнік, І.П.Смирнов та ін.). Врахування синергетичного принципу самоорганізації відкритих систем розширює можливості аналізу моделювання освіти, створює найоптимальніші умови для її системного осмислення. У цьому контексті стереотипне лінійне мислення, орієнтоване на універсальність дії динамічних законів, на думку дослідників, є принципово непридатним. Синергетична інтерпретація відкритих систем, що розвиваються, до яких належать і система освіти, породжує звернення до нелінійної

причинності, що призводить до усвідомлення неможливості аналізу будь-якої еволюційної системи лише на основі емпіричного матеріалу, не знаючи причин і закономірностей, що породжують цю еволюцію та розвиток.

Отже, у контексті методології синергетичної парадигми центр дослідження і моделювання освітніх систем зміщується в сторону внутрішніх механізмів розвитку, іманентних для освітніх систем. Програма становлення й розвитку освітніх систем, поряд із соціальною (зовнішньою) організацією, передбачає внутрішні механізми, що здатні реагувати на набір флуктуацій, які виводять систему із рівноваги, на ту внутрішню умову акумулювання енергії, що й забезпечує освітнім системам здатність до розвитку, визначає стан-атрактор та підсумок самоорганізації системи. Саме ці потенції методології синергетичної парадигми, на нашу думку, дозволяють подолати основні суперечності усталених підходів, узгодивши їх в цілісне бачення шляхів вирішення проблем розвитку і трансформації системи освіти.

Окрім того, через призму синергетичного бачення розглядають сутність особистості, що включена в цілісну систему освіти. Особистість є складною, відкритою, дисипативною, нелінійною системою сутнісних сил, тому застосування принципів синергетики для дослідження її буття є цілком правомірним [9]. Особистість, – зауважує Г.Л.Тулчинський, – рухлива, здатна до самоорганізації і саморозвитку відкрита система, різні елементи якої взаємно провокують, збагачують, нейтралізують або придушують один одного, породжуючи нові ідеї та осмислення [12]. Власне синергетика найкращим чином висвітлює спонтанність саморозгортання внутрішнього змісту особистості.

Представляючи сучасний освітній простір у вигляді відкритої системи, дослідники виокремлюють деякі її ознаки. Зокрема, відкритість освітньої системи опосередковано впливає на процес пізнання як такий. У свідомості сучасного учня (студента) є важливим не зафіксований результат, а, перш за все, процес його безпосереднього емоційно-інтелектуального переживання. Внутрішні прагнення кожної індивідуальності багатократно посилюються у взаємодії творчих потенціалів всередині малої групи, завдяки чому спільна пізнавальна діяльність набагато продуктивніша, ніж індивідуальна. Важливим показником успішності освітнього процесу може бути поява синергетичного ефекту його “неаддитивності”. Це відбувається тоді, коли зворотний зв’язок свідчить про те, що на “виході” від учня (чи студента) можна очікувати більшого, ніж педагоги у нього вкладали на заняттях [7].

Важливо підкреслити, що, з позиції теорії педагогічної синергетики, смисл і значення принципів не можуть бути повідомлені учневі (чи студентові) у готовому вигляді, дані ззовні, а вимагають внутрішньої самоорганізації. Саме знання не тотожне ні предмету, ні психічному образу предмета, ні знаку, за допомогою якого позначається предмет. Це те, що притаманне переживанню, воно ідеальне і непередметне; воно завжди є ставленням до предмета, але не є сам предмет.

Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що синергетичні засади освіти вимагають переходу до особистісно орієнтованого навчання на основі створення нової, відкритої системи освіти, де людина розкривається як особистість. Педагогічна синергетика актуалізує необхідність розробки нової парадигми освіти, яка дозволяє перейти від процесу наповнення учня певним мінімумом знань, засвоєння освітнього стандарту, до його занурення у проблеми взаємостосунків людини з природою і суспільством.

У цьому контексті доречно навести міркування С.В.Кульневича, котрий описує ситуацію, що характерна для сучасної російської освіти, використовуючи терміни синергетики. Освіта має біфуркаційні – критичні точки руйнування старих структур і виникнення діапазону можливостей переходу системи в іншу якість; її ймовірніший розвиток може бути представлений дисипативними структурами, як утвореннями більш складними, ніж попередні; їй притаманні властивості нелінійності, тобто багатоваріантності і непередбачуваності переходу системи з одного стану в інший; вона нестійка і дуже неврівноважена, флуктуативна, відкрита для розвитку тощо [7]. Освітня система в традиційному режимі закритості, що не забезпечує її новими каналами енергетичного підживлення, приводить систему до саморуйнування.

С.В.Кульневич підкреслює, що внутрішні зміни, які відбуваються в освітніх системах, забезпечуються діяльністю внутрішніх структур свідомості, що впливає на якість навчання і виховання. Він виокремлює певні умови, за яких у свідомості виникають нові структури:

1. Стара система повинна знаходитися в кризовому стані, тобто переживати критичний момент, коли попередні структури не можуть справитися з вимогами нової ситуації. Система сучасної освіти постійно переживає перманентну кризу. Тому система освіти підпадає під дію законів самоорганізації та еволюції неврівноважених відкритих систем, які перебувають в постійному нестійкому стані, тим самим відповідаючи предмету синергетики.

2. Основне джерело виникнення нових якостей закладене в самій системі, тобто воно внутрішнє. Проте, для того, щоб “запустити” механізм самоорганізації, це джерело повинно “підживлятися” ззовні.

3. Нова структура в процесі еволюції і супутніх відхилень, випадковостей повинна самостійно “вижити”, щоб досягнути певної стійкості.

4. Становлення нових якостей у системі освіти повинно визначатися синергетичними принципами та умовами [7].

Відтак, основні зусилля вчених повинні бути спрямовані на вивчення внутрішнього джерела світогляду особистості як освітньої цінності і реальна взаємодія між учнем і вчителем, між викладачем і студентом повинна створювати зовнішнє середовище для прояву внутрішніх джерел саморозвитку і самоорганізації.

Згідно з методологією синергетики, шлях пізнання повинен бути таким же відкритим, як і предмет, що вивчається. Інакше відтворення навчального предмета у свідомості людини буде спотвореним, збідненим, редукованим. Процес навчання, спосіб взаємозв’язку вчителя і учня, викладача і студента – це взаємна циклічна детермінація та взаємне конструювання, становлення та розвиток. Навчання – це не передача знань від однієї людини до іншої, це – нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого і опосередкованого синергійного зв’язку. О.М.Князева зауважує, що основна проблема навчання полягає у тому, як незначним резонансним впливом підштовхнути систему на один із сприятливих для людини шляхів розвитку, як забезпечити самопідтримуючий розвиток. “Синергетичний підхід до освіти полягає в стимулюючій, або пробуджуючій, освіті, освіті як відкритті себе або співпраці із самим собою та з іншими людьми” [5]. У результаті виникає збагачене освітнє середовище з поліваріантним вибором, що живе за своїми синергетичними законами, законами самоорганізації і креативного динамічного хаосу, який породжує нові смисли, цінності та творчі імпульси.

На значенні “синергетичної комунікації” в освітньому процесі наголошує Н.Г.Савичева. Вона відзначає, що “синергетична комунікація – це циклічний пульсуючий процес обміну не стільки інформацією, скільки смислами та емоціями”, який самоорганізується за смислом, завдяки рефлексивній активності залучених до неї суб’єктів [10, с. 558]. Авторка розглядає комунікативну зв’язку “Я – Інший” як нелінійний кільцевий процес, який робить стійким синергетичний параметр порядку, підкоряючи собі як цілому його частини – “Я” та “Інший” так, що вони виявляються у

стані узгодженості одна з одною. На думку Н.Г.Савичевої, така конструкція могла би слугувати одним із вихідних пунктів розгортання різноманітних моделей освітніх просторів. Першим кроком тут стало би перейменування зв'язки “Я – Інший” у зв'язку “учитель – учень” та наступне перетворення цієї діади в тріаду “учитель – учень – параметри порядку”, “всі елементи якої не є простими позачасовими константами, але змінюються у часі, який, проте, не один і той же для всіх її учасників”. Так, для вчителя час у даному випадку – це його власний внутрішній досвід переживання часу і його рефлексивного осмислення. Те ж саме, але з поправками на рефлексію стосується і учня. Що ж стосується параметрів порядку, трансцендентних комунікативному з'єднанню “учитель – учень”, то їх носієм є домінуючі в культурі образи – гештальти – знакові фігури, мова та символи епохи. І тоді освітньо-виховний простір стає розшарованим простором трансцендентних параметрів порядку, які формують інтерсуб'єктивні комунікаційні процеси передачі смислів та цінностей від одного покоління до іншого” [10, с.564-565].

Свідомість, яка самоорганізується, при створенні спеціальних педагогічних умов володіє набагато більшим творчим потенціалом, ніж свідомість, яка формується “за необхідністю” стандартами, що задаються ззовні. Процес утворення яких-небудь особистісних властивостей у спеціально організованій педагогічній діяльності зазвичай, визначають як процес формування. Психолого-педагогічне тлумачення поняття “формування” достатньо неоднозначне: під формуванням розуміється як сукупність прийомів та способів впливу на індивіда, що має на меті створити у нього систему певних соціальних цінностей, світогляду, соціально-психологічних якостей і певний склад особистості, так і спосіб та результат внутрішньої організації особистості. Не заперечуючи права на існування другого значення даного поняття, необхідно визнати, що із синергетичної точки зору, перше розуміння суперечить уявленню про особистість як про систему, що самоорганізується і саморозвивається, як про суб'єкта власної діяльності, котрий здатний до самовизначення в існуючій культурі і виходу за її межі у процесі творчості.

Висновки. Отже, можна констатувати, що в сучасній науці відбувся поворот від предметно-орієнтованого пізнання до пізнання реальності, яка розуміється як взаємозв'язки, відносини; від реальності предметної – до реальності, яка конструюється в свідомості людини. Акцент у пізнанні законів реальності змістився до питань смислоутворення, цілісного розуміння, особистісного знання.

Проведений аналіз показує, що сучасна наука розглядає синергетику і як наукову парадигму, і як загальнонаукову теорію, і як конкретно-наукову теорію різних наук, у тому числі педагогіки та психології. Адже освіта є синергічною за своєю суттю, і її варто розглядати як цілісну динамічну систему, здатну до самоорганізації з усіма її системними характеристиками. Орієнтація на ідеї та принципи синергетики необхідна як атрибут нового способу мислення, постановки та розв'язання дослідницьких завдань при вивченні складних динамічних процесів сучасної освіти, спрямованої на цілісне становлення особистості.

Список використаних джерел

1. Аршинов В.И. Становление субъекта постнеклассической науки и образования / В.И. Аршинов, В.А. Буров, П.М. Гордин // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 114-136.
2. Буданов В.Г. Синергетические стратегии в образовании [Электронный ресурс] / В.Г.Буданов. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Budanov11.htm>
3. Громкова М.Т. Синергетические подходы в современном образовании / М.Т. Громкова // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 281-292.
4. Гусельцева М.С. Культурно-историческая психология: от классической – к постнеклассической картине мира / М.С. Гусельцева // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С. 99-115.
5. Князева Е.Н. Пробуждающее образование / Е.Н. Князева // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс – Традиция, 2007. – С. 369-387.
6. Корнилова Т.В. Методологические основы психологии / Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
7. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания: Монография / С.В. Кульневич. – Воронеж, 1997. – 230с.
8. Микешина Л.А. Человек интерпретирующий, или синергетические и герменевтические контексты образования / Л.А. Микешина // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 137-160.
9. Нестеренко Г.О. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец 09.00.03 “Соціальна філософія та філософія історії”. – К., 2003.– 18 с.

10. Савичева Н.Г. Образовательно-воспитательное пространство как синергичная коммуникация / Н.Г. Савичева // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 557-565.
11. Смирнов И.П. Синергетика открытого профессионального образования / И.П. Смирнов // Мир образования – образования в мире. – 2002. – № 4. – С. 3 – 17.
12. Тульчинский Г.Л. Смысл и гуманитарное знание / Г.Л. Тульчинский // Проблема смысла в науках о человеке. – М.: Смысл, 2005. – С. 7-26.

The article is dedicated to the problem of theoretical consideration of synergy in the context of modern education development. It was determined that dominating in the science of postnonclassical type of rationality inspires the problems of modeling of education development in the synergy context. It was revealed that the synergy helps to overcome the main contraversions in the sphere of education development. The analysis shows that modern science considers the synergy as scientific paradigm as scientific theory as basis for different sciences, particularly pedagogic and psychology. The education is essentially synergetic and is worse considering as holistic and dynamic system, which is able to self-organization with all its system indicators.

Keywords: synergy, self-organization, pedagogical synergy, scientific paradigm.

Отримано: 3.09.2011

УДК 159.923

А.Ю. Рождественський

Категорія надійності та толерантності в дискурсивному полі сучасної психології

У статті розглядається питання щодо необхідності залучення до дослідження психологічної надійності людини в ситуаціях невідомості поняття потенціалу.

Доводиться, що внутрішнє функціонування елементів, що утворюють потенціал психологічної надійності, забезпечує процес безперервного професійно обумовленого розвитку особистості, її переходу від однієї стадії професіоналізації до іншої. Згідно з цим, в рамках окремої стадії

розвитку відбувається нагромадження якісно нових елементів, які утворюють, в свою чергу, потенційний резерв розвитку.

Ключові слова: психологічна надійність, потенціал, потенційний резерв розвитку, толерантність до невизначеності.

В статье рассматривается вопрос о необходимости привлечения в исследования психологической надежности человека в ситуациях неопределенности понятия потенциал.

Доказывается, что внутреннее функционирование элементов, которые создают потенциал психологической надежности, обеспечивает процесс непрерывного профессионально обусловленного развития личности, ее перехода от одной стадии профессионализации к другой. Согласно этому, в рамках отдельной стадии развития осуществляется накопление качественно новых элементов, которые создают, в свою очередь, потенциальный резерв развития.

Ключевые слова: психологическая надежность, потенциал, потенциальный резерв развития, толерантность к неопределенности.

Якщо ХХ століття, принаймні його друга половина, була відзначена, за висловлюванням засновника третьої Віденської школи психотерапії і незаперечного авторитета в шерезі сучасних лідерів психології В. Франкла, печаткою “патології духу часу” і поширюваного відчуття втрати сенсу (екзистенційного вакууму), то ХХІ – “часом тероризму” [6].

І хоча ХХІ століття зробило лише перші кроки, тероризм перетворився вже в транснаціональну загрозу [12], яка наприкінці його може завершитися загальнолюдською катастрофою [11].

При цьому “на відміну від терористів 60–70 – х рр. ХХ століття в Європі, з прицільністю і вибірковістю відповідних акцій, сьогодні терористи прагнуть завдати максимальних втрат, не обмежуючи себе моральними рамками і не особливо переймаючись вибором жертв. Навпаки, вони навіть прагнуть до того, щоб останніх було якнайбільше, оскільки це гарантує активну реакцію засобів масової інформації й максимальний резонанс у суспільстві. При цьому терористами керують і міркування власної безпеки. Вони виходять із цинічної настанови – убивати людей, що випадково опинилися на місці акту тероризму набагато простіше і безпечніше, ніж наприклад, атакувати добре захищених і забезпечених фізичною охороною державних чиновників або політичних діячів. Крім того, це дає змогу спокійно втекти з місця злочину і залишитися безкарним” [12, с.302].

Натомість, здійснений фахівцями аналіз теророгенної ситуації в Україні свідчить про відсутність серйозних внутрішніх передумов для прояву тероризму, який, перебуває на початковому етапі свого

розвитку, проте “всі сподівання на уповільнення темпів його зростання, на український менталітет лагідної, поміркованої людини, є не зовсім далекобачним і стратегічно виправданим” [6, с.20].

У цьому контексті не можна не констатувати той факт, що, попри посилений інтерес українських дослідників до проблеми тероризму, його природи, умов боротьби, попередження і, врешті-решт, нейтралізації цього явища шляхом застосування найрізноманітніших заходів (організаційних, економічних, соціальних, політичних, силових) [1,3,5,8,10], психологічна складова залишається й дотепер майже незайманою територією. Зокрема, найуразливішим є питання про психологічні вимоги до однієї із центральних фігур в системі превенції терористичних дій, якою є фігура посередника, або особи, що наділяється функцією ведення переговорів. На жаль, в Україні, на що неодноразово вказувалося у відповідній літературі, гостро бракує таких фахівців [11], як і попередніх спроб окреслити, хай у найближчому приступі, психологічні вимоги до фахівця зазначеного профілю. Не претендуючи на охоплення всієї сукупності проблем, що виникають у цьому контексті, дозволимо тут зупинитися на найголовніших з них, а саме – на проблемі визначення в системі професійної підготовки майбутніх спеціалістів зазначеного, й іншого правоохоронного профілю, теоретичного статусу і функціональної ролі таких категорій, як надійність і толерантність, зокрема, толерантність до невизначеності.

Брак розробок у психології проблеми психологічної надійності людини в ситуаціях невизначеності робить необхідною, першочерговою задачу з’ясування питання щодо психологічного змісту і специфіки відображення у структурі самосвідомості суб’єкта уявлень про надійність, з одного боку, її поведінкових (функціональних) корелятивів – з другого. Розв’язання цього питання дозволить, на наш погляд, перевести обговорювану проблему безпосередньо у практичну площину, а саме – у контекст створення засобів діагностики і розвитку рефлексивних механізмів саморозвитку особистості. Припускається, що рівень і обсяг об’єктивної особистістю потенціалу суб’єкт-об’єктних і суб’єкт-суб’єктних відношень визначається мірою самоактуалізації особистістю в професійній діяльності.

Повертаючись до змісту складових психологічної надійності людини в ситуаціях невизначеності, доречно припустити наявність у їх складі трьох взаємопов’язаних блоків: когнітивного (знання про особливості професійної діяльності в ситуаціях невизначеності),

афективно-ціннісного (переживання ситуацій невизначеності) і регуляторного (яким забезпечується вибір і спрямованість активності особистості, або навпаки, відмова від неї і збереження активності у латентному стані). Обґрунтування даної теоретичної моделі надійності людини в ситуаціях невизначеності і її будови на матеріалі емпіричного дослідження і складає головну мету даної статті. З огляду на реальні можливості емпіричного підступу до такого специфічного психічного явища, адекватним, на наше переконання, засобом є такий різновид техніки інтерв'ювання, як метод напівстандартизованої бесіди. Програма такої бесіди подається нижче. Програма складається із чотирьох розділів. Перші два спрямовані на з'ясування питання щодо розуміння опитуваними між психологічною надійністю людини і надійністю діяльності людини. Третій і четвертий розділи мають на меті отримати інформацію про особливості усвідомлення опитуваними місця і ролі ситуацій невизначеності як вагомого чинника психологічної надійності людини (афективно-ціннісний зв'язок), а також про особливості і зміст їх уявлень щодо ролі ситуацій невизначеності в процесі професійної діяльності.

Програма напівстандартизованого інтерв'ю

I Психологічна надійність людини і надійність діяльності людини в ситуаціях невизначеності (категоріальний зв'язок)

– Як ви вважаєте, ці два поняття складають дві самостійні і незалежні складові, чи утворюють одну неподільну єдність?

II Психологічна надійність людини і надійність діяльності людини в ситуації невизначеності (онтологічний зв'язок)

– На яких прикладах Вашого індивідуального досвіду Ви переконуєтеся у зв'язку цих двох явищ?

III Психологічна надійність людини і надійність діяльності людини в ситуації невизначеності (афективно-ціннісний зв'язок)

– Можна сказати, що особистісні риси в ситуаціях невизначеності постають для мене джерелом невпевненості і тривожності, чи, навпаки, надають мені упевненості і самоповаги в разі вдалого їх вирішення.

IV Психологічна надійність людини і надійність діяльності людини в ситуації невизначеності (феноменологічний зв'язок)

В разі неуспіху у розв'язанні тих або інших ситуаціях невизначеності я шукаю пояснення причин цього також і в особливостях власних психологічних утворень.

Очевидно, що належне обґрунтування сформульованого вище припущення потребує застосування прийомів, які дозволяли б

використовувати формалізовані засоби оцінки результатів, з одного боку, і припускати можливість психометричного контролю – з другого.

Тому ми звернулися до психосемантичного аналізу структури уявлень про психологічну надійність людини та діяльності в ситуаціях невизначеності. Очевидним є те, що за всією важливістю проблеми методу як засобу пізнання психічного, проблеми, яка, треба визнати, не залишилася поза увагою свого висвітлення, в тому числі і на рівні докторських дисертацій, останній, натомість, отримує свою належну визначеність лише за умови його осмислення у єдності із своїм предметом, або з тим, що є, за висловлюванням Л.С. Виготського, “найскладнішим із усього, що є у світі”.

Хоча наведене вище стосується предмета науки як такої, воно, позаяк, зберігає свою значущість і щодо предмета конкретного дослідження. Досягнення безпомилкового й своєчасного виконання дій і діяльності в цілому є результатом нормального, здорового функціонування різних підсистем організму й психіки людини. Людина, яка володіє необхідними професійно важливими якостями й необхідною кваліфікацією, може виявитися професійно ненадійною, в першу чергу, психологічно. На психологічну надійність діяльності людини після необхідної підготовки й первинної адаптації, зазвичай, впливають найрізноманітніші фактори. До числа найвагоміших можна віднести мотивацію до здійснюваної діяльності, пережиті в процесі діяльності негативні функціональні стани (перевтомлення, монотонія, стрес тощо), психологічний клімат у колективі й ін. Основу ж надійності діяльності людини в ситуаціях невизначеності становлять певні риси характеру, до яких, за даними літератури, належать: самоконтроль, відповідальність, почуття боргу, дисциплінованість, адекватна самооцінка, вольові якості й самовладання. І, навпаки, серед можливих причин ненадійних дій суб'єкта професійної діяльності, найпоширенішими визнають низька працездатність і повільність адаптаційного процесу.

В той же час, аналіз даних літератури засвідчує і те, що “зовнішня” надійність діяльності людини в ситуаціях невизначеності забезпечується включеністю особистості в професійну діяльність і особливостями соціального середовища, у якому здійснюється відповідна професійна діяльність. Отже, зовнішнє функціонування особистісного потенціалу надійності людини визначається взаємодією соціального середовища, професійної діяльності з особистістю фахівця, її формування в умовах даного соціокультурного простору.

Внутрішнє функціонування елементів, що утворюють потенціал психологічної надійності, забезпечує процес безперервного професійно обумовленого розвитку особистості, її переходу від однієї стадії професіоналізації до іншої. Згідно з цим, в рамках окремої стадії розвитку відбувається нагромадження якісно нових елементів, які утворюють, в свою чергу, потенційний резерв розвитку. Відзначимо при цьому, що утворений потенціал в межах однієї стадії на базі узагальнення й перетворення структур попереднього рівня перетворюється в актуальну можливість для наступного.

Адекватним такому розумінню феномена психологічної надійності людини в ситуаціях невизначеності має слугувати і метод дослідження, яким, зокрема, користується така новопоставлена галузь психології, як експериментальна психосемантика.

Не зупиняючись на відтворенні змісту категоріального апарату зазначеної дисципліни, висвітленого доволі докладно у відповідних джерелах (Петренко, Шмелев), зазначимо лише, що психосемантичні методи зайняли вже своє чільне місце в ряду евристичних засобів дослідження широкого кола психологічних проблем. Беручи до уваги складність формалізації надійності професійної діяльності людини, що здійснюється здебільшого в умовах непередбачуваності, згадані вище методи можуть стати вагомим фактором подолання непоодиноких випадків суб'єктивізму, інколи і відвертого свавілля, які мають місце у процесі інтерпретації психологами феномена надійності. Події останніх років переконливо свідчать про важливість спеціальної психологічної готовності співробітників спеціальних підрозділів до здійснення діяльності в екстремальних умовах, тому що від цього залежить вага й тривалість психологічних наслідків, що впливають на морально-психологічний стан безпосередніх учасників цих ситуацій.

Діяльність співробітників спеціальних підрозділів, як відомо, пов'язана з постійною присутністю такого сильного стрес-фактора як загроза життю, так і відповідальність за життя людей, що потребують у цей момент допомоги. Численні дослідження реакцій на даний стресор виявили два основних типи реагування в подібній ситуації: адаптивні (вроджені захисні реакції, індивідуально придбані реакції уникання небезпеки й ціннісно обумовлені реакції уникнення) і неадаптивні, у вигляді надситуативної активності [7].

Службова діяльність співробітників спеціальних підрозділів не тільки не припускає реакції уникання небезпеки, але й вимагає активності особистості, безпосередньо спрямованої на саме джерело

небезпеки з метою усунення її. Фактично активність співробітників при виконанні службових завдань носить неадаптивний характер.

Важливою основою “прагнення назустріч небезпеки є ціннісно-обумовлене прагнення до небезпеки у вигляді “соціальних настанов”, що диктують перевагу ризикованих дій на противагу обережним.

На нашу думку, соціальні настанови визначають віру людини в сприятливий вихід з небезпечної ситуації. В екстремальній ситуації віра є однією з основних мотиваційно-сміслових настанов індивідуальності й “дороговказним орієнтиром”, що обумовлює поведінку людини. Активність людини в екстремальних ситуаціях обумовлена здатністю до “надситуативної активності” і неможлива без відчуття довіри до себе й до миру, що виступає “пусковим механізмом” цієї активності. Довіра до себе й до миру, відповідно до теоретичних положень перебуває в стані постійної динамічної рівноваги. Довіра до себе визначає активності в кризовій ситуації, тому можна говорити про рівень довіри до себе, що визначає ступінь готовності співробітників до дій в екстремальних ситуаціях.

Довіра до себе діалектично пов’язана з довірою до світу. Вступаючи у взаємодію із світом в екстремальних умовах, довіра до цього світу зменшується, тому що екстремальність сприяє руйнуванню ціннісно-сміслові структури особистості, що у свою чергу, веде й до зменшення довіри до себе. У той же час подолання екстремальної ситуації, рішення поставлених завдань сприяє розширенню меж довіри до себе й, відповідно, довіри до миру й інших людей, як частини цього миру, що розширює можливість пізнання й удосконалювання себе, межі самореалізації [4].

Розглянемо, на прикладі охоронної діяльності спеціальних підрозділів, деякі аспекти спеціальної психологічної підготовки. Як відомо, одним із найважливіших завдань в охоронній діяльності спеціальних підрозділів є своєчасне виявлення, попередження й припинення нападу на об’єкт, що охороняється, або фізичну особу, яка охороняється.

В цьому сенсі істотну роль відіграє спеціальна психологічна готовність суб’єкта до відбиття нападу й наявність у нього вміння прийняти в критичній ситуації адекватне рішення. З огляду на вказане, до провідних професійних вимог у літературі традиційно відносять комунікативні здатності охоронця (комунікабельність, рефлексивність, готовність до допомоги, чуйність, справедливість, тактовність у спілкуванні, обов’язковість, скромність, витримка в роботі з людьми, вміння працювати в команді й ін.) [9]. У складі зазначених вище психологічних утворень ключовою в процесі

спеціальної психологічної підготовки постає перешкодостійкість до впливу з боку інших осіб, чи факторів середовища, а також здатність особистості утримувати оптимальний психічний стан у непередбачуваних ситуаціях, або толерантність до невизначеності.

У змістові професійної діяльності співробітників правоохоронних і правозастосовних органів проблема психологічного тиску розглядається переважно з позицій ефективності тих або інших засобів і способів впливу на правопорушника. Так, наприклад, вважається, що ядро професійної підготовленості охоронця складає володіння основними способами припинення правопорушення, до яких належать: застосування вербальних (психологічних) засобів впливу; фізичної сили; спеціальних засобів; вогнепальної зброї. Кожний психологічний прийом впливу має конкретну мету: попередження, інформування, зміна поведінки особи, дезорієнтування й т.ін.

Пропонується виділяти, залежно від позиції особи до цілей співробітника, чотири основних психологічних завдання, вирішення яких вимагає специфічних прийомів психологічного впливу: 1) здійснити позитивну стимуляцію функціонування психічних процесів; 2) перебороти вплив морально-незрілої установки; 3) перебороти активне протидіяння; 4) здійснити психологічний примус (4).

Це напрямок спеціальної психологічної підготовки є поза сумніву перспективним у руслі підвищення ефективності професійної діяльності співробітників спеціальних підрозділів, що виконують функції охоронців. Однак слід зазначити, що така категорія співробітників найчастіше є не тільки суб'єктами, але й об'єктами психологічного впливу. Причому відповідний вплив може виявлятися не тільки сторонніми особами й правопорушниками, але й самим об'єктом охорони, його родичами й товаришами по службі, які не бажають, наприклад, строго дотримуватися обмежень прийнятої системи безпеки. Причому й за своїм характером способи психологічного впливу на співробітника можуть варіювати від прямого тиску й відкритих погроз до тонких прийомів психологічного маніпулювання. Бажана ефективність рішення службових завдань залежить від здатності співробітника зберігати достатній рівень сформованості толерантності до невизначеності.

Іншим аспектом спеціальної психологічної підготовки є забезпечення інформаційно-психологічної або психологічної безпеки особистості. У науковій літературі психологічна безпека

визначається як стан свідомості, при якому існуюча якість життя сприймається як адекватна і надійна, оскільки створює реальні можливості для задоволення природних і соціальних потреб у сьогоденні й дає підстави для впевненості в майбутньому. При цьому під безпекою розуміється не відсутність небезпеки, а захист від неї, що є істотною умовою самовизначення й саморозвитку суб'єкта.

У цьому контексті важливим напрямком спеціальної психологічної підготовки має стати оптимізація (розвиток, формування) суб'єктивних факторів як передумов стійкості професіонала до несприятливих зовнішніх впливів. Треба відмітити, що феномен психологічної безпеки – це складне системне явище, що проявляється в суб'єктивному сприйнятті різних сторін соціальних відносин і когнітивне й емоційне відбиття останніх в психіці людини. Забезпечення психологічної безпеки на індивідуально-психологічному рівні реалізується системою саморегуляції суб'єктом свого стану й поведінки [2; 7].

Не менш важливим елементом спеціальної психологічної підготовки співробітника спеціального підрозділу є формування у нього толерантності загалом, до невизначеності зокрема.

Характеристикою, що детермінує толерантність у міжособистісному спілкуванні, є психічний стан. Не випадково ознаками низької толерантності є емоційні реакції, що виражають словами: “мене дратує...”, “мене обурює...”. І, навпаки, вислови: “я спокійно ставлюся до наших розбіжностей” можуть сигналізувати про високу толерантність автора цих слів. Етимологічне значення толерантності полягає в тім, що цей термін уживається для позначення здатності до опору: стресам, шкідливим впливам навколишнього середовища, лікам, власному роздратуванню поведінкою іншої людини. Необхідність у комунікативній толерантності обумовлена розбіжністю особистісних підструктур партнерів по спілкуванню.

У міжособистісному спілкуванні толерантність передбачає відсутність роздратування, ворожості до інших людей через інтелектуальні, цінностно-орієнтаційні, етичні, естетичні, емоційні, сенсорні та інші розходження із ними. Виділені форми толерантності являють собою різні види психічних станів. Тобто толерантність може бути виражена у спокійному стані; у напрузі, зусиллі, стримуванні небажаних імпульсивних реакцій; у бравуванні з підкресленою байдужістю, якою маскується ретельно приховуване озлоблення або зневіра.

Очевидно, дві останні форми являють собою зовнішню толерантність, оскільки емоційна напруга все-таки існує, і людина

шукає лише такі форми його вираження, які допомагають сховати цю напругу від навколишніх.

Відповідні психічні стани (толерантності-інтолерантності) в міжособистісному спілкуванні можуть бути як типовими, характерними для людини, так і ситуативними. Наприклад, інтолерантному відношенню до співрозмовника – грубої, нестриманої людини найчастіше буде відповідати агресивний стан, а в невпевненій у собі людині – депресивний. Однак і високотолерантна людина в окремих випадках може відчувати злість, дискомфорт [2;13].

Психофізіологічне вивчення толерантності вимагає дослідження співвідношення між станами, що відповідають толерантності, й іншими психічними станами, що проявляються в процесі взаємодії людей. Наприклад, стомлена людина, як правило, більш гостро переживає протиріччя, фрустрацію, існування індивідуальних розходжень зі своїм співрозмовником і менш схильна до толерантності, ніж бадьора.

Тому толерантність – не пасивне, покірне терпіння, а активна моральна позиція й психологічна готовність до терпимості в ім'я позитивної взаємодії з людьми іншого соціального, морального, культурного середовища. Отже, толерантність поширюється на людей, що прагнуть до позитивної взаємодії, упорядкованим відносинам, що не заподіюють шкоду іншим при реалізації власних воель. Імовірно, розуміння комунікативної толерантності вимагає підходу до нього як до системи відносин, розглянутих як установка з її трикомпонентною структурою (когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти).

Когнітивний компонент проявляється в гнучкості мислення, відкритості новому, здатності структурувати інформацію й представляти можливі наслідки ситуації. Поведінковий компонент проявляється в посиленні контролю за власною поведінкою, за ситуацією й залученими в неї людьми. Афективний компонент проявляється в таких емоційних станах, як спокій, наснага, емоційний підйом, насолода.

Підбиваючи підсумок вищенаведеного, маємо всі підстави констатувати, що психологічна готовність забезпечує динамічне включення людини в діяльність, так само як і наступну надійність й ефективність всієї її стратегії. Істотно й те, що психологічна готовність є універсальною передумовою ефективності не тільки будь-якої діяльності, але й інших характеристик психічної діяльності людини – її спілкування й відносин з іншими людьми, адекватності її ставлення до себе й т.і.

Ще одним аспектом готовності до ефективної дії є наявність психологічної настанови на досягнення очікуваного результату. Це

зумовлює необхідність зупинитися на самому понятті психологічної готовності і його відмінності від поняття настанови.

Поняття психологічної готовності завжди співвідноситься з діяльністю й характеризується нерідко в термінології психічного стану, психічного настрою й психологічної настанови. Воднораз стан психологічної готовності до ефективної діяльності виступає як цілісний прояв особистості й не зводиться до сукупності окремих настанов.

Психологічна готовність до діяльності взагалі може розглядатися як характеристика міри налаштованості людини як на активне включення, так і на найбільш повну віддачу в виконуваний діяльності згідно зі змістом і характером останньої.

В той же час, психологічна готовність до ефективних дій в екстремальних ситуаціях співробітниками спеціальних підрозділів передбачає вирішення цілого ряду психологічних настанов:

- до включення в екстремальну ситуацію;
- готовності взяти на себе відповідальність;
- на діалог і на компроміс.

Однак психологічна готовність до ефективної дії не вичерпується ні однією із цих настанов окремо, ні їх сумою. Це пояснюється рядом обставин. Насамперед, психологічна настанова складається за своєю суттю з готовності до реалізації певного й переважно задалегідь заданого ззовні стереотипу дії.

При цьому процес формування психологічної готовності до дії проходить низку стадій, коли від незрозумілого й невизначеного спочатку настрою здійснюється перехід до його більш окресленого й чіткого стану, а від нього – до психологічної настанови.

У свою чергу, кожна із психологічних настанов має бути підкріплена відповідною їй здатністю до її практичної реалізації. Все це в сукупності й має розглядатися як інтегральна характеристика психологічної готовності до ефективних дій у невизначених ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Антипенко В. Ф. Современный терроризм: состояние и возможности его предупреждения (криминологическое исследование) / В. Ф. Антипенко – К., 1998. – 191 с.
2. Дикая Л. Г. Регулирующая роль образа функционального состояния в экстремальных условиях деятельности / Л. Г. Дикая, В. В. Семикин // Психологический журнал. – 1991. – № 1. – С. 55-65.
3. Емельянов В. П. Терроризм и преступления с признаками терроризирования (уголовно-правовые исследования) / В.П. Емельянов – М.: NOTA BENE, 2000. – 320 с.

4. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2003. – 456 с.
5. Крутов В. В. Превенція тероризму в Україні потребує соціального партнерства / В. В. Крутов // Жінка в Україні. Міжвідомчий науковий збірник. – К.: Науково-дослідний інститут “Проблеми людини”, 2002. – Т. 28. – С. 683-685.
6. Ліпкан В. А. Боротьба з тероризмом / В. А. Ліпкан, Д. Й. Никифорчук та ін. – К.: Знання України, 2002. – 254 с.
7. Медведєв В.С. Кримінальна психологія: підручник / В.С. Медведєв. – К.: Атіка, 2004. – 368 с.
8. Морозов О.М. Причини, визначення, характерні ознаки та види тероризму / О.М. Морозов // Жінка в Україні: Міжвідомчий науковий зб. – К.: Науково-дослідний інститут “Проблема людини”, 2002. – Т.28. – С. 677-682.
9. Никифоров Г. С. Надежность профессиональной деятельности / Г. С. Никифоров – СПб.: СПб, 1996. – 308 с.
10. Ольшанский Д. В. Психология терроризма / Д. В. Ольшанский. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
11. Пірен М. І. Тероризм та його політико-психологічна характеристика // М.І.Пірен. Основи політичної психології: Навчальний посібник. – К.: Міленіум, 2003. – С. 238-254.
12. Сідак В. С. Психологічні засади протидії тероризму в Україні // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наукових праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К.: Гнозіс, 2004. – Т. 6. – Вип. 3. – С. 301-309.
13. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной устойчивости / А.Я. Чебыкин. – Одесса.: Южноукраинский педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 1995. – 195 с.

In article the question on necessity of attraction in researches of psychological reliability of the person in situations of uncertainty of concept potential is considered.

It is proved that internal functioning of elements which create potential of psychological reliability, provides process of the continuous professionally caused development of the person, its transition from one stage профессионализации to another. According to it, within the limits of a separate stage of development accumulation of qualitatively new elements which create, in turn, a potential reserve of development is carried out.

Keywords: psychological reliability, potential, a potential reserve of development, tolerance to uncertainty.

Отримано: 15.08.2011

Соціальний інтелект у структурі інтуїтивно-почуттєвого відображення

Статтю присвячено вивченню соціального інтелекту в контексті проблеми інтуїтивно-почуттєвого відображення. Розкрито сутність феномена соціального інтелекту на сучасному етапі розвитку психологічної науки. Проаналізовано поняття, особливості та модель функціональної системи інтуїтивно-почуттєвого відображення. Представлено результати теоретичного аналізу місця соціального інтелекту у структурі інтуїтивно-почуттєвого відображення.

Ключові слова: соціальний інтелект, відображення, інтуїтивно-почуттєве відображення.

Стаття посвячена изучению социального интеллекта в контексте проблемы интуитивно-чувственного отражения. Раскрывается сущность феномена социального интеллекта на современном этапе развития психологической науки. Проанализировано понятие, особенности и модель функциональной системы интуитивно-чувственного отражения. Представлены результаты теоретического анализа места социального интеллекта в структуре интуитивно-чувственного отражения.

Ключевые слова: социальный интеллект, отражение, интуитивно-чувственное отражение.

Постановка проблеми. Проблема вивчення феномена соціального інтелекту не є новою у психологічній науці. Перші спогади про нього з'явилися ще у 20-ті роки ХХ століття, однак і сьогодні поняття та сутність соціального інтелекту не є глибоко дослідженими в сучасній психології. Багатьма авторами соціальний інтелект виділяється як значуща якість, що визначає ефективність соціальних взаємодій та адаптації до навколишнього середовища. Він розглядається як важлива здібність особистості, необхідна для розуміння вчинків та дій людей, їх вербальних та невербальних реакцій. Найчастіше під соціальним інтелектом розуміють загальну здатність розуміти інших і діяти чи вчиняти мудро щодо інших людей; здатність знаходити спільну мову з навколишніми; здатність легко сходитися з іншими людьми, уміння входити в їхнє становище, ставити себе на місце іншого.

Отже, категорія соціального інтелекту є дуже важливою для аналізу процесів соціальної взаємодії людей та глибокого розуміння поняття інтелекту загального.

Сьогодні проведено чимало досліджень, присвячених вивченню місця соціального інтелекту у структурі загального інтелекту, змістовних компонентів соціального інтелекту, гендерних розрізень з цієї характеристики, його ролі в успішності виконання тієї чи іншої діяльності, взаємозв'язку соціального інтелекту та емпатії, емоційного інтелекту, комунікативної компетентності тощо. На наш погляд, цікавим є визначення взаємозв'язку соціального інтелекту та інтуїтивно-почуттєвого відображення. Отже, метою статті є теоретичний аналіз місця соціального інтелекту у структурі інтуїтивно-почуттєвого відображення.

Основний зміст. Соціальний інтелект виступає одним із найважливіших компонентів життєдіяльності особистості, він дає можливість людині розуміти саму себе, забезпечує вірне розуміння вчинків людей, їхніх вербальних та невербальних реакцій, входить як важлива когнітивна складова до структури комунікативних здібностей особистості. Соціальний інтелект допомагає прогнозувати розвиток міжособистісних відносин, загострює інтуїцію, передбачливість та забезпечує психологічну витривалість; допомагає долати раптові кризи, тривалі стреси та ситуації, що погрожують самоповазі [4, 9].

У зарубіжній психології проблема соціального інтелекту є найбільш представленою в працях Е.Торндайка, Г.Олпорта, Дж.Гілфорда, Г.Ю.Айзенка, Р.Стернберга, Н.Кентор; серед українських і російських дослідників варто згадати Ю.М.Ємельянова, Н.О.Кудрявцеву, В.М.Куніцину, Н.Ф.Каліну, О.М.Михайлову (Альошину), О.Б.Чеснокову й Д.В.Ушакова. В цілому в західних дослідженнях соціального інтелекту увага акцентується або на здатності розуміти навколишніх, прогнозувати їхню поведінку, або на соціальнокорисній адаптації, пристосуванні до життя в суспільстві. У вітчизняній психології соціальний інтелект розуміється як здатність до раціональних мисленневих операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії; як здатність розуміти себе і навколишніх, їхні взаємини і тим прогнозувати їхню поведінку; як система інтелектуальних здібностей, пов'язаних, передусім, із пізнанням поведінкової інформації; як когнітивна основа комунікативної компетентності [4, 5, 6, 9, 10].

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних психологів дає можливість сформулювати наступне визначення соціального інтелекту. Соціальний інтелект є когнітивною основою комунікативної компетентності; передбачає здатність людини розуміти й прогнозувати поведінку людей у різних життєвих ситуаціях з огляду на їхні вербальні й невербальні прояви, розуміти й адекватно

оцінювати себе і свої дії та вчинки стосовно навколишніх. Відповідно, соціальний інтелект забезпечує адекватність і ефективність міжособистісної взаємодії, поєднуючи й регулюючи пізнавальні процеси, пов'язані з відбиттям соціальних об'єктів [4, 9].

Сутність соціального інтелекту може бути розкрита через основні способи його буття, визначення його характеристик та функцій. Так, функціональна структура соціального інтелекту, на думку Н.Ф.Калиної, може бути описана за допомогою ряду конструктів. Це такі конструкти, як: уміння запитувати інформацію; правильна й точна оцінка інших людей; відсутність проєкції в міжособистісній перцепції; вдала каузальна атрибуція; розуміння достатності результату (у груповій діяльності); адекватна самооцінка в комунікативній сфері, витримка в спілкуванні, рефлексія стану членів групи, сенситивність і терпимість у процесі міжособистісної взаємодії й т.п. [5]

Основними функціями соціального інтелекту, на думку В.М.Куніциної, є наступні: забезпечення адекватності, адаптивності в мінливих умовах; формування програми й планів успішної взаємодії в тактичному та стратегічному напрямках, вирішення задач; планування міжособистісних подій та прогнозування їхнього розвитку; мотиваційна функція; поширення соціальної компетентності; саморозвиток, самопізнання, самонавчання. Однією з головних інтегральних функцій соціального інтелекту, на думку авторки, є формування довготривалих взаємовідносин з перспективою розвитку й позитивного взаємовпливу на базі усвідомлення рівня й характеру взаємовідносин. Також важлива мобілізаційна функція соціального інтелекту, що сприяє подоланню раптових криз, довготривалих стресів та ситуацій, що загрожують самоповазі. [6]

Д.О.Ростових серед функцій соціального інтелекту вважає за необхідне визначити наступні: 1) гносеологічну (пізнавальну); 2) акумулятивну; 3) комунікативну; 4) управлінську; 5) регулятивно-координуючу; 6) нормативно-ціннісну; 7) прогностичну; 8) евристичну; 9) проблемно-конструктивну; 10) соціально-рефлексивну (ідентифікаційну); 11) функцію раціоналізації; 12) функцію соціального спадкування. [8]

Ми бачимо, що в роботах В.М.Куніциної і Н.Ф.Калиної соціальний інтелект розглядається як особистісна характеристика, тоді як поняття соціального інтелекту в роботі Д.О.Ростових, як витікає з переліку його функцій, має трохи інший зміст. Авторка виділяє три різних змісти категорії “соціальний інтелект”. Соціальний інтелект, згідно Д.О.Ростових, – це: 1) загальна

характеристика людського інтелекту взагалі, тому що він – породження людської культури й поза нею виникнути не може; 2) конкретний тип взаємодії соціального розуму й соціального розсуду в умовах певного типу культури; 3) сфера духовного життя суспільства, що представляє собою систему індивідуальних інтелектів, об'єднаних для вирішення загального соціального завдання або проблеми [5, 6, 8].

Структура функцій соціального інтелекту з погляду М.В.Оданичича являє собою інтеграцію точок зору вітчизняних і зарубіжних психологів. Дослідник виділяє 3 основні функції соціального інтелекту. Пізнавально-оцінна функція соціального інтелекту виражається у визначенні власних можливостей суб'єкта пізнання для досягнення результатів діяльності, реальної допомоги навколишнім, у визначенні змісту міжособистісних взаємодій, обумовлених процесом соціалізації. Комунікативно-ціннісна функція соціального інтелекту пов'язана з потребою розуміти навколишніх і, у свою чергу, бути ними зрозумілим; пізнаючи себе в постійному спілкуванні з іншими людьми, людина активно виділяє й засвоює норми й еталони взаємин. Рефлексивно-корекційна функція соціального інтелекту (тісно пов'язана з комунікативно-ціннісною) з одного боку, знаходить своє відбиття в самопізнанні й в усвідомленні переваг і недоліків власної діяльності, з другого – забезпечує внесення змін у процес взаємодії, спрямованої на зменшення внутрішнього конфлікту, що дозволяє контролювати емоції, потреби [7].

Аналізуючи роботи вітчизняних і зарубіжних психологів, ми можемо виділити наступні функції соціального інтелекту:

- комунікативна – забезпечує ефективність власне процесу спілкування, що пов'язано з адекватним розумінням партнера по спілкуванню;
- рефлексивна – знаходить своє відбиття насамперед у самопізнанні;
- пізнавально-оцінна – від неї залежить грамотна переробка інформації, що надходить до людини; передбачає адекватну оцінку вербальної та невербальної інформації;
- прогностична – на її основі здійснюється планування й прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій [4, 9].

Перейдемо до феномена інтуїтивно-почуттєвого відображення.

Взагалі категорія відображення є однією з центральних у психологічній науці. Традиційно під відображенням розуміють всезагальну властивість матерії, що передбачає здатність об'єктів відбивати із різним ступенем адекватності ознаки, структурні

характеристики та відношення інших об'єктів. [2] Нас цікавить, звичайно, психічне відображення. Психічне відображення розглядається як процес, спрямований на сприйняття, переробку і відтворення інформації з навколишнього середовища; процес пластичний, такий, що постійно розвивається, породжуючи певні результати і явища (психічні стани, образи, відчуття, поняття, емоції тощо).

В процесі психічного відображення як загальнопсихологічного феномена, на думку В.Д.Потапової, доцільно виокремити специфічну його форму, а саме, інтуїтивно-почуттєву [1].

На відміну від всезагального відображувального процесу інтуїтивно-почуттєве відображення виявляється в умовах суб'єктивно або об'єктивно неповної інформації і органічно приводить у дію як розмовні, так і афективно-оцінні відносини до ситуації, сприяючи її розв'язуванню нестереотипними засобами. Інтуїтивно-почуттєве відображення характеризується активністю, суб'єктністю, випередженням. Активність як функціональна динамічна компонента забезпечує інтеграцію індивідуальних здатностей. Суб'єктність виявляє особистісні смисли поведінки і діяльності. Випередження сприяє прогнозуванню шляхів удосконалення власної діяльності і себе як фахівця. На погляд В.Д.Потапової, вищезазначене реалізується у діяльності суб'єкта функціональною системою інтуїтивно-почуттєвого відображення, що складається із взаємосполучених і взаємовпливових психологічних механізмів – емпатії, децентрації, рефлексії, антиципації, фасилітації, які утворюють нерозривне коло. Цілісність і дієздатність функціональної системи інтуїтивно-почуттєвого відображення забезпечується активністю та злагодженістю функціонування кожної із її складових [1, 3].

Функціональна система інтуїтивно-почуттєвого відображення визначається авторкою як взаємодіюча і взаємообумовлена сукупність психологічних механізмів, пов'язаних єдиною функцією. Сутність складових функціональної системи інтуїтивно-почуттєвого відображення може бути описана у такий спосіб: співчуваю через проникнення у внутрішній світ іншого (емпатія); відособлююся для прийняття особистості іншого, його точки зору, індивідуально-психологічних особливостей (децентрація); розмірковуую щодо власної особистості; особистості іншого; особливостей взаємодії (рефлексія); прогноую характер взаємодії, реакції партнерів, передбачаю наслідки впливів (антиципація); сприяю актуалізації резервів особистісного росту, підвищенню енергії життєдіяльності інших, допомагаю (фасилітація). Цілісність і

дієздатність функціональної системи інтуїтивно-почуттєвого відображення забезпечується активністю кожної її складової та їх взаємообумовленістю [1, 2].

Інтуїтивно-почуттєве відображення трактується В.Д.Потаповою як психічний процес, спрямований на створення адекватного об'єктові образу; як цілісне охоплення умов проблемної ситуації, що надає можливості виходу за межі усталених стереотипів поведінки і діяльності, зокрема. Алгоритмів розв'язання проблеми. Процесуальна сторона інтуїтивно-почуттєвого відображення розглядається як взаємодія свідомих і несвідомих механізмів психіки, обумовлена сумісною роботою лівої і правої півкуль.

Основу інтуїтивно-почуттєвого відображення становить несподіване сполучення інформаційних потоків внутрішнього світу людини і зовнішнього середовища. Дана форма відображення базується на певних орієнтирах пошуку, які безпосередньо і логічно не пов'язані між собою або недостатньо пов'язані для логічних висновків щодо природи явищ, встановлення причини і наслідків, достовірної оцінки інформації, що отримується. Для інтуїтивно-почуттєвого відображення характерна миттєвість сприйняття ситуації і знаходження шляхів виходу з неї, іноді без достатнього логічного обґрунтування прийнятого рішення. Інтуїтивно-почуттєве відображення – не просто узагальнення знань, досвіду, а й глибинний, не завжди усвідомлений процес, спрямований, перш за все, на пізнання і самопізнання, самовідтворення.

На думку В.Д.Потапової, індивідуальна структура інтуїтивно-почуттєвого відображення пов'язана з такими індивідуально-психологічними й особистісними феноменами, як настанови, емоційність, мотиви, потреби, самооцінка, рівень домагань, психологічна спостережливість тощо. На наш погляд, можна говорити і про зв'язок зазначеного феномена і з соціальним інтелектом. Однак, перш ніж перейти до висвітлення означеного взаємозв'язку, охарактеризуємо, спираючись на точку зору В.Д.Потапової, компоненти функціональної системи інтуїтивно-почуттєвого відображення [2].

Нагадаємо, що авторка розглядає емпатію, децентрацію, рефлексію, антиципацію та фасилітацію як взаємосполучені, взаємообумовлені, взаємовпливові складові єдиної функціональної системи психологічних механізмів інтуїтивно-почуттєвого відображення. Зупинимось на кожному з них докладніше.

Найчастіше емпатію розглядають як розуміння, відчуття емоційного стану, проникнення в переживання іншої людини. Це здатність людини до паралельного переживання тих емоцій, що

виникають в іншого індивіда у ході спілкування із нею. Більшість дослідників виділяють три рівні емпатії: 1) емоційний рівень, який забезпечується механізмами проєкції та копіювання моторних та афективних реакцій іншого; 2) когнітивний рівень, який базується на інтелектуальних процесах: порівнянні, аналогії тощо; 3) предикативний рівень, що виявляється у здатності передбачити реакції іншого у певних ситуаціях. Зосереджуючись на характеристиках, що претендують на віддзеркалення специфічних ознак емпатії, В.Д.Потапова вказує на такі: “емоційна ідентифікація”; “мотиваційна основа альтруїстичної поведінки”; “співпереживання, чутливе ставлення до людей”; “підсвідоме відображення суб’єктом психічного стану об’єкта емпатії”; “соціальний інсайт”. Емпатія трактується як: психічний стан; афективний процес; регулятор психічної діяльності; властивості особистості; функціональний механізм тощо. У розумінні авторки емпатія розглядається як психологічний механізм, функцією якого є проникнення у внутрішній світ почуттів іншого, співчуття, “вчуття”, співпереживання [1, 2].

Децентрація здебільшого визначається як механізм подолання егоцентризму особистості, що передбачає зміну позицій суб’єкта у результаті зіткнення, зіставлення й інтеграції із позиціями, що відрізняються від власної. Це поняття є одним із ключових в концепції генетичної епістемології Ж.Піаже, що використовується для аналізу процесів соціалізації, когнітивного та морального розвитку особистості. Витоком децентрації є безпосереднє або інтеріорізоване спілкування з іншими людьми (внутрішній діалог), у ході якого виникає зіткнення протилежних уявлень, що спонукають особистість змінити власну позицію. Децентрація розглядається також як один із механізмів розвитку пізнавальних процесів особистості, формування її моральної зрілості і удосконалення навичок спілкування, який функціонує на основі здібності суб’єкта до сприйняття поглядів іншої людини. Основні характеристики даного поняття, за результатами аналізу наукової літератури В.Д.Потапової, такі: “когнітивний аспект емпатії”; “процес подолання егоцентризму”; “процес перетворення смислу образів, понять і уявлень суб’єкта для прийняття точки зору іншого”; “здатність до абстрагування від когнітивних інтерпретацій іншого”; “здатність до розгляду співвідношення “ядра” ситуації з її елементами”; “механізм утримування в свідомості суперечливих ідей і одночасного діяння”. З позицій авторки децентрація визначається як психологічний механізм, що виконує функції “відособлення” (але не відчуження!) фахівця від клієнта або групи

людей, забезпечуючи йому прийняття останніх без власної упередженості, “проекції”, “ідентифікації” тощо. [1, 2]

Наступний психологічний механізм – рефлексія. Спочатку означений термін трактувався як процес розмірковування індивіда про те, що діється у його свідомості. Зараз рефлексія розуміється, по-перше, як процес самопізнання суб’єктом внутрішніх психічних актів та станів. Вона передбачає особливу спрямованість уваги на діяльність власної душі, а також достатню зрілість суб’єкта. По-друге, рефлексію розглядають і як механізм взаєморозуміння – осмислення суб’єктом того, якими засобами і чому він породив те чи інше враження на партнера по спілкуванню. За результатами аналізу В.Д.Потапової, термін рефлексія у наукових дослідженнях характеризується як “філогенетичний ступінь переходу інстинкту до думки”, “пояснювальний принцип організації і розвитку психічних процесів”, “детермінанта творчого процесу”, “спосіб самоздійснення “Я”, “механізм самосвідомості”, “необхідна складова соціально-психологічної компетенції”, “смысловий центр усієї людської реальності”, “механізм організації розвитку творчого мислення і саморозвитку особистості”, “найважливіший механізм самопізнання і саморегуляції”, “психологічний механізм” тощо. Рефлексія у дослідженні авторки розглядається як психологічний механізм, що відображує думки і переживання людини щодо власної особи, особистості інших, предмета, процесу і результату діяльності [1, 2].

Антиципація – психологічний механізм, що обумовлює передбачення, прогнозування наслідків дій та впливів на інших людей. У науковій літературі існують два трактування поняття антиципації. Перше – психофізіологічне, де антиципація визначається як феномен випереджального відображення, пов’язаний з очікуванням організмом певної ситуації згідно образу результату, підготовці організму до конкретного реагування. Друге – психологічне, яке розглядає цей феномен переважно у двох аспектах: здатність людини уявляти шляхи розв’язання проблеми до того, як вона буде вирішена; здатність людини передбачити можливий результат дій до їх здійснення. В.Д. Потапова керується таким визначенням: антиципація – психологічний механізм, що лежить в основі передбачення, прогнозування психологами особливостей розвитку (деградації) індивіда; майбутніх подій, результатів і наслідків впливів на людей [1, 2].

Останній компонент функціональної системи інтуїтивно-почуттєвого відображення, – фасилітація. Під фасилітацією розуміють підвищення швидкості або продуктивності діяльності

індивіда внаслідок уявленої або реальної присутності іншої людини або групи людей. Також фасилітація трактується як впливи, що спрямовані на полегшення взаємодій людей, зняття психологічного бар'єра, підвищення індивідуальної активності і працездатності, знаходження резервів особистісного росту. Феномен фасилітації, за результатами наукового аналізу В.Д.Потапової, розглядався як “впливи, діяння, спрямовані на переборення негативних переживань”, “впливи, що сприяють орієнтації особистості на самостійний вибір”, “процес взаємного проникнення двох психічних реальностей”, “процес, що здійснює регуляцію (саморегуляцію) активності взаємодіючих між собою рівно впорядкованих систем певного психологічного змісту”, “діалогічне діяння”, “механізм сприяння” тощо. Фасилітація, з точки зору дослідниці, – це психологічний механізм, що забезпечує впливи на інших людей і самого себе (самофасилітація), які спрямовані мінімум на переборення негативних переживань, що виникають при неможливості задоволення значущих для особистості потреб, і максимум – на виявлення резервів особистісного зростання, професійне становлення, розвиток здатності до творчої адаптації в інноваційних умовах [1, 2].

Отже, В.Д.Потапова емпатію, децентрацію, рефлексію, антиципацію та фасилітацію визначає як психологічні механізми. Розгляд наукових позицій щодо змістовних характеристик зазначених понять привів дослідницю до висновку, що вчені часто наводять ознаки, які притаманні одночасно різним психологічним феноменам. Так, у визначенні емпатії мають місце ознаки децентрації, рефлексії, у визначенні рефлексії знаходимо ознаки емпатії, децентрації, антиципації тощо. В.Д.Потапова вважає, що наявність ознак одного механізму в іншому указує на “переплетення” цих механізмів, їх перебіг і взаємодію.

Тому, функціональна система інтуїтивно-почуттєвого відображення розглядається як сукупність взаємодіючих узгоджених процесуальних компонентів (механізмів) психіки, які, підсилюючи і збагачуючи одне одного, набувають більшої стійкості і визначеності, перетворюються у завершену побудову (психічне новоутворення), що характеризується новими змістовними ознаками [1, 2].

На наш погляд, функціональна система інтуїтивно-почуттєвого відображення та функціональна структура соціального інтелекту є взаємопов'язаними.

Так, комунікативна функція соціального інтелекту пов'язана із:

- емпатією: розвинутий соціальний інтелект передбачає можливість проникнення у внутрішній світ почуттів іншого, співчуття, співпереживання;
- децентрацією: дозволяє людині “відособлення” від інших людей, забезпечуючи їй прийняття останніх без власної упередженості;
- фасилітацією: дає можливість здійснювати впливи на інших людей і самого себе, які спрямовані на переборення негативних переживань, що можуть виникати при неможливості задоволення значущих для особистості потреб.

Рефлексивна функція соціального інтелекту передбачає розвиток, відповідно, рефлексії як психологічного механізму функціональної системи інтуїтивно-почуттєвого відображення, що відображує думки і переживання людини щодо власної особи, особистості інших, предмета, процесу і результату діяльності.

Пізнавально-оцінна функція соціального інтелекту пов’язана з такими компонентами інтуїтивно-почуттєвого відображення, як емпатія, децентрація та рефлексія.

Насамкінець, прогностична функція соціального інтелекту передбачає високий рівень розвитку антиципації як передбачення, прогнозування майбутніх подій, результатів і наслідків впливів на людей.

Слід зазначити, що це розмежування є умовним, бо усі ці функції знаходять свій прояв в інтуїтивно-почуттєвому відображенні не окремо одна від іншої, а у єдиному комплексі, і функціональна система інтуїтивно-почуттєвого відображення розглядається її авторкою як цілісність.

Висновки. Отже, ми вважаємо, що соціальний інтелект та функціональна система інтуїтивно-почуттєвого відображення є взаємопов’язаними і навіть взаємовпливовими. Тобто соціальний інтелект є важливим засобом, за допомогою якого реалізуються компоненти інтуїтивно-почуттєвого відображення, але і сам набуває розвитку завдяки цій формі відображення.

Список використаних джерел

1. Потапова В. Д. Розвиток функціональної системи інтуїтивно-почуттєвого відображення у майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології” / В. Д. Потапова. – Київ, 2005. – 36 с.
2. Потапова В. Д. Функціональна система психологічних механізмів інтуїтивно-почуттєвого відображення: монографія / В. Д. Потапова. – Донецьк : Юго-Восток, 2005. – 334 с.

3. Потапова В. Д. Функціональна система інтуїтивно-почуттєвого відображення в моделі особистісно-професійного росту психолога / В. Д. Потапова // Зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля “Теоретичні і прикладні проблеми психології”; – 2004. – № 2(7). – С. 191–199.
4. Руденко С. В. Соціальний інтелект як чинник успішності педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології” / С. В. Руденко. – Київ, 2008. – 20 с.
5. Калина Н. Ф. Диагностика социального интеллекта личности / Н. Ф. Калина // Журнал практикующего психолога. – 1999. – № 5. – С. 159–178.
6. Куницына В. Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
7. Оданович М. В. Функции социального интеллекта старшего подростка в становлении его субъектности / М. В. Оданович // [Електронний ресурс]. – Режим доступа к источнику : <http://psytko.nm.ru/papers/subject2/odanovich.htm>
8. Ростовых Д. А. Социальный интеллект как фактор общественного развития : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.11 “Социальная философия” / Д.А. Ростовых. – Москва, 2007. – 26 с.
9. Руденко С. В. Социальный интеллект как фактор успешности педагогической деятельности / С. В. Руденко // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 12. – С.7–12.
10. Руденко С. В. Феномен соціального інтелекту на сучасному етапі розвитку психологічної науки / С. В. Руденко // Актуальні проблеми психології. – Т.1. : Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія. : Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки. – К. : Міленіум, 2004. – Вип.13. – 166с. – С. 85–87.

This article is devoted the study of social intellect in the context of problem of intuitional-perceptible reflection. The essence of the phenomenon of social intellect is exposed in the focus of modern psychological science. The concept, specific features and the model of the functional system of intuitional-perceptible reflection are analyzed. The results of theoretical analysis the place of social intellect in a structure of intuitional-perceptible reflection are presented.

Keywords: social intellect, reflection, intuitional-perceptible reflection.

Отримано: 11.08.2011

Особливості психічного розвитку молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення

У статті розглянуто особливості психічного розвитку молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. До недавнього часу вважалося, що діти з ТПМ, які мають збережений інтелект і нормально розвинуті біологічний слух і зір, не відчують серйозних труднощів у навчанні. З аналізу наукової літератури ми бачимо, що вивчення цілісної структури дефекту у школярів з ТПМ зумовлює недорозвиток у дітей не лише мовлення, але і визначає причини труднощів засвоєння ними знань, умінь та навичок з різних навчальних дисциплін у школі. Від психічного розвитку молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення залежить рівень усвідомлення та засвоєння ними навчального матеріалу.

Ключові слова: мислення, мовлення, пам'ять, розвиток, формування.

В статье рассматриваются особенности психического развития младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. До недавнего времени считалось, что дети с ТНР, которые имеют сохраненный интеллект и нормально развитые биологический слух и зрение, не чувствуют серьезных трудностей в учебе. Из анализа научной литературы мы видим, что изучение целостной структуры дефекта у школьников из ТНР предопределяет недоразвитие у детей не только речи, но и определяет причины трудностей усвоения ими знаний, умений и навыков из разных учебных дисциплин в школе. От психического развития младших школьников с тяжелыми нарушениями речи зависит уровень осознания и усвоения ими учебного материала.

Ключевые слова: мышление, речь, память, развитие, формирование.

Від психічного розвитку молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (далі ТПМ) залежить рівень усвідомлення та засвоєння ними навчального матеріалу, а також розвитку навичок його використання, що є необхідною складовою для підготовки до роботи в сучасних умовах, до творчої діяльності.

Важливою умовою успішного навчального процесу учнів з ТПМ є знання психологічних закономірностей їхнього розвитку, які розглянуто в працях Р.А. Белова-Давід, Н.С. Гаврилової, Л.С. Волкова, К.М. Мастюкової, В.С. Подкоритова, Є.Ф. Собо-

тович, В.В. Тарасун, Л.С. Цветкової, Л.Ф. Шестопалова та інших [2, 6, 9, 11, 12, 13].

До недавнього часу вважалося, що діти з ТПМ, які мають збережений інтелект і нормально розвинуті біологічний слух і зір, не відчувають серйозних труднощів у навчанні.

Впрацях 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 ТПМ спостерігається неуспішність з читання і письма. Зокрема, вони відчувають труднощі під час читання текстів арифметичних задач та неправильно здійснюють скорочений запис.

Також, у певної частини дітей з ТПМ 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 ТПМ.

В.В. Тарасун досліджено рівень загального, вербального та невербального інтелекту школярів із складною дислалією, ринолалією, дизартрією. Нею встановлено, що лише у незначній частини учнів із ТПМ спостерігається зниження рівня загального інтелектуального розвитку, що спричиняє виникнення загальної неуспішності. У школярів із парціальною неуспішністю труднощі в навчанні викликані недорозвитком окремих операцій вербального або невербального інтелекту. Нею було також виявлено, що недостатня сформованість лінгвістичних та математичних здібностей в учнів з ТПМ може бути викликана недорозвитком, незрілістю у них основних видів синтетичних структур, а саме: симультанних та сукцесивних видів синтетичної діяльності. Проведені дослідження стали важливим кроком на шляху вивчення цілісної структури дефекту, що обумовлює недорозвиток у дітей не лише мовлення, але і визначає причини труднощів засвоєння ними знань, умінь та навичок з різних навчальних дисциплін у школі [11].

Дослідження Л.Є. Томме показують, що у дітей з ТПМ спостерігається вибіркова недостатність когнітивних функцій і процесів, які є базовими передумовами формування знань з математики. Діти з ТПМ з труднощами засвоюють пряму і зворотну послідовність елементів в ряді, не впізнають навіть добре знайомі об'єкти, що говорить про неповноцінність функцій, симультанності та сукцесивності сприймання, порушення зорового гнозису.

Н.С. Гавриловою, В.В. Тарасун та іншими встановлено, що характерною для усіх молодших школярів з ТПМ є недостатня сформованість сенсомоторної сторони мовлення та міцності запам'ятовування слухо-мовленнєвих стимулів. Найбільші труднощі у них виявлено (Н.С. Гаврилова, Л.І. Ружицька та інші)

при проведенні порівняння (насамперед на вербальному матеріалі), а також здійсненні умовиводу. В іншій частині дітей, поряд з зазначеними процесами, функціями та операціями, спостерігається недорозвиток просторового праксису.

І.А. Чистоградова зазначає, що діти зі щелепно-лицьовою патологією, яка супроводжується ринолалією, проходять у своєму розвитку через багато психотравмуючих ситуацій, пов'язаних не лише з доопераційним і післяопераційним лікуванням (страх, біль), але і з дефектом зовнішності. Надмірна психотравматизація порушує природній хід онтогенезу дитини. На фоні складної соціальної ситуації в психічному розвитку дітей зі щелепно-лицьовою патологією відмічені явища ретардації (затримка розвитку окремих психічних функцій) і акселерації (прискорений розвиток окремих психічних функцій), а до кінця підліткового періоду в емоційно-особистісній сфері формуються патологічні утворення [5].

Низка науковців (Л.С. Волкова, В.І. Козьявкін, В.С. Подкоритов, В.В. Тарасун, Л.Ф. Шестопалова) стверджують, що первинно процеси пізнавальної діяльності у дислаліків не порушені. Проте дослідження проведені Р.А. Беловою-Давід показали, що складні порушення звуковимови при дислалії можуть бути наслідком порушення слухового сприймання, викривленого формування афферентних та еферентних рухових програм. Проте, цілісно аналіз структури та механізмів функціонування пізнавальної діяльності у цих дітей вивчено недостатньо [2, 6].

Слухове сприймання у дітей з ринолалією, в окремих випадках характеризується порушенням фонематичного слуху на певні групи звуків. Діти не помічають дефект власної звуковимови, наприклад, слова сук і жук, вони сприймають, як хук і хук. Діти не розуміють власну неправильну вимову і правильну своїх співрозмовників [5].

Усі ці недоліки сприймання пов'язані не з первинними сенсорними дефектами, їх підґрунтям є порушення складних сенсомоторних функцій, тобто наслідок не сформованості аналітико-синтетичної діяльності зорової системи. Найчастіше це відбувається у тому разі, якщо у зоровому сприйманні беруть участь декілька аналізаторів, зокрема руховий. Тому найпомітніші недоліки спостерігаються у сприйманні простору, що ґрунтується на інтеграції зорових і рухових відчуттів [1].

Н.С. Гавриловою встановлено, що у дітей з ТПМ спостерігаються спільні та відмінні особливості недостатньої сформованості психічних процесів, функцій та операцій. Зокрема, для школярів, поряд з малопомітною недостатністю сформованості кінетичного праксису, характерним є значний недорозвиток

регуляції та контролю слухо-мовленнєвої пам'яті. В інших школярів виявлено вагомий недорозвиток кінетичного праксису, регуляції та контролю слухо-мовленнєвої та зорової пам'яті, а також операції встановлення причиново-наслідкових зв'язків. Аналіз наукової літератури (Н.Я.Семаго, М.М.Семаго, О.Р.Лурія, Є.Д.Хомська, Л.С.Цветкова) з даної проблеми дає підставу стверджувати, що такі особливості сформованості в дітей пізнавальної діяльності викликані недорозвитком у них довільної організації психічних процесів та функцій [7, 13].

Є.С.Алмазова зауважує, що орієнтування у дітей-ринолаліків в навколишньому середовищі також є недостатнім, пам'ять ослабленою. Вони неуважні. Під час шкільних занять у них відмічають зниження працездатності і продуктивності [5].

І.Т. Власенко звертає увагу на те, що у переважної більшості молодших школярів з порушенням мовлення зорова пам'ять перебуває в межах норми. Це пояснюється тим, що розвиток звичайного зорового впізнання реальних об'єктів, яке є підґрунтям зорової пам'яті, як правило, не відрізняється від норми. Водночас порушення просторового сприймання, зумовлене недосконалістю просторового аналізу й синтезу, спричинює зменшення обсягу зорової пам'яті. Найчастіше це спостерігається у дітей з дизартрією [5].

Також, Н.С. Гавриловою у молодших школярів з ТПМ, поряд зі значним недорозвитком кінестетичного праксису, виявлено недостатню сформованість швидкості запам'ятовування зорово-просторових та слухо-мовленнєвих стимулів, регуляції та контролю зорової пам'яті, операції порівняння. В іншій частини учнів більш виражені недорозвинені такі операції мислення, як групування та узагальнення.

Л.С. Волкова зауважує, що при дизартрії чіткість кінестетичних відчуттів порушена і дитина не відчуває стану напруження, чи навпаки, розслаблення м'язів мовленнєвого апарату, насильницькі мимовільні рухи, неправильні артикуляційні позиції. Зворотня кінестетична аферентація у дітей з дизартрією може затримувати і порушувати формування кіркових мозкових структур: премоторнолобної і тім'яно-скроневої ділянки кори. Це уповільнює процес інтеграції в роботі різноманітних функціональних систем, які мають безпосереднє відношення до мовленнєвої функції [6].

І.Т. Власенко під час дослідження словесно-логічного мислення в учнів мовленнєвої школи розглянула особливості, що за психологічними механізмами первинно пов'язані з системним недорозвиненням мовлення, а не з порушенням власне мислення. Процес виникнення у внутрішньому плані мовленнєво-мислен-

невого зв'язку з предметним образом (наприклад, у разі опосередкованого запам'ятовування) у цих дітей порушується внаслідок недостатньої сформованості механізмів внутрішнього мовлення, коли відбувається перехід мовленнєвих утворень у мислительні, й навпаки [5].

У молодших школярів з порушенням мовлення під час їх навчання у початковій школі спостерігається інша динаміка розвитку аналітико-синтетичного процесу, а саме розумової дії аналізу. Особливості дії аналізу в цієї категорії дітей виявляються в обмеженій характеристиці зображеного об'єкта, виокремленні якоїсь однієї частини об'єкта, його ознаки (здебільшого забарвлення), але при цьому називаються тільки основні кольори, водночас форма, окремі частини об'єкта, їх взаємне розміщення перебувають поза увагою дітей.

За характером виконання завдання, що полягає в аналізі конкретного об'єкта, діти з порушенням мовлення значно різняться між собою. Найуспішніше вирішує завдання група дітей, у яких є звукові недоліки і недостатнє володіння граматичною структурою.

Дітям з різними формами порушення мовлення притаманне хаотичне, без будь-якого плану виконання завдання. Вони починають виконувати завдання, не дослухавши інструкцію, описувати об'єкт без будь-якого плану, хаотично. Інші учні неспроможні самостійно розповідати і відповідають тільки на послідовно поставлені запитання. Для дітей властиве недостатнє мовленнєве опосередкування аналізу.

У дітей з порушенням мовлення протягом навчання у початковій школі спостерігається позитивна динаміка розвитку дії аналізу однак, порівняно з нормою, вона не достатньо продуктивна, адже у більшості дітей залишається елементарний рівень сформованості дії. До того ж на перебіг дії аналізу часто впливає характер діяльності учнів – розгальмованість, або навпаки, загальмованість діяльності, що простежується до кінця навчання у початковій школі.

У працях Н.С. Гаврилової, Н.Я.Семаго, М.М.Семаго, О.Р.Лурія, Є.Д.Хомської, Л.С.Цветкової та інших виявлено, що при наявності недорозвитку кінестетичного фактора, в першу чергу, порушується формування у дітей з ТПМ просторових уявлень, що призводить до проблем формування власне когнітивної ланки психічних функцій [7, 12, 13].

У дітей із порушенням мовлення у дошкільному віці і на початку шкільного навчання має місце знижений обсяг усіх видів пам'яті (Є.С.Алмазова І.Т. Власенко, Л.С. Волкова, Є.Г. Крутикова,

Л.М. Шипіцина та інші), порівняно з нормою. Впродовж навчання у початковій школі ці показники поліпшуються, однак слухомовленнева пам'ять не досягає норми. З'ясовано, що рівень слухової пам'яті безпосередньо пов'язаний із мовленнєвим розвитком: чим гірше мовлення, тим гірша слухова пам'ять. Такий чинник зумовлює зменшення функції слухової пам'яті [5, 7].

Зокрема, Р.А. Белова-Давід, Є.Н. Вінарська, Л.С. Волкова та інші у дітей з алалією спостерігають такі особливості пам'яті: звуження її обсягу, швидка втрата утворених зв'язків, обмеженість утримання словесних подразників. Слухомовленнева пам'ять у цієї категорії дітей порушена більше, ніж зорово-мовленнева [2, 6].

Помітне зниження довільної пам'яті у процесі запам'ятовування слухомовленнєвої інформації в молодших школярів з порушенням мовлення досліджували Л.М. Шипіцина, Л.С. Волкова, Є.Г. Крутикова. Вони зауважують, що структура запам'ятовування слів значно відрізняється від тієї, що має місце у дітей з нормальним розвитком [5, 6].

Л.С. Цветкова при обстеженні зорової пам'яті у дітей з ЗНМ, виявила значне зменшення загального обсягу і точності запам'ятовування, порівняно з нормальними дітьми, а також різко виражену інертність пам'яті [13].

Особливості запам'ятовування дітей молодшого шкільного віку з дизартрією вивчала К.М. Мастюкова. Дослідниця виявила, що діти повільно орієнтуються в умовах завдання. Після першого зачитування (на слух) вони точно відтворюють лише довжину ряду слів, їх кількість. При цьому можуть повторювати одне й те саме слово декілька разів, удаватися до парамнезій. Словесні парамнезії свідчать про специфічну для цієї категорії дітей внутрішню нестійкість їх мовленнєво-мисленнєвої системи [5].

В.І. Лубовський говорить про те, що продуктивність запам'ятовування залежить від форми подання матеріалу. Діти з порушенням мовлення краще запам'ятовують наочний матеріал, ніж вербальний. З віком продуктивність запам'ятовування словесного матеріалу зростає швидшими темпами, ніж продуктивність запам'ятовування наочного матеріалу. Перевага наочної пам'яті над вербальною є менш вираженою. У дітей з порушенням мовлення перевага наочної пам'яті над вербальною триваліша, порівняно з нормою. Слід зазначити, що у дітей цієї категорії спостерігаються відносно збережені можливості смислового, логічного запам'ятовування [5].

Н.С. Гавриловою встановлено значно глибший недорозвиток всіх властивостей слухомовленнєвої та зорово-просторової пам'яті, а також досить низький рівень сформованості таких операцій

мислення, як порівняння та узагальнення (можуть неадекватно застосувати узагальнювальний термін). Виявлено, що завдання, спрямовані на дослідження цих операцій мислення, учні виконують з набагато меншою кількістю помилок при використанні наочного матеріалу, ніж у роботі з опорою на вербальний матеріал. Відповідно, виражена несформованість пам'яті зумовлює у них значні труднощі в процесі оперування інформацією в абстрактно-логічному плані [12].

У молодших школярів з ТПМ аналіз характеризується малим обсягом, недостатньою диференціацією, немає цілеспрямованості та системності.

Різниця показників виділення подібних і відмінних ознак між школярами з порушенням мовлення та їхніми ровесниками з нормальним розвитком свідчить про недостатнє опанування знань, водночас останнє зумовлене низкою інших причин, зокрема особливістю аналізу, недосконалою дією порівняння. Також наявне недосконале мовленнєве опосередкування мисленнєвого процесу.

У дітей з порушенням мовлення спостерігається загальна тенденція розвитку порівняння об'єктів, які належать до одного поняття. Однак, порівняно з дітьми з нормальним розвитком, їхні показники гірші, причина чого полягає у відставанні в формуванні узагальнених понять, перевагою ізольованої абстракції, що ускладнює переключення процесу з одного об'єкта на інший. Відповідно підґрунтям цих недоліків є обмежений рівень знань.

Отже, процес порівняння у дітей з порушенням мовлення характеризується загальними закономірностями розвитку, однак, на відміну від нормального розвитку, воно відбувається повільніше і не досить продуктивно.

Є.Ф. Собонович безпосередньо звертає увагу на те, що в дітей з моторною алалією нижчий рівень формування узагальнень, недостатня гнучкість, динамічність мислення. Серед виявлених нею у цієї категорії дітей порушень велика роль належить глибокому недорозвитку мислення [9].

Як уже зазначалося, у дітей з порушенням мовлення розумова дія аналізу характеризується малим обсягом, недостатньою диференціацією, немає цілеспрямованості та системності.

Відмінність показників виділення подібних і відмінних ознак між школярами з порушенням мовлення та їхніми ровесниками з нормальним розвитком свідчить про недостатнє опанування знань, водночас останнє зумовлене низкою інших причин, зокрема особливістю аналізу, недосконалою дією порівняння. Також наявне недосконале мовленнєве опосередкування мисленнєвого процесу.

У дітей з порушенням мовлення спостерігається загальна тенденція розвитку порівняння об'єктів, які належать до одного поняття. Однак, порівняно з дітьми з нормальним розвитком, їхні показники гірші, причина чого полягає у відставанні в формуванні узагальнених понять, перевагою ізолюючої абстракції, що ускладнює переключення процесу з одного об'єкта на інший. Відповідно підґрунтям цих недоліків є обмежений рівень знань.

Отже, процес порівняння у дітей з порушенням мовлення характеризується загальними закономірностями розвитку, однак, на відміну від нормального розвитку, воно відбувається повільніше і не досить продуктивно.

Важливим є те, що поряд з недорозвитком зазначених психічних процесів, функцій і операцій в учнів з ТПМ визначені найбільш розвинені такі психічні процеси, як зорове сприймання та зорово-мовленнева пам'ять (І.Т. Власенко, Н.С. Гаврилова) [12].

Узагальнюючи розглянутий матеріал можемо зробити висновок про те, що спільною причиною, яка зумовлює характерні для усіх молодших школярів з ТПМ такі типи труднощів: недорозвиток у них сенсомоторної функції мовлення, слухо-мовленнєвої пам'яті (спільним для всіх дітей виявився недорозвиток міцності запам'ятовування) та операцій мислення: умовиводу і порівняння. Поряд з цим виявлено, що недостатня сформованість просторового праксису, яка спостерігається у більшості дітей з ТПМ, спричинила виникнення у них труднощів сприймання текстів.

З аналізу науково-дослідної літератури з'ясовано, що недорозвиток у частини школярів з ТПМ кінетичного праксису, регуляції і контролю за протіканням мнестичної діяльності та операцією встановлення причиново-наслідкових зв'язків, обумовив виникнення у них вагоміших труднощів при визначенні логічної послідовності у процесі аналізу математичних текстів, формування програм виконання операцій та дій, а також контролю за їх здійсненням [12].

Такі особливості пізнавальної сфери дітей з ТПМ, які можна розглядати структурно та системно і є основними причинами наявності загальних та специфічних труднощів засвоєння математики. З огляду на це, можна вважати, що опора у навчанні на ці психічні процеси дає максимально ефективно засвоєння математики.

Важливим є те, що в учнів з ТПМ, поряд з недорозвитком зазначених психічних процесів, функцій та операцій Н.С. Гавриловою виявлено найбільш розвинені – це зорові сприймання та зорово-мовленнева пам'ять [12].

І.Т. Власенко, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, досліджуючи особливості уваги у дітей з ТПМ, відзначають не сформованість усіх

видів контролю. Р.І.Лалаєва відзначає, що в таких учнів знижена працездатність, підвищена втомлюваність, увага часто розсіюється[5].

Отже, результати аналізу наукових досліджень дітей з тяжкими порушеннями мовлення свідчать про те, що у них наявні особливості та своєрідність розвитку усіх психічних процесів та функцій, які зумовлюють труднощі у формуванні навичок письма, читання, лічби, аналізу змісту арифметичних задач тощо.

Список використаних джерел

1. Андрусишина Л. Особливості довільної пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення / Л.Андрусишина// Дефектологія. – 1999. – №4 – С. 20-28.
2. Белова-Давид Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи // Нарушение речи у дошкольников / Под ред. Р.А.Беловой-Давид. – М.: Просвещение, 1972. – С. 82 – 129.
3. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник /О.В. Скрипниченко, Л.В. Долонська, З.В. Огороднійчук. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Даниленкова О.Р. Развитие предметного запоминания у детей с нерезко выраженным недоразвитием речи // Дефектология. – 2000. – № 6 – С. 18-29.
5. Конопляста С.Ю. Логопсихологія: навч. посіб. / С.Ю. Конопляста, Т.В. Сак; за ред. М.К. Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 293 с.
6. Логопедия / Под ред. Л.С.Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.
7. Лурия А.Р. Роль речи в регуляции нормального и аномального поведения // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребёнка: Т.2. /Под ред. А.Р.Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1958. – С. 5-42.
8. Максименко С.Д. Індивідуальні особливості мислення дитини /С.Д.Максименко. – К.: Знання, 1977. – 48 с.
9. Собонович Є.Ф. Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції: навчально-методичний посібник. – К.: ЮДО, 1995. – 204с.
10. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (IV классы) /Л.Ф.Спирова. – М.: Педагогіка, 1980. – 129 с.
11. Тарасун В.В. Логодидактика: навчальний посібник для вищих навчальних закладів /В.В.Тарасун. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2004. – 348 с.

12. Тарасун В.В. Особенности 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.
13. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности /Л.С.Цветкова. – М.: Просвещение – АО “Учеб. лит.”, 1995. – 304 с.
14. Шипицина Л.М. Комплексное исследование мнестической деятельности младших школьников с речевой патологией // Дефектология /Л.М.Шипицина, Л.С.Волкова, Э.Г.Крутикова. – 1991. – № 2 – С. 83-95.

In the article in the features of psychical development of junior schoolchildren are considered with heavy violations of broadcasting. It was considered till recently that to put with heavy violations of broadcasting, that have the stored intellect and a biological rumor and sight are normally developed, does not feel serious difficulties in studies. From the analysis of scientific literature we see that the study of integral structure of defect, in schoolchildren with heavy violations of broadcasting, predetermines an excalation for the children of not only broadcasting but also determines reasons of mastering difficulties by them knowledge, abilities and skills from different educational disciplines at school.

Keywords: thought, speech, memory, development, forming.

Отримано: 29.08.2011

УДК 159.938 : 159.947 : 159.9.07

Ю.В. Серёгин

Особенности сохранения психического здоровья молодёжи в условиях её профессионального становления в профессиях типа “ЧЕЛОВЕК – ЧЕЛОВЕК”

У статті досліджуються й аналізуються методи психічної саморегуляції, як спеціалізований інструментарій, здатний своїм впливом на психічну систему людини забезпечити, з одного боку, захист організму від дії зовнішніх патологічних факторів. З іншого, привести до норми ті

фізіологічні процеси і функціональні системи організму людини, діяльність яких була порушена внаслідок впливу на організм шкідливих факторів різної етіології.

Ключові слова: психічна система людини, професійно-особистісні деформації, психічна саморегуляція, психофізіологічні ресурси організму, патологічні процеси, емоційно-вольова регуляція, міжособистісні відносини, професійна діяльність.

В статье исследуются и анализируются методы психической саморегуляции, как специализированный инструментальный, способный своим воздействием на психическую систему человека обеспечить, с одной стороны, защиту организма от действия внешних патологических факторов. С другой, привести к норме те физиологические процессы и функциональные системы организма человека, деятельность которых была нарушена вследствие воздействия на организм вредоносных факторов различной этиологии.

Ключевые слова: психическая система человека, профессионально-личностные деформации, психическая саморегуляция, психофизиологические ресурсы организма, патологические процессы, эмоционально-волевая регуляция, межличностные отношения, профессиональная деятельность.

Жизнь и учёба в современном украинском социуме требует от студентов постоянной и, нередко, повышенной готовности к актуализации психофизиологических ресурсов всего организма. Вместе с тем, частая и хаотичная мобилизация последних нередко выходит за границы функциональных возможностей организма и, тем самым, истощает его функциональные и психические ресурсы. Именно поэтому в качестве важных факторов, оптимизирующих процессы профессионального становления и развития студента как личности и специалиста, следует учитывать, с одной стороны, его индивидуальные способности к получению конкретных знаний и, одновременно, к регламентации своей будущей профессиональной деятельности, например, в системе “человек – человек”. С другой, целенаправленно развивать у молодых людей умения и навыки дифференцированного и чёткого применения конкретных методов психической саморегуляции (ПСР), обеспечивающей организму сохранность как функционального, физиологического и психического здоровья, так и эффективный и быстрый возврат последнего к норме, в случае развития в организме патологических процессов различной этиологии. Важно отметить и то, что за время обучения в высшем учебном заведении (ВУЗе) молодые люди проходят не только школу своего профессионального роста, но и, вступая в системные межличностные отношения с группой, окружающим социумом, преподавателями, равно как и участвуя в различных

ролевых качествах при проведении организационных мероприятий, в работе общественных, партийных организаций и движений, выступая в качестве преподавателя или организатора в период школьных и производственных практик, студент невольно или, даже, вполне осознанно приобретает, развивает и воспитывает в себе качества психолога, преподавателя, менеджера по работе с персоналом, социального работника, менеджера-руководителя. Другими словами, студент приобретает не только избранную специальность, но и одну или, даже, несколько специализаций в ряде профессий типа “человек – человек”, благодаря которой или которым ему легче адаптироваться к реальным условиям профессиональной деятельности в условиях рыночных отношений уже по завершению своей учёбы в ВУЗе.

Постановка проблемы. К сожалению, в тех публикациях и тех исследованиях, которые ведутся в настоящее время, ни тем более в тех, что освещали проблемы профессионального становления студента и молодого специалиста в период, предшествующий рыночным отношениям, не содержится сейчас и, тем более, не содержалось ранее научно обоснованных данных, характеризующих период обучения в ВУЗе не только как время приобретения знаний и навыков по избранной специальности, но и как важный период обретения молодыми людьми начальных знаний и опыта в профессиях типа “человек – человек”. В результате, игнорирование или, даже, недопонимание роли этой важной составляющей в формировании студента не только как специалиста, но и как личности, опирающейся на практические знания, умения и навыки в профессиях типа “человек – человек”, не позволили части студенчества и молодых специалистов найти применение своим способностям, знаниям и навыкам в условиях жёстких, высоко конкурентных отношений рыночной экономики и общества в целом. Если же принять во внимание и тот факт, что значительная часть молодых людей не владеет навыками ПСР, способной предотвратить или, хотя бы, снизить риски возникновения и развития стрессовых и других патологических состояний, вызванных, например, психической травмой вследствие неосознания или недопонимания причин своих, очень часто – хронических неудач в становлении себя как личности и специалиста, равно как и своей беспомощности в их преодолении, служат причиной ухода части студентов и молодых специалистов в мир наркотиков, пьянства, проституции и других антисоциальных явлений, приводящих к формированию у них стойких патологических профессионально-личностных деформаций. Именно поэтому, учитывая необходи-

мость и важность овладения студентами навыками ПСР в лаборатории Возрастной психофизиологии Института психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины с 2008 года ведутся плановые исследования по разработке методик психофизиологического обеспечения становления специалиста в профессиях типа “человек – человек”.

Целью настоящей работы является исследование и классификация методов психической саморегуляции, как осознанных, волевых воздействий, направленных на управление, регулирование и стабилизацию функциональных состояний всего организма, равно как и его отдельных процессов, реакций и состояний.

Как свидетельствует история психологии способности человека к осуществлению волевой регуляции своих психических процессов и состояний были впервые изучены и описаны ещё Аристотелем. Позднее эта проблема получила своё дальнейшее развитие в работах А. Бэна [1], Т. Рибо [2], У. Джемса [3; 4]. Однако, по утверждению В.А. Иванникова [5, с.41], собственно идея регулирования поведения как особого, самостоятельного процесса была чётко сформулирована в работах И.М. Сеченова [6] и Ч. Шеррингтона [7], которые, в свою очередь, существенно дополнили, развили и углубили идеи К. Бернара о саморегуляции. Так, последние, в своих работах пришли к выводу о том, что саморегуляция, будучи продуктом сознания человека, не нуждается в наличии особого психического образования – **воли** и реализуется благодаря функциональной активности центров головного мозга, обеспечивающих процессы сознательного отражения. В результате часть учёных, воспринявших доводы И.М. Сеченова и Ч. Шеррингтона, утратили интерес к исследованию процессов и механизмов волевой регуляции, которые были частично свёрнуты, а частично нашли своё продолжение в новом научном направлении, предметом анализа которого стала не воля и волевые процессы, а приёмы и навыки **саморегуляции**. Вместе с тем, отдельные исследования механизмов саморегуляции, которые, так или иначе, связаны с исследованиями воли, стали основой для ещё одного научного направления, получившего название – **эмоционально-волевая регуляция**.

Современные исследования ПСР, выполненные А.В. Алексеевым [8], О.А. Конопкиным [9], Е.И. Шварцем [10], В.И. Моросановой [11], А.А. Обозновым [12], Л.Г. Дикой [13], А.О. Прохоровым [14], А.Б. Леоновой и А.С. Кузнецовой [15] показали, что в более широком плане ПСР следует рассматривать и понимать как систему средств, приёмов и методов управления и регулирования поведением человека, базирующихся на психических процессах,

механізмах отраження і моделювання об'єктивної реальності. При такому, достаточному широкому підході до розуміння ПСР, остання включає в себе і управління поведінкою або діяльністю суб'єкта, і саморегуляцію його наявного стану. В той же час, при фіксації уваги виключно на останньому аспекті проявлень життєдіяльності людини, виникає і більш вузька трактовка цього поняття, яке в повній мірі укладається в рамки наступних визначень:

“Психічної саморегуляції називається вплив людини на самого себе з допомогою слів і відповідних їм мислених образів” [1, с.3];

“Психічну саморегуляцію можна визначити як регуляцію різних станів, процесів і дій, здійснюваних самим організмом з допомогою своєї психічної активності” [Шубина, цит. по 15, с. 56];

“Под психічної саморегуляції... розуміється цілеспрямоване змінення, як окремих психофізіологічних функцій, так і в цілому нервно-психічного стану, досягване шляхом спеціально організованої психічної активності” [16, с.78];

“Под психічної саморегуляції ми розуміємо психічне самовплив для цілеспрямованої регуляції взаємосторонньої діяльності організму, його процесів, реакцій і станів” [17, с.151].

При всіх відмінностях в рівнях узагальнення поняття ПСР в наведених вище визначеннях, загальним для кожного з них є виділення *стану* людини як *об'єкта впливу* і його усвідомлену цільову спрямованість на використання внутрішніх засобів і механізмів регуляції організму і в першу чергу – прийомів психічного самовпливу. Саме тому, типовою задачею профілактики небажаних функціональних станів (ФС) у студентів є протидія розвитку або зняття у них проявлень хронічного стресу, зняття або зменшення ступеня емоційної напруженості, виникаючих як в ході навчального процесу, так і внаслідок інших видів навчальної і позанавчальної діяльності, так або інакше пов'язаних з міжособистісним взаємодією в системі “людина – людина”. Крім того, як показали результати численних досліджень, проведені як нами, так і поруч з іншими вченими, у студентів дуже часто на фоні нормалізації ФС (головним чином за рахунок заспокоєння або розслаблення) виникає потреба в інтенсифікації проте-

кания восстановительных процессов, усилении механизмов мобилизации ресурсов, и, тем самым, в создании предпосылок для формирования иного типа состояний – состояний высокой работоспособности (Дикая, Семикин [18, с.55-65], Прохоров [14, 19], Серёгин, Кокун [20, с.186-202]).

Принимая во внимание, что в настоящее время психологами наработаны самые различные методы, техники и приёмы ПСР, которые по своей общей направленности и эффективности являются достаточно приспособленными и адекватными для решения поставленных выше проблем, то среди них стало возможным дифференцировать следующие классы методов, техник и приёмов ПСР (Дикая, Гримак [21, с.28-54]; Леонова [22]; Эверли, Розенфельд [23]; Марищук, Евдокимов [24]; Прохоров [14]; De Keyser & Leonova [25; Mitchel 26]):

- методы нервно-мышечной (прогрессивной) релаксации;
- методы аутогенной тренировки;
- методы идеомоторной тренировки;
- методы сенсорной репродукции образов или методы образных представлений.

Вместе с тем, следует подчеркнуть, что из представленной выше классификации методов наиболее разработанными в теоретическом и содержательном плане, оказались первых два: методы нервно-мышечной (прогрессивной) релаксации и аутогенной тренировки. Причём, общей – характерной для них чертой, является их яркая направленность на формирование у студента специфического состояния – *релаксации* (от лат. *relaxatio* – уменьшение напряжения, расслабление), благодаря которому он достигает необходимых и успешно контролируемых степеней аутогенного погружения. При переживании этих состояний у студента, по данным Ромен А.С. [27] и Свядоц А.М. [28, с.176-192], создаются, как правило, благоприятные условия для полноценного отдыха, усиления восстановительных процессов и выработки навыков произвольной – избирательной регуляции отдельными вегетативными и психическими функциями. Заметим, что достаточно частое использование психологами в специальной литературе термина “аутогенное погружение” как синоним термину “*гипнотическое погружение*” не является правильным и обоснованным (В.С.Лобзин, М.М.Решетников [29]). Поэтому, выделяя каждый из них, мы считаем необходимым подчеркнуть, что, невзирая на то, что оба этих состояния являются достаточно близкими по своим внешним проявлениям, их нельзя использовать как тождественные. Именно поэтому своё признание и, соответственно, широкое распростра-

нение среди практикующих психологов получил именно термин “аутогенное погружение”, а не “гипнотическое погружение”. Как показали результаты анализа литературных данных (Дикая [13]; Кузнецова [38]; Леонова [31]; Свядоц, Ромен [32]; Семикин [33], [39]; Филимоненко [34]), а также проведённые нами исследования (Серёгин, Кокун [20]), что в состоянии релаксации, студент способен произвольно влиять на свои биоритмы, целенаправленно концентрировать внимание, чередовать продуктивную работу с глубоким и дозированным во времени сном, избирательно регулировать другие свои состояния, существенно повышающие функциональные возможности его психической системы и организма в целом, и тем самым, использовать релаксацию как инструмент для реализации следующих целей:

- профилактики выраженных неблагоприятных состояний, вызванных стрессом, избыточными эмоциональными напряжениями, другими патологическими состояниями;
- повышения продуктивной работоспособности и выносливости в условиях избыточных учебных и общественных нагрузок в сочетании с бытовой неустроенностью.

Также важно выделить и тот факт, что субъективно состояние релаксации, правильнее рассматривать как начальную стадию аутогенного погружения, которое характеризуется возникновением у человека ощущения тепла, внутреннего комфорта и отдыха. Одновременно её действие отвлекает студента от внешних раздражителей, снимает у него беспокойство, тревогу, излишнее волнение (Эверли, Розенфельд [23]). В свою очередь, более глубокие стадии аутогенного погружения, которые, как правило, сопровождаются у человека ощущениями лёгкости, невесомости, переживания “растворённости” тела и максимальной его концентрации на мире внутренних ощущений, являются характерным следствием изменения состояния сознания, причём достаточно гибкой и активной природы (Махач, Махачова [35, с.237-250; Ромен [27]; Benson [36, р.281-284]).

По мнению ряда авторов, наблюдаемые при возникновении состояний релаксации и аутогенного погружения сдвиги в протекании физиологических (прежде всего нейрогуморальных) и психических процессов, являются своеобразной “обратной копией” ответа организма на стрессовую ситуацию (Гиссен, Вышинский [37, с.166-171]; Benson [36, р.281-284]).

В тоже время, некоторые авторы рассматривают релаксационное состояние у человека как своеобразный “энергетический антипод стресса”, со всеми характерными чертами его проявления,

особенностями формирования и механизмами запуска (Филимоненко [34, с.183-185]). С этими же проявлениями связывают и выраженные профилактические и терапевтические эффекты, наблюдаемые как результат применения различных техник, основным принципом действия которых является достижение состояния релаксации.

В целом, современные знания о механизмах релаксации и аутогенного погружения, равно как и о результатах терапии, которые достигаются благодаря их применению, позволяют все известные методы и техники ПСР разделить на 3-и группы:

- методы и техники, направленные на успокоение или устранение возбуждения, вызванных, соответственно, стрессом или эмоциональным перенапряжением;
- методы и техники восстановления у человека работоспособности при появлении у него явных признаков утомления;
- методы и техники программирования, обеспечивающие повышение реактивности организма в ответ на действие вербальных воздействий.

Если исходить из рассмотрения релаксационного состояния как антипода стресса, то следует подчеркнуть ту степень лёгкости, с которой достигается нормализующий эффект ПСР от применения данных методик. Причём, наиболее быстро достигается эффект “успокоения”, затем – “восстановления” и, в последнюю очередь, – эффект “программируемости”.

Следовательно, проблему ПСР состояний необходимо рассматривать как *специально организованную деятельность психики* по управлению собственным состоянием (Дикая [13]; Кузнецова [38]; Семикин [33, с.480-482]), а методы и техники ПСР (*действия, навыки, операции*) как средства для овладения и управления *психикой*, непосредственно реализующей и направляющей эту деятельность. В связи с этим в процессе обучения студента специальным методам и техникам управления психикой, ему необходимо обеспечить следующее:

- организацию полноценного процесса освоения средств, методов, навыков и операций ПСР;
- эффективность диагностики собственных состояний, равно как и своевременность, и точность выбора именно тех техник, приёмов и методов воздействия на собственную психику, использование которых позволит организму с наименьшими энергетическими тратами вновь обрести норму.

В целом, анализируя сходные черты использования различных техник, методов и приёмов ПСР и объединяя их в единую категорию

средств активного воздействия на собственную психику, можно констатировать, что главными особенностями достижения эффективной психотерапии благодаря применению методов и техник ПСР, являются следующие:

1. Приоритетное и взвешенное выделение в своём состоянии доминирующего патологического фактора в качестве объекта воздействия, в сочетании с оптимальным выбором метода и техники ПСР, ориентированной, соответственно, на *физиологический, психический или поведенческий* уровни его подавления.

2. Направленное формирование и активизация тех внутренних процессов и механизмов организма, которые под воздействием методов и техник ПСР окажутся достаточными для адекватного противодействия внешним раздражителям и приведения функционального состояния организма к норме.

3. Обязательное доминирование в ПСР *активной установки* субъекта на изменение (регуляцию) своего состояния, равно как и на формирование им *активной позиции* в процессах управления собственным состоянием. Всё это является необходимыми условиями, *с одной стороны*, для эффективного обучения навыкам ПСР, *с другой*, для успешного и рационального использования методов и техник ПСР.

4. Обучение студента методам, техникам и навыкам ПСР необходимо осуществлять в виде *последовательных этапов овладения* соответствующими техниками воздействия на собственную психику, как на ключевой фактор эффективной психотерапии.

5. Изменение ФС в процессе отдельного занятия по изучению ПСР, должно включать в себя ряд следующих стадий:

- стадию трансформации исходного фоновое состояния в специфическое состояние релаксации и более глубоких степеней аутогенного погружения при помощи методов, техник и приёмов ПСР;
- стадию активной работы по снятию негативной симптоматики исходного состояния, усилению восстановительных процессов и формированию переживаний субъективного комфорта в релаксационном состоянии;
- стадию перехода от состояния релаксации к целевому или итоговому ФС, которое может быть различным в зависимости от условий и конкретной задачи применения ПСР, направленной, например, на достижение состояния активного бодрствования, состояния срочной мобилизации, дремотного состояния как перехода к глубокому сну и др.

Обобщая представленные выше материалы, мы видим, что центральным звеном в релаксационном воздействии на ФС организма человека, являются методы, техники и приёмы ПСР, ориентированные на активное включение человеком тех или иных механизмов психики, служащих ему основным средством управления собственным состоянием. Как отмечают в своих исследованиях Барабанщикова [40], Злоказова [41], Кузнецова [38] и Леонова [31, с.43-52] в настоящее время существует достаточно много примеров эффективного использования ПСР людьми самых разных профессий: психологами, менеджерами, учителями, студентами, врачами, военнослужащими, представителями других профессий. Однако, по их общему мнению, несмотря на общность ряда профессий, в каждом конкретном случае необходима своя – целенаправленная адаптация и дополнительная специализация целостной системы психопрофилактических средств, направленных как на диагностику “слабого звена” в психической системе каждого человека, так и на подбор адекватных методов, техник и приёмов ПСР, способных эффективно вернуть её к нормальному ФС. Если принять во внимание, что ПСР это, прежде всего, серьёзная профессиональная и методическая работа, в основе которой лежит непростой психологический анализ особенностей стрессогенных ситуаций, эмоционально окрашенных переживаний. Таких состояний, например, как паника и страх, неуверенности в себе, своих силах и знаниях, умения убеждать и убедительно разговаривать с людьми, выяснять и анализировать причины их и собственных переживаний. Соотносить свои возможности с теми проблемами и тем “инструментальным пространством”, в поле которого необходимо будет реализовывать разные по психологической направленности техники и приёмы управления ФС.

Вместе с тем, нельзя не отметить и фактор, существенно облегчающий исследования. Так, во всех без исключения случаях, ПСР используется как инструмент воздействия на психическую систему человека – на те её центры, раздражение или угнетение которых вызывает, соответственно, успокаивающее или возбуждающее, угнетающее или активизирующее действие. В таких случаях влияние ПСР, как правило, затормаживает активность тех центров головного мозга, которые оказывают дестабилизирующее влияние на сбалансированную работу всей системы. Затем, достигнув определённого уровня торможения, действие ПСР стабилизирует состояние функциональных систем психики. И, наконец, спустя какое-то время, выводит их на уровень функциональной нормы.

Принимая во внимание, что отмеченная последовательность во влиянии ПСР на психическую систему человека носит повторяющийся характер, можно предположить, что методы, техники и приёмы ПСР в своей основе разработанные, развитые и усовершенствованные, например, при работе со студентами, как с субъектами, наиболее ярко сочетающимися в своей деятельности практически все виды работ, встречающиеся в профессиях типа “человек – человек”, могут служить той реальной – базовой основой и для практического использования методов и техник ПСР у людей, деятельность которых непосредственно относится к профессиям типа “человек – человек”.

Список использованных источников

1. Бен. А. Психология. – Т.2. – Кн.4. – Воля /А.Бен. – М., 1906.
2. Рибо Т. Воля в её нормальном и болезненном состояниях / Т.Рибо. – СПб., 1894.
3. Джемс В. Научные основы психологии /В.Джемс. – СПб., 1902.
4. Джемс В. Психология/В.Джемс. – СПб., 1911.
5. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие, 3-е изд. / В.А.Иванников.– СПб.: “Питер”, 2006.
6. Сеченов И.М. Избранные произведения/ И.М.Сеченов. – М., 1953.
7. Шеррингтон Ч. Интегративная деятельность нервной системы / Ч.Шеррингтон. – Л., 1969.
8. Алексеев А.В. Психомышечная тренировка – метод психической саморегуляции /А.В.Алексеев. – М.: ЦОЛИУВ, 1979.
9. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности /О.А.Конопкин. – М.: Наука, 1980.
10. Шварц И.Е. Оптимизация психического состояния рабочих с помощью автогенной тренировки /И.Е.Шварц// Способы изучения и предупреждения производственного утомления /Под ред. Г.Я. Габона, Ю.Б. Карпов. – Пенза: Б.И., 1984.– С.226-230.
11. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции / В.И.Моросанова. – М.: Наука, 2001.
12. Обознов А.А. Психическая регуляция операторской деятельности (в особых условиях рабочей среды) / А.А.Обознов. – М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
13. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход)/ Л.Г.Дикая. – М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
14. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности /А.О.Прохоров. – М.: ПЕР СЭ, 2005.

15. Леонова А.Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А.Б.Леонов, А.С.Кузнецова. – М.: Смысл, 2007.
16. Филимоненко Ю.И. Показатели успешности психической саморегуляции /Ю.И.Филимоненко// Вестник ЛГУ. Экономика. Философия. Право, 1982. – №23. – С. 78-80.
17. Гримак Л.П. Психическая саморегуляция в деятельности человека – оператора /Л.П.Гримак, В.М.Звонков, А.И.Скрипников; под ред. Ю.М. Забродина // Вопросы кибернетики. Психические состояния и эффективность деятельности. – М.: Изд-во АН СССР, Научный совет по комплексной проблеме “Кибернетика”, 1983. – С. 150-167.
18. Дикая Л.Г. Регулирующая роль образа функционального состояния в экстремальных условиях деятельности /Л.Г.Дикая, В.В.Семикин // Психолог. журнал, 1991. – Т.12. – №1. – С. 55-65.
19. Прохоров А.О. Семантические пространства психических состояний /А.О.Прохоров. – Дубно: “Феникс +”, 2002.
20. Серьогін Ю.В., Кокун О.М. Застосування психічної саморегуляції у професійній підготовці фахівців професій типу “людина – людина” // Актуальні проблеми психології. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Випуск 6 / Ю.В.Серьогін, О.М.Кокун; за ред. Максименка С.Д. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2008. – С. 186-202.
21. Дикая Л.Г. Теоретические и экспериментальные проблемы управления психическим состоянием человека // Вопросы кибернетики. Психические состояния и эффективность деятельности /Л.Г.Дикая, Л.П.Гримак; под ред. Ю.М. Забродина. – М.: Изд-во АН СССР, Научный совет по комплексной проблеме “Кибернетика”, 1983. С. 28-54.
22. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека/А.Б.Леонова. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984.
23. Эверли Дж.С. Стресс. Природа и лечение /Дж.С.Эверли, Р.Розенфельд. – М.: Медицина, 1985.
24. Марищук В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л.Марищук, В.И.Евдокимов. – СПб.: Сентябрь, 2001.
25. De Keyser, V. Leonova A.B. (Eds.). Error prevention and well-being at work in Western Europe and Russia: Psychological traditions and new trends. Dordrecht: Kluwer, 2001.
26. Mitchel, L. Simple Relaxation: The psychological method for easing tension. London: Pergamon Press, 1977.
27. Ромен А.С. Самовнушение и его влияние на организм человека: Экспериментально-теоретическое и клинико-практическое исследование/А.С.Ромен. – Алма-Ата: Казахстан, 1970.

28. Свядоц А.М. Автогенная тренировка // Руководство по психотерапии / Под ред. В.Е. Рожнова. – Ташкент: Медицина, 1979. С. 176-192.
29. Лобзин В.С. Аутогенная тренировка / В.С.Лобзин, М.М.Решетников. – М.: Медицина, 1986.
30. Кузнецова А.С. Психологическая саморегуляция функционального состояния человека: ресурсы профессионального развития // Психология психических состояний / Под ред. А.О. Прохорова. Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – С. 329-358.
31. Леонова А.Б. Психологическая саморегуляция и профилактика неблагоприятных функциональных состояний /А.Б.Леонова// Психологический журнал. – 1988. – Т. 10. – №3. – С.43-52.
32. Свядоц А.М., Ромен А.С. О возможности применения автогенной тренировки для психологической подготовки человека к космическим полётам // Материалы симпозиума по изучению особенностей сна и переходных состояний человека применительно к задачам и условиям космического полёта / Под ред. В.В. Парина, Ф.Д. Горбов, И.М. Хазена и др. – М., 1968. – С. 89-91.
33. Семикин В.В. Возможности произвольной регуляции психофизиологических функций и состояний /В.В.Семикин// Категории, принципы и методы психологии. Тезисы научных сообщений к 6-му Всесоюзному съезду Общества психологов СССР /Под ред. Б.Ф. Ломова. – М.: Наука, 1983. – Ч. 3. – С.480-482.
34. Филимоненко Ю.И. Релаксационное состояние как психофизиологическая основа психической саморегуляции /Ю.И.Филимоненко// Проблемы диагностики и управления состоянием человека – оператора / Под ред. Ю.М. Забродина. – М.: Знание, 1984. – С. 183-185.
35. Махач М. Целенаправленное формирование актуального психофизиологического состояния спортсмена с использованием метода саморегуляции /М.Махач, Е.Махачова// Стресс и тревога в спорте / Под ред. Ю.Л. Ханина. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – С. 237-250.
36. Benson, H. The relaxation response: Its subjective and objective precedents and psychology // Trends in Neurosciences, 1983, 6 (7), 281-284.
37. Гессен Л.Д. Изучение механизмов психорегуляции / Л.Д.Гессен, В.А.Вышинский // Проблемы психологии спорта. – М.: Знание, 1971. – Вып. 1. – С. 166-171.
38. Кузнецова А.С. Методы психологической саморегуляции и психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека в связи с особенностями профессиональной деятельности: Дисс. ... к.пс.н. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1993.

39. Семикин В.В. Произвольная саморегуляция функционального состояния в условиях режима непрерывной деятельности: Дисс. ... к.пс.н. – М.: ИПАН, 1986.
40. Барабанщикова В.В. Модальность образной сферы как фактор оптимизации функционального состояния профессионалов в процессе психологической саморегуляции: Дисс. ... к.пс.н. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2005.
41. Злоказова Т.А. Психологическая саморегуляция как средство оптимизации функционального состояния профессионалов в процессе бизнес – тренингов: Дисс. ... к.пс.н. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2007.

The article is devoted to the research of the trends and prospects of using the methods of psychic self-regulation, serving to normalization of functional systems and mental processes in human body under the pathological stress conditions, emotional breakdowns, chronic self-doubt, self-confidence, knowledge and skills, inclined to panic and fear, retreat into himself and own emotional experiences. Author shows the ways of research the methods of psychic self-regulation as a specialized tool for influencing on psychic system of human, capable to prevent development of pathological conditions or influence effectively on the processes of restoration to the norm of those of its systems and processes, the functional activity of which was broken due to influence on the body harmful factors of various etiology.

Keywords: human psychic system, professional and personality deformations, psychic self-regulation, psycho physiological resources of organism, pathological processes, emotional and volitional regulation, interpersonal relations, professional activity.

Отримано: 15.08.2011

УДК 316.454.3

Ю.Р.Сидорик, А.В.Олійник

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ РІВНЯ КОНФЛІКТНОСТІ У ВЗАЄМИНАХ МІЖ ОКРЕМИМИ ЧЛЕНАМИ СІМ'Ї

У статті розглядається проблема взаємозумовленості проявів поведінки членів сім'ї. Взаємини у сім'ї розглядаються у їх цілісності, взаємодоповнюваності та взаємозв'язаності. Відповідно до концепту-

альних положень теорії систем у дослідженні сім'я розглядалась як система чи органічна цілісність, частини якої у своїй взаємодії функціонують таким чином, що виходять за межі своїх окремих характеристик. Саме тому конфліктність між окремими членами сім'ї вважалась окремим виявом, характеристикою системи взаємин між усіма членами даної родини.

Ключові слова: взаємини в сім'ї, дитячо-батьківські взаємини, подружні взаємини, стосунки, взаємозумовленість поведінки членів сім'ї, конфліктність у взаєминах, сімейна система, сімейні ролі, батьківська сім'я, юнацький вік.

В статті розглядається проблема взаємообумовленості поведінки членів сім'ї. Отримані результати дослідження дозволяють констатувати наявність статистически значимих взаємозв'язків показателів рівня конфліктності між окремими членами сім'ї. В зв'язі з цим конфліктність в стосунках між окремими членами сім'ї цілесобразно розглядати як одну з проявлених і характеристик системи взаємин між усіма членами сім'ї. Це обумовлює необхідність урахування системних взаємозв'язків при роботі з проблемами конфліктності в детско-родительських взаєминках.

Ключевые слова: семейные отношения, детско-родительские отношения, супружеские взаимоотношения, отношения, взаимобусловленность поведения членов семьи, конфликтность в отношениях, семейная система, семейные роли, родительская семья, юношеский возраст.

Постановка проблеми. Сім'я для людини є першим і найбільш тривалим чинником організації міжособистісних взаємин, а, отже, вона закладає основи виконання в майбутньому її сімейних ролей (Г. Бейтсон [15], М. Боуен [10], В. Фейрбейрн [3] та ін.). Водночас, як зазначає А.Б. Орлов [8], переважна більшість учених, які вивчають проблеми сучасної сім'ї, фіксують наявність кризи інституту сім'ї, яка виявляється, зокрема, у високому рівні конфліктності в родинних стосунках. Інтенсивність таких кризових феноменів та міжособистісних конфліктів в сім'ї збільшується із зростанням рівня життя, матеріальних статків та соціально-економічного розвитку суспільства загалом.

Серед причин високого рівня конфліктності у сімейних взаєминах дослідники виділяють також розбіжності в уявленнях про зміст сімейних ролей, небажання (нездатність) подружжя зрозуміти причини поведінки один одного, егоїзм; дисгармонійне поєднання потреб подружніх партнерів [14]; у невротичних суб'єктів подружні взаємини можуть будуватись на основі суперництва, псевдоспівпраці чи ізоляції [9]. Основоположники

стратегічного підходу до сімейної психотерапії Д. Хейлі і К. Маданес [7] важливим аспектом аналізу конфліктності у сімейних взаєминах вважають розподіл влади між її членами; у концепції С. Мінухіна робиться наголос на врахуванні структури сім'ї та меж її підсистем [3, с. 75]. Л.Б. Шнейдер, розглядаючи проблему дитячобатьківських взаємин, до причин становлення “порушених” взаємин відносить як особистісні особливості батьків, так і соціально-економічні зміни в житті сім'ї, які призвели до трансформації ролей батька та матері [12, с. 463].

Функціонування і розвиток відношень симпатії між батьками та дітьми залежить, як зазначає Е.Г. Ейдемільер та В.В. Юстицький, від особистісних особливостей членів сім'ї та від особливостей сімейних стосунків (конфліктності, авторитарності тощо), які можуть сприяти або перешкоджати проявам взаємної симпатії у членів сім'ї [13, с. 74]. Л.Я. Гозман, опираючись на дослідження S.Duck та Т.В. Снегір'ова, вказує на важливість співпадання системи особистісних конструктів двох людей, що повинно сприяти виробленню не лише спільної їх позиції з багатьох питань, але і спільного або схожого світогляду [6, с. 101], гармонійності взаємин.

Варто зазначити, що для цих та інших [11; 12] концепцій характерним є розгляд взаємин в родині у їх цілісності, взаємозв'язаності та взаємодоповнюваності. Відповідно до вищезазначених концептуальних положень теорії сім'ю необхідно розглядати як систему чи органічну цілісність, частини якої у своїй взаємодії функціонують таким чином, що виходять за межі своїх окремих характеристик. Саме тому конфліктність між окремими членами сім'ї можна вважати окремим виявом, характеристикою системи взаємин між усіма членами даної родини. Зважаючи на це, ми можемо **прогнозувати** наявність кореляційних взаємозв'язків між показниками конфліктності у взаєминах між окремими членами сім'ї, а також іншими параметрами, які описують взаємодію цих осіб. **Метою** даного дослідження є встановлення характеру взаємозв'язку показників рівня конфліктності у взаєминах між окремими членами сім'ї.

Взаємини в сім'ї розглядалися нами як суб'єктивні переживання та узагальнення членами сім'ї взаємозв'язків, ставлень між ними, які виникають за умов їх спільного проживання або виконання спільної діяльності. В нашому дослідженні аналіз особливостей конфліктності-гармонійності сімейних взаємин здійснювався на основі оцінювання таких стосунків у своїх батьківських сім'ях опитуваними учнями і студентами.

Перевірка висунутої нами гіпотези здійснювалась на вибірці досліджуваних, в яку увійшли учні 10-11 класів загальноосвітніх середніх шкіл м. Івано-Франківська, студенти 1-3 курсу стаціонарного і заочного відділень Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника – 82 особи віком 15-22 років. Виокремлення різновікових і різностатевих груп досліджуваних проводилось з допомогою окремих запитань розробленого нами анкетного опитувальника. Гендерні характеристики вибірки досліджуваних осіб подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних осіб за статтю

	Стать	
	чоловіки	жінки
Кількість осіб	34	48
Відсоток	42%	58%

В процесі дослідження нами було застосовано авторський анкетний опитувальник. Для оцінки учнями і студентами рівня конфліктності-гармонійності взаємин між членами їх батьківських сімей у структурі вищезгаданого опитувальника використовувались 10-бальні шкали, полюсами яких виступали пари відповідних характеристик (конфліктність-гармонійність; незадоволеність-задоволеність існуючими взаєминами). Знаходження коефіцієнтів кореляції та усіх необхідних проміжних даних здійснювалось за допомогою SPSS 13.0 for Windows.

Результати та їх обговорення. Отримані нами результати засвідчують, що більшість опитаних учнів і студентів схильні виставляти максимальні бали за досліджуваними параметрами, тим самим демонструючи задоволеність своїми взаєминами з батьками. Більш позитивно оцінюються респондентами взаємини між ними та їх матерями, в той час як взаємини з батьками репрезентовані нижчими ($p \leq 0,01$) оцінками (табл. 2).

Зважаючи на те, що отримані нами ряди показників рівня конфліктності-гармонійності взаємин між досліджуваними та їхніми батьками не відповідають нормальному розподілу (табл. 3), для подальшого аналізу статистичної значущості відмінностей даних результатів у різностатевих вибірках нами було застосованого непараметричні критерії.

Зокрема, слід відмітити відсутність статистично значущих відмінностей між різностатевими вибірками респондентів за показниками параметрів конфліктності-гармонійності їх взаємин з батьками (табл. 4).

Таблиця 2

**Розподіл показників оцінювання рівня конфліктності-
гармонійності родинних взаємин**

	Конфліктність-гармонійність взаємин				Рівень задоволеності взаєминами			
	батьків	дитячо- батьківських	між досліджуваним та його батьком	між досліджуваним і його матю	дитячо- батьківськими	між досліджуваним і його батьком	між досліджуваним і його матю	
Середнє знач.	7,26	8,46	7,61	8,69	7,94	7,34	8,23	
Медіана	8,00	9,00	8,00	9,00	9,00	9,00	9,00	
Процентилі	25	6,00	6,00	6,00	9,00	7,00	5,00	8,00
	50	8,00	8,00	8,00	9,00	9,00	9,00	9,00
	75	9,00	9,00	9,00	10,00	10,00	9,00	10,00

Таблиця 3

**Розподіл похідних показників оцінювання дитячо-батьківських
взаємин та їх відповідність нормальному розподілу**

	Конфліктність-гармонійність взаємин			Рівень задоволеності взаєминами		
	дитячо- батьківських	між досліджуваним та його батьком	між досліджуваним і його матю	дитячо- батьківськими	між досліджуваним і його батьком	між досліджуваним і його матю
Колмогоров- Смирнов, Z	3.289(***)	1.870(**)	2.880(***)	3.507(***)	2.161(***)	2.353(***)
Значущ. (2-стор.)	0.000	0.002	0.000	0.000	0.000	0.000

Примітки:

- 1) відмінність значуща на рівні 0,001 – ***
- 2) відмінність значуща на рівні 0,01 – **
- 3) відмінність значуща на рівні 0,05 – *
- 3) надалі у всіх таблицях показники значущості позначатимуться ідентично.

Водночас, нами було зафіксовано тенденції до збільшення показників гармонійності дитячо-батьківських взаємин із зростанням аналогічних характеристик взаємин між батьками (табл. 5).

Таблиця 4

Розподіл показників статистичної значущості відмінностей у результатах оцінки різностатевими групами досліджуваних рівня конфліктності-гармонійності взаємин між ними та їхніми батьками

	Конфліктність- гармонійність взаємин			Рівень задоволеності взаєминами		
	дитячо- батьківських	між досліджуваним та його батьком	між досліджуваним і його матю	дитячо- батьківськими	між досліджуваним і його батьком	між досліджуваним і його матю
Манн-Уїтні, U	4119.0	551.0	589.0	3989.5	558.5	601.5
Вілксон, W	11379.0	2091.0	842.0	11249.5	2098.5	854.5
Z	-0.873	-0.622	-0.441	-1.224	-.535	-0.168
Значущ. (2-стор.)	0.383	0.534	0.659	0.221	0.593	0.867

Таблиця 5

Показники взаємозв'язку між результатами оцінки досліджуваними рівня конфліктності-гармонійності їхніх стосунків з батьками та аналогічних характеристик батьківських взаємин

		Конфліктність- гармонійність взаємин			Рівень задоволеності взаєминами		
		дитячо- батьківських	між досліджуваним та його батьком	між досліджуваним і його матю	дитячо- батьківськими	між досліджуваним і його батьком	між досліджуваним і його матю
Конфлікт.- гармон. взаємин батьків	Коеф. корел.	0,369(**)	0,593(**)	0,214(**)	0,353(**)	0,443(**)	0,177(**)
	Знач.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001

Обговорення. Отримані нами результати дослідження дозволяють констатувати наявність взаємозв'язків показників рівнів конфліктності між окремими членами сім'ї. Зокрема, нами виявлені статистично значущі взаємозалежності вищезгаданих показників між подружніми взаєминами (взаєминами між батьками) та дитячо-батьківськими взаєминами у сім'ях з дітьми юнацького віку. Таким

чином, нами підтверджена гіпотеза дослідження про наявність кореляційних взаємозв'язків між показниками конфліктності у взаєминах між окремими членами сім'ї, а також іншими параметрами, які описують взаємодію цих осіб.

Виявлені закономірності, на нашу думку, узгоджуються із системними концепціями розгляду взаємин між членами сім'ї, які постулюють наявність взаємозв'язків між різними параметрами стосунків та поведінкових проявів членів родини. А саме, сімейні психотерапевти трансгенераційного напрямку вважають, що взаємини подружжя у їх батьківських родин здійснюють значущий вплив на поточну сімейну динаміку [3, с. 140]. Тому, індивід із емоційною залежністю від батьків для підтримання власного емоційного балансу буде схильний культивувати у своїй дитині емоційну залежність від себе.

Способи побудови таких взаємин, як стверджує М. Боуен, засвоюються дітьми протягом їх виховання у батьківських сім'ях. Останні також сприяють засвоєнню їхніми дітьми рольових диспозицій, стереотипів взаємодії з людьми найближчого соціального оточення, сімейних правил і міфів. Для пояснення механізмів такої передачі М. Боуеном було введено термін "сімейний проєктивний процес", в основу якого покладено повторення дітьми рівня диференціації "Я", який, як правило, відповідає рівню диференціації "Я" їх батьків. Відтворення подружжям у своїх сім'ях основних рис взаємин, які існували у їх батьківських сім'ях, забезпечується приблизно однаковим рівнем диференціації "Я" батьків та їх дорослих дітей. При створенні власної сім'ї, така молода людина вибирає відповідно чоловіка чи дружину зі схожим рівнем диференціації [5; 10; 17], відповідно, вибудовує подібні стосунки.

В концепції життєвого циклу сім'ї вплив родини на становлення особистості розглядається в контексті взаємоузгоджених рольових позицій на кожному із етапів її розвитку. На думку ряду дослідників (Bowen M. [5, 16; 17], Bradt J.O. [18], Дж.Браун, Д.Крістенсен [3]), дитина відіграє ключову роль в контролі дистанції між батьками. З народженням дитини та протягом її розвитку подружжя пара автоматично формує "трикутник" взаємин, в якому існуюча дистанція між батьками збільшується або скорочується. У цілому ж завдання сім'ї та особливості взаємин між батьками і дітьми змінюються протягом життєвого циклу сім'ї [3, с. 42-44].

На думку деяких дослідників (Boszormeni-Nagy & Spark), у взаєминах членів родини важливими є також численні династичні очікування і невирішені емоційні конфлікти попередніх поколінь [цит. за 3, с. 134]. Один із авторів теорії об'єктних стосунків

В. Фейрбейрн стверджував, що відтворення індивідом у між-особистісних взаєминах основних характеристик своїх стосунків із батьками відбувається внаслідок його несвідомого бажання змінити свої взаємини з близькими людьми так, щоб вони були максимально схожі на звичні для нього моделі стосунків із раніше інтерналізованими об'єктами [3, с. 132]. На думку Е. Берна, характеристики взаємин індивіда у сім'ї значною мірою визначаються існуючими в даній групі людей "сценаріями", "іграми" та "рольовими особистісними позиціями" [1].

Результати емпіричних досліджень зарубіжних вчених [цит. за 4, с. 95] свідчать про наявність значущих системних взаємозв'язків між особливостями дитячо-батьківських взаємин і агресивними реакціями з боку вже дорослих дітей. Науковці зазначають, що жінки, на яких у дитинстві їх матері недостатньо звертали увагу і які не отримували від батьків необхідної підтримки, схильні зганяти гнів на своїх дітях. Згідно результатів низки досліджень, взаємини між батьками і дітьми значимо впливають на формування Я-концепції дитини [2; 19]. У циклі досліджень Д. Боумрід [цит. за 12, с. 323] було здійснено спробу виділити сукупність дитячих рис, які суттєво пов'язані з факторами батьківського контролю і емоційної підтримки.

Тому, на нашу думку, встановлені взаємозв'язки дозволяють вважати конфліктність між окремими членами сім'ї окремим виявом, характеристикою системи взаємин між усіма членами даної родини. Зважаючи на те, що отримані результати характеризують досліджувані взаємини лише із точки зору досліджуваних, які є у своїх батьківських сім'ях дітьми, на нашу думку, з метою перевірки висунутої нами гіпотези доцільним було б також здійснення порівняльного аналізу як уявлень інших членів сім'ї про рівень конфліктності-гармонійності взаємин між членами їх сімей, так і результатів спостережень незалежних експертів за взаєминами між членами окремих сімей.

Висновок. Отримані нами результати дослідження дозволяють констатувати відсутність статистично значущих відмінностей між різностатевими вибірками респондентів юнацького віку за показниками параметрів конфліктності-гармонійності їх взаємин з батьками. Поряд із цим нами зафіксовано тенденцію до збільшення показників гармонійності дитячо-батьківських взаємин із зростанням аналогічних характеристик взаємин між батьками.

Наявність таких статистично значущих взаємозв'язків показників рівнів конфліктності між окремими членами сім'ї зумовлює, на наш погляд, важливість урахування системних

взаємозв'язків при опрацюванні проблеми конфліктності у дитячо-батьківських стосунках (зокрема при проведенні діагностики та, при необхідності, корекції взаємин між батьками, неприйнятних членами сім'ї рівня конфліктності у дитячо-батьківських взаєминах).

Водночас, зважаючи на те, що в нашому дослідженні аналіз особливостей конфліктності у дитячо-батьківських взаєминах юнацтва здійснювався на основі оцінювання таких стосунків досліджуваними учнями і студентами, доцільним, на наш погляд, було б також вивчення даної проблематики шляхом аналізу оцінювання іншими респондентами (зокрема, батьками) взаємин між окремими членами сім'ї.

Список використаних джерел

1. Берн Э. Транзакционный анализ и психотерапия / Э. Берн; Пер. с англ. – СПб.: Издательство “Братство”, 1992. – 224 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
3. Браун Дж. Теория и практика семейной психотерапии / Дж. Браун, Д. Кристенсен / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
4. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 1997. – 336 с.
5. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс / А.Я. Варга. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
6. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 176 с.
7. Маданес К. Стратегическая семейная терапия / К. Маданес; Пер. с англ. Т.В. Снегиревой. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1999. – 272 с.
8. Орлов А.Б. Эволюция межличностных отношений в семье: основные подходы, ориентации и тенденции. – [Электронный ресурс] / А.Б. Орлов. – Режим доступа: <http://www.trialog.ru/library/scipubl/magister96.html>.
9. Пеньковська Н.М. Подружні конфлікти в молодих сім'ях: причини виникнення та шляхи вирішення / Н.М. Пеньковська // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип. 498–499. Педагогіка і психологія. – Чернівці: Книги – ХХІ, 2010. – 214 с.
10. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. – М.: “Когито-Центр”, 2005. – 496 с.

11. Фон Шліппе А. Системна психотерапія та консультування / А. фон Шліппе, Й. Швайцер; Пер. з нім. – Львів: ВНТЛ-Класика, 2004. – 320 с.
12. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: Учеб. пособ. 2-е изд. / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 768 с.
13. Эйдемиллер Э.Г. Семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. – Л.: Медицина, 1989. – 192 с.
14. Ackerman N.W. The psychodynamic of family life. – N.Y.: Basic Books, 1958. – 379 p.
15. Bateson G. A systems approach // *International Journal of Psychiatry*. –1971,9. – P. 242–244.
16. Bowen M. Family therapy in clinical practice. – N.Y.: Jason Aronson, 1978.
17. Bowen M. (1966). The use of family theory in clinical practice. *Comprehensive Psychiatry*, 7, 345–374.
18. Bradt J.O. (1980). The family with young children. In E. A. Carter & M. McGoldrick (Eds.), *A framework for family therapy*. New York: Gardner Press.
19. Coopersmith S. The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman, 1967. – 154 p.

In this article the problem of interactions between behavior of family members. The received results allow to state the presence of statistically significant correlations of indicators of levels of conflict between individual family members. In connection with this conflict between individual family members should be viewed as one of the manifestations and characterization of the relationship between all family members. This leads, in our view, the importance of incorporation of the system while processing the relationship problems of conflicts in child-parent relationships (including diagnostics and, if necessary, adjust the relationship between parents).

Key words: relationships in the family, child-parent relationships, marital relationships, relationships, interconnections behavior of family members, conflicts in relationships, family system, family roles, the parental family, juvenile age.

Отримано: 17.08.2011

Розвиток національної самосвідомості як завдання української національної освіти

У статті розглянуті питання національної самосвідомості особистості, пошуку шляхів піднесення духовності особистості, нації, людства.

Ключові слова: особистість, нація, людство, національна самосвідомість, національна освіта.

В статье рассмотрены вопросы национального самосознания личности, поиска путей возвышения духовности личности, нации, человечества.

Ключевые слова: личность, нация, человечество, национальное самосознание, национальное образование.

Актуальність. Своєрідність сучасного розвитку системи національного виховання в Україні зумовлюється відродженням споконвічних коренів нашої національної минувшини: історії, державних традицій, духовності, відновлення національної гідності кожного нашого громадянина, формування патріотичних почуттів й переконань. Адже відомо, що зденаціоналізована особистість ніколи не зможе стати повноцінним громадянином держави [2], [5], [6].

Упродовж віків, а особливо в останні роки, політика у сфері виховання молоді майже зруйнувала національну самосвідомість, знехтувала українські національні традиції, мову, морально-побутові звичаї. Головний удар спрямовувався насамперед на освіту, всю соціально-культурну сферу, що є головним чинником формування свідомості людини. Витіснена з громадського державного життя, національна система виховання функціонувала у штучно звуженому просторі й лише дещо жеврїла у родинному вихованні та в поодиноких випадках у навчально-виховній діяльності окремих педагогів.

Як доведено наукою, справжнє виховання є глибоко національним за суттю, змістом, характером та історичним покликанням. Адже нація – це насамперед система різноманітних природних історично зумовлених ознак тіла, душі, й розуму, характеру певної культурно-історичної людської спільноти [2].

Аналіз досліджень і публікацій. Національну самосвідомість досліджували такі вчені як Г.В.-Ф. Гегель, Г.Сковорода, К.Д.Ушинський, М.Бердяєв, Д.Донцов, сучасні науковці М.Стельмахович, Б.Червак.

Мета: розглянути та проаналізувати розвиток національної самосвідомості та визначити, які завдання української національної освіти.

Виклад основного матеріалу. Б. Червак підкреслював: “Нааявність національного змісту у виховному процесі покликана сприяти поверненню до джерел, заступати місце суцільної бездуховності, виробляти ідеали національної гармонії” [7, с. 59].

“Кожен повинен пізнати свій народ і у народі пізнати себе”, – наголошував видатний народний філософ-педагог Г.Сковорода. Тому людська сутність у психіці кожної людини – культура, духовність, ментальність – розвиваються як національні за формою і змістом [6, с. 48].

Важливо враховувати те, що “національний інтерес”, “національні потреби” з певною політичною і моральною цінністю, що передбачає також національний обов’язок особи, колективу, народу, які мають входити до загальної системи соціальних цінностей. Національне виховання з цієї точки зору має перетворити національні цінності з ідеалу мислителів і поглядів української інтелігенції на ідейні та моральні норми всіх членів суспільства, тобто перевести національне зі сфери теоретичної свідомості у практичну площину, в один із важливих орієнтирів у виробленні громадської думки, колективних суджень і оцінок різних явищ у національній та міжнародній сферах.

Фундаментально висловився в цьому плані Г.В.-Ф. Гегель: “Дух народу утворює духовну субстанцію кожного окремого громадянина ... Збереження цього цілого має тому більше значення, ніж збереження індивіда, і всі вони повинні мати такий умонастрій. Такий умонастрій, готовність віддати своє надбання і життя заради цілого в народі тим більша, чим більше окрема людина може заради спільної справи діяти за власною волею і самостійно і чим більше довір’я вона має до держави” [3, с. 68].

Зробити вирішальний крок до незворотного і постійного піднесення духовності нашої нації може тільки національна школа, зрозуміло, при умові одночасних радикальних перетворень у всіх сферах суспільного життя, а також морально-виховної та культурно-просвітницької діяльності релігійних конфесій, засобів масової інформації, закладів культури.

Національна школа покликана плекати такого роду гласну, духовну волю, у якій знаходить інтегрований вияв інтеріоризація особистістю культури, ментальності, духовності своєї нації на рівні психологічної ідентифікації з нею, що формує національну свідомість і самосвідомість, породжує почуття етнічної ідентичності.

Як свідчить історія, процес виникнення етносів, національних спільнот, націй, їх постійний розвиток є закономірним і нездоланним явищем. Його неможливо зупинити чи заборонити. Завдання людства полягає в тому, щоб сприяти його цивілізованому розгортанню, аби уникнути небажаних відхилень, що часто призводять до катастрофічних наслідків, спричиняють соціальну інвалідність, калічать духовність, що, зрештою, стає головною причиною каліцтва економічної, матеріальної злиденності національних спільнот.

Окреслені життєдайні для української нації особливості почуття етнічної ідентичності, національної самосвідомості необхідно постійно мати на увазі у навчально-виховній роботі в українській національній школі, всіляко розвивати це почуття і самосвідомість. Українській національній школі необхідний такий ідеал, який ґрунтувався б на пріоритеті свободи духу, волі і дії особистості, її духовності, її здатності до саморегуляції поведінки на високих морально-етичних засадах [4], [5].

Все вищесказане доводить значну складність, багатогранність, неоднозначність позитивного розв'язання даної проблеми. Зрозуміло, що головну увагу треба зосереджувати на громадянському та патріотичному вихованні нашої молоді. Серед найважливіших умов, які сприяють позитивному розв'язанню виховних завдань сучасної української національної школи, передусім слід назвати такі:

– високий рівень духовності, сформованість національної свідомості і самосвідомості вихователів усіх державних і приватних інституцій, на котрі покладається відповідальний громадянський обов'язок: виховувати нове покоління громадян – патріотів, особистостей духовно багатих, психологічно і практично готових віддавати всі свої сили і талант служінню своєму народу, українській нації;

– плекання національних виховних ідеалів, що покликані слугувати узагальненими ціннісними орієнтирами у процесі самовдосконалення молодого покоління. При цьому необхідно враховувати те, що високою мірою дієвості відзначаються не лише певні героїчні постаті з нашої історії чи герої літературних творів, як вітчизняних, так і зарубіжних, а й ті реальні люди, з якими щоденно спілкуються наші діти, молодь. Це – батьки, вихователі, вчителі, знайомі дорослі люди, поведінка і життя яких є тим “живим матеріалом, з якого конструюють, вибудовують свої ідеали для наслідування наші вихованці;

– актуалізація потужного виховуючого потенціалу, закладеного у змісті навчальних предметів, особливо таких, як історія,

географія, українське народознавство, уроки мистецтва і літератури. Якщо музика і танок є часовими видами мистецтва – їх образи розгортаються в часі; живопис та скульптура просторовими – їх образи розгорнуті в просторі; то література – універсальний часово-просторовий вид. Ця універсальність створюється за допомогою мови. Мова здатна передати часові, просторові, кольорові, рельєфні та всілякі інші особливості предметів і явищ.

Важливою, необхідною умовою поступу у вихованні духовно розвинутого, довершеного, національно свідомого, активного молодого покоління є глибоке розуміння вихователями усієї складності цього процесу, необхідності його поступового (однак невідступного) здійснення, вияву толерантності у формуванні духовності, рис громадянськості у наших дітей та молоді – сьогодення і майбутнього незалежної, правової Української держави [6].

Безсумнівним є той факт, що поступальний, гармонійний розвиток індивіда як особистості зумовлюється багатьма чинниками різного походження. Не буде перебільшенням сказати, що провідна роль серед цих чинників належить процесу становлення суспільних ціннісних орієнтацій людини, тому, як відбувається цей процес, якими змістовими характеристиками він відзначається, якою мірою людина усвідомлює себе членом людської спільності, як сприймає своє місце у соціальному середовищі. Йдеться, отже, про пріоритет тих чинників, котрі загалом детермінують процес становлення громадянської свідомості та самосвідомості людини, що є визначальними характеристиками особистості.

Отже, громадянська свідомість та самосвідомість є однією з найважливіших складових психологічної структури особистості. В ній віддзеркалюються індивідуальні суб'єктивні ставлення людини до суспільних явищ, до системи наявних суспільних цінностей, що виступають для конкретного індивіда як об'єктивна реальність, котра може за певних умов трансформуватися у власні, суб'єктивно значущі ціннісні орієнтації особистості.

Важливу роль у становленні громадянської свідомості та самосвідомості особистості відіграє усвідомлення нею своєї належності до певного етносу, нації. Усвідомлення такої належності є основою виникнення етнічної, а на певних етапах розвитку спільноти чи суспільства – національної свідомості та самосвідомості особистості. Щоб збагнути роль цього феномена у громадському становленні особистості, необхідно розкрити його психологічну, соціально- психологічну сутність.

Спробуємо дати визначення сутності основних складових структури національної самосвідомості особистості.

Самооцінка – це судження людини про міру наявності у неї якостей, властивостей у співвіднесенні їх з певними еталонами, котрі представляють собою систему національних цінностей тієї спільноти, до якої людина – суб’єкт самооцінки відносить себе, з якою себе ідентифікує. Самооцінка у сфері національної самосвідомості, як і у будь-якій іншій, може характеризуватися такими параметрами, як адекватність, висота, стійкість, ступінь самокритичності.

Домагання – це настанова людини на вибір особисто значущих цілей, що визначаються системою етнічних, національних цінностей, досягнення яких (цілей) може задовольняти прагнення людини посісти бажане місце у шкалі таких цінностей.

Самооцінка та домагання тісно пов’язані між собою. Домагання є своєрідною проекцією самооцінки назовні у ситуації вибору. Подібно до самооцінки, домагання людини у сфері етнічних, національних цінностей теж мають три основні параметри: адекватність, висоту та стійкість. В домаганнях, крім цього, також можуть виявлятися різні рівні самокритичності особистості.

Соціально-психологічні очікування – це уявлення людини про те, як оцінюють її оточуючі щодо міри наявності у неї певних національних цінностей, якої поведінки у зв’язку з цим очікують від неї. У соціально-психологічних очікуваннях виражене також уявлення людини про те, як оцінюють її національні характеристики представники інших етносів, національностей.

“Образ – Я” – це високого рівня узагальнене уявлення особистості про себе як носія певних етнічних, національних цінностей. “Образ – Я” у сфері національної самосвідомості людини відіграє особливу роль: у ньому в інтегрованій формі відрефлексовуються судження людини про свою національну сутність, про себе як суб’єкта, носія національних цінностей та їх реалізацію у конкретних вчинках, в усій життєдіяльності. Від змістової сутності “образу – Я” особистості, від спрямованості її етнічних, національних ціннісних орієнтацій великою мірою залежить, який внесок насправді здатна зробити людина у досягнення значущих для етносу, для нації, держави цілей.

Поступальний, адекватний, тобто загалом позитивний розвиток названих структурних компонентів національної самосвідомості є важливою, конче необхідною умовою низки громадянських рис, детермінантою становлення духовності особистості. Зауважимо, що розвинена національна самосвідомість є однією з суттєвих складових духовності людини.

Враховуючи подані вище характеристики компонентів національної самосвідомості, а також спираючись на вагому

інформацію з проблем національної свідомості й самосвідомості та національного виховання, яку ми здобули в процесі опрацювання численних літературних джерел [1], і [2], 4], [6] та ін., можна дати наступне визначення сутності національної самосвідомості особистості:

Національна самосвідомість – це усвідомлення особистістю себе часткою певної національної (етнічної) спільноти та оцінка себе як носія національних (етнічних) цінностей, що склалися у процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності. Національній самосвідомості конкретної особистості, як і самосвідомості усіх представників нації, з якою дана особистість себе ідентифікує, притаманне прагнення до самовираження і самореалізації своєї національної сутності, неповторності, потреба зайняти гідне місце серед інших національних спільнот та зробити помітний внесок у розвиток людської історії.

Як видно, розвинена національна самосвідомість особистості передбачає гармонійне поєднання в своєму змісті, принаймні, таких моментів, як, по-перше, здатність особистості усвідомлювати певні специфічні, своєрідні особливості нації (етносу), до якої вона себе відносить; по-друге, усвідомлення значущості, важливості знань про те, як ставляться до особистості та нації, з якою дана особистість себе ідентифікує, представники інших національних спільнот; по-третє, усвідомлення того факту, що кожна національна спільнота завдяки лише їй притаманним специфічним особливостям служить невичерпним джерелом збагачення усіх інших етносів, націй, які усі разом складають людство.

У гармонійній, високого рівня розвиненості свідомості й самосвідомості людини можна виокремити низку тісно взаємопов'язаних елементів, що загалом забезпечують належний рівень ефективного функціонування цього вельми складного й важливого системного утворення у сфері духовності особистості.

Одним з таких елементів, а водночас і чинників, що зумовлюють виникнення, функціонування та розвитку національної самосвідомості, є *національна ідентифікація*, тобто усвідомлення людиною своєї належності до певного етносу, нації, усвідомлення своєї близькості з нацією, спорідненості з нею. Тут необхідно окреслити, що слід розуміти під поняттям “нація”. *Нація* (лаг. *tiio* – народ) – історично утворена форма спільності людей, якій притаманні, перш за все, спільність матеріальних умов життя: території, економічного життя, спільність мови, відомих рис національного характеру, котрі проявляються в національній своєрідності її культури [1, с 15].

К. Чехович писав: “Саму суть нації не вдається схопити розумовими засобами” [4, с. 37]. Науковий аналіз поняття “нація” доходить звичайно лише до з’ясування декількох його складових елементів, до з’ясування таких атрибутів нації, як спільнота мови, спільнота території, історично-культурних переживань і бажань і т.ін. Але все те ще не вичерпує усього змісту поняття “нація”, не розгадає самої суті національної своєрідності даної групи людей, не з’ясовує ані генези, ані внутрішніх основ дальшого розвитку нації як цілості”.

Пригадаємо ще й слова М.Бердяєва: “Нація – таємнича, містична, ірраціональна, як і всіляке індивідуальне буття. Треба бути у національності, брати участь у її творчому процесі, щоб до кінця знати її таємницю. Таємниця нації зберігається за усією непевністю історичних стихій, за перемінами долі, за усіма рухами, що руйнують минуле і створюють те, чого не було...” [4, с. 42].

Вельми важливим складовим елементом національної ментальності є *мова*. О.О.Потебня вбачав у мові невід’ємний компонент національного духу. Він вагомо обґрунтував визначальне місце мови в “глибинних слоях” національної психології, духовного життя нації, її пріоритет по відношенню до таких ознак нації, як єдність походження, подібність зовнішнього типу та способу життя, їжі, одягу, характеру будівель, звичаїв, державної єдності [5, с.91].

Наступним елементом, складовою національної самосвідомості є *знання* типових особливостей, рис тієї національної спільноти, з якою дана людина себе ідентифікує. Цілком зрозуміло, що специфічні риси власної нації усвідомлюються тим виразніше, чим повнішим є знання про особливості інших національних спільнот, а це, в свою чергу, притаманне особистості з високорозвиненою національною самосвідомістю.

Для нормального розвитку національної самосвідомості особистості дуже важливо, щоб при оцінці типових рис чужої нації уникати упередженості, не допускати акцентування на негативному, так само, як і не намагатися будь-що вивершити, гіперболізувати позитивні риси представників власної національної спільноти.

Наступною, вельми важливою складовою національної самосвідомості особистості є її *усвідомлене ставлення до історичного минулого, сучасного та майбутнього етносу, нації*. Національна самосвідомість може знаходитись на дуже низькому рівні через відсутність у людини інтересу до національної історії, або ж внаслідок вкрай перекручених, спотворених знань про минуле нації.

Неабияке значення для розвитку національної самосвідомості людини мають її чіткі *уявлення про територіальну спільність нації*.

Це відіграє особливу роль у формуванні прив'язаності до рідного краю, рідної землі і безпосередньо впливає на становлення патріотичних почуттів особистості, любові до Батьківщини.

Особливе місце у національній самосвідомості особистості посідає глибоко усвідомлене, дійове ставлення до духовних і матеріальних цінностей нації, орієнтація на провідні цінності нації у своїй реальній поведінці. Це можливе тоді, коли усвідомлені цінності нації стають актуальною внутрішньою потребою особистості.

Значний рівень сформованості охарактеризованих вище п'яти складових національної свідомості та самосвідомості значною мірою зумовлює рівень розвитку у структурі цього утворення наступного компонента – усвідомлення особистістю власної відповідальності за долю нації, її теперішнє і майбутнє. Це почуття – назвемо почуттям національної відповідальності – тісно пов'язано з почуттям національної гордості. Органічне поєднання цих двох почуттів можна вважати умовою психологічної готовності й здатності особистості служити інтересам нації.

Запропонована характеристика національної свідомості особистості як цілісної системи, а також її складових допомагає збагнути цінність такого, мабуть, найбільш складного феномена, яким є національна ідея. Це усвідомлена нацією найбільш актуальна й перспективна мета, на шляху до досягнення якої нація спроможна якнайповніше розкрити й реалізувати свої потенційні можливості, зробити помітний внесок у розвиток людської цивілізації та зайняти достойне місце серед інших національних спільнот [6].

Висновки. Суттєвою ознакою гармонійного розвитку особистості є естетична вихованість, розвиненість естетичних смаків, уподобань, умінь відрізнити благородну, справжню красу від дешевих імітацій, вульгарності. Такі характеристики виразно підкреслюють у людині її інтелігентність, високу духовність. Естетично вихована людина знаходить і водночас творить прекрасне у праці, людських взаєминах, вихованні дітей та самовихованні, у коханні.

Слід зазначити, що серед низки чинників, умов, які детермінують формування естетичних цінностей, вельми важливу роль відіграють національні орієнтації особистості, її національна свідомість і самосвідомість.

Характеризуючи систему цінностей особистості-громадянина, неможливо оминати ставлення людини до фізичного та психічного здоров'я – власного та інших людей, тобто її ставлення до так званих валеологічних цінностей. Валеологічні цінності пов'язані з усіма іншими духовними та громадськими цінностями, причому вирішальне значення мають все-таки духовні сили людини.

Соціально-психологічний портрет особистості-громадянина не буде повним без з'ясування ролі інтелектуальних цінностей у національній і громадській самосвідомості і свідомості, у сфері духовності людини загалом. Є явища, події, осмислення, критичний аналіз яких великою мірою зумовлюється рівнем духовності, мірою розвиненості громадянської та національної свідомості й самосвідомості і, водночас, взаємовпливу між інтелектуальними характеристиками людини та іншими складовими її духовної сфери.

Описаний соціально-психологічний портрет особистості-громадянина є тією довершеною моделлю особистості, до якої має прагнути українське суспільство, виховуючи наших дітей, підлітків, юнацтво. Цілком зрозуміло, що у досягненні бажаних наслідків у вихованні виключно важлива роль належить формуванню національної свідомості та самосвідомості, яка є органічною складовою громадських характеристик особистості. [2].

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка та психологія. – К., 1997. – С. 12-26.
2. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості-громадянина / М.Й. Боришевський // Педагогіка та психологія. – К., 1997. – С. 40-53.
3. Боришевський М.Й. Національна свідомість у громадському становленні особистості / М.Й. Боришевський. – К., 2000. – 159 с.
4. Мирчук І.С. Етнопсихологія і культура українського народу / І.С. Мирчук // Народна творчість та етнографія. – 2001. – № 1-2. – С. 37-46.
5. Римаренко Ю.І. Національний розвиток України: проблеми і перспективи / Ю.І. Римаренко – К., 1995. – С. 82-98.
6. Шаян В.Г. Джерело споконвічної сили української культури / В.Г. Шаян // Народна творчість та етнографія. – 2001. – № 1-2. – С. 46-55.
7. Шуба О.В. Церква і проблеми збереження та розвитку традиційної української культури / О.В. Шуба // Народна творчість та етнографія. – 2001. – № 1-2. – С. 55-69.

In the article the considered questions of national consciousness of personality, search of ways of getting up of spirituality of personality, nation, humanity.

Keywords: personality, nation, humanity, national consciousness, national community.

Отримано: 5.09.2011

Психологічний зміст індивідуального підходу у навчанні

Практично-прикладне вирішення проблеми індивідуалізації навчання і виховання, на думку багатьох вчених, передбачає знання індивідуальних особливостей дитини, уміння їх діагностувати, враховувати і формувати, прогнозувати їх вплив на успішність діяльності. Кожен із вчених намагається акцентувати увагу на різноманітності зовнішніх і внутрішніх чинників, які так чи інакше впливають на процес учіння. У статті розглядаються теоретичні основи індивідуального підходу у навчанні з позиції, що реалізація індивідуального підходу в навчально-виховній роботі – не пасивне врахування численних індивідуальних особливостей учнів, а розвиток цих особливостей і індивідуальності в цілому, в напрямі, найбільш оптимальному і характерному саме для даної особистості.

Ключові слова: індивідуальний підхід, індивідуальність, індивідуальні особливості учнів, вікові особливості.

Практически прикладное решение проблемы индивидуализации учебы и воспитания, по мнению многих ученых, предусматривает знание индивидуальных особенностей ребенка, умение их диагностировать, учитывать и формировать, прогнозировать их влияние на успеваемость деятельности. Каждый из ученых пытается акцентировать внимание на разнообразии внешних и внутренних факторов, которые так или иначе влияют на процесс учения. В статье рассматриваются теоретические основы индивидуального подхода в учебно-воспитательной работе – не пассивный учет многочисленных индивидуальных особенностей учеников, а развитие этих особенностей и индивидуальности в целом, в направлении, наиболее оптимальном и характерном именно для данной личности.

Ключевые слова: индивидуальный подход, индивидуальность, индивидуальные особенности учеников, возрастные особенности.

Практично-прикладне вирішення проблеми індивідуалізації навчання і виховання, на думку багатьох вчених, передбачає знання індивідуальних особливостей дитини, уміння їх діагностувати, враховувати і формувати, прогнозувати їх вплив на успішність діяльності. Відповідаючи на питання, які ж це індивідуальні особливості учня, що зумовлюють необхідність індивідуалізації навчання, кожен із вчених намагається акцентувати увагу на різноманітності зовнішніх і внутрішніх чинників, які так чи інакше

впливають на процес учіння. Наявність суперечності, яка, з одного боку, відображає необхідність враховувати різноманітні індивідуальні особливості (особливості всіх пізнавальних процесів, властивості нервової системи, риси характеру і волі, мотивація, цінності, здібності, обдарованість тощо), з іншого, – можливості реалізації цієї необхідності у масовій школі досить обмежені, вимагає пошуку шляхів її вирішення. В рамках педагогічної психології такі пошуки традиційні, актуальні, досить інформативні і цікаві за результатами (О.О. Бударний; Є.Н. Кабанова-Меллер; З.І. Калмикова; Є.О. Клімов; В.О. Крутецький; В.С. Мерлін; Н.О. Менчинська; Є.С. Табунський та ін.).

Проте, актуальною залишається і оцінка С.Д. Максименка, висловлена понад двадцять років тому: “Наведені дослідження, на жаль, констатують зміст індивідуальних особливостей учнів, не завжди висвітлюючи, як саме враховувати їх у практиці навчання” [10, с. 65]. За час, що минув, проблема залишається ще дуже далекою від вирішення.

Говорячи про психологічні засади реалізації індивідуального підходу у навчанні, ми маємо на увазі, перш за все, наступне: теоретично-психологічне обґрунтування самої сутності даного процесу, виокремлення серед безлічі індивідуально-психологічних особливостей змістовних системостворюючих “одиниць”, які й повинні стати предметом педагогічного впливу; психологічний зміст самого процесу індивідуального підходу в професійній діяльності вчителя.

Перше, що звертає на себе увагу і що робить проблему дійсно невіршуваною, це тлумачення індивідуального підходу як процесу врахування окремих психологічних особливостей учня в навчанні. Причому, термін “врахування” зустрічається буквально в усіх роботах, так чи інакше пов’язаних з проблемою, яка розглядається. Фактично, мова йде про загальноприйняту теоретичну позицію, яка, між тим, суперечить сутності розвиваючого навчання та уявленню про цілісність особистості в її розвитку. Як відомо, центральна теза розвиваючого навчання – це думка Л.С.Виготського про те, що “навчання має йти попереду розвитку, просуваючи його далі і викликаючи в ньому новоутворення” [4, с. 87]. Якщо ж навчання лише враховує специфіку психічних структур, що склалися на даний момент – воно гальмує і руйнує розвиток. Отже, якщо послідовно знаходитися в просторі теорії розвиваючого навчання, слід принципово змінити позицію і виходити з того, що сутність індивідуального підходу полягає не у врахуванні, а в розвитку індивідуальних особливостей учня. Це формулювання є

принциповою позицією, яка протилежна загальноприйнятій. Вона передбачає зовсім інші педагогічні технології. Але що саме необхідно розвивати? Здається, мова повинна йти, перш за все, про розумові здібності та навчальні вміння. Проте, тут не враховується цілісність і системна природа особистості. Так, за даними В.С. Мерліна, індивідуальність особистості є тією цілісністю, яка опосередковує існування і розвиток всіх її психічних елементів. Звідси зрозуміло, що предметом індивідуального підходу має бути цілісна індивідуальність дитини. В зв'язку з тим, що термін "індивідуальність" дуже по-різному тлумачиться в психології, відзначимо, що ми виходимо з того розуміння індивідуальності, що це є не доповнення загальних особистісних рис такими, які виявляються лише у конкретної людини, а "нова цілісність і принципово новий рівень розгляду особистості" [12, с. 179]. Звісно, індивідуальність розвивається за власними психологічними законами, але навчання може сприяти цьому розвитку. В цьому, нам здається, і криється психологічна сутність індивідуального підходу у навчанні; це є таке навчання, яке спрямоване на розвиток індивідуальності кожного учня.

Наступним важливим моментом є необхідність визначення взаємозв'язку вікових та індивідуальних особливостей психічного розвитку, адже, на наш погляд, здійснення індивідуального підходу в тому розумінні, яке тут проводиться, не може не залежати від того стану розвитку, на якому знаходиться учень. Між тим, традиційно, в роботах, присвячених індивідуальному підходу, це питання спеціально не розглядається. Воно теж ніби враховується, коли дослідження присвячене якомусь конкретному віковому періоду. Але цього недостатньо. Іноді дослідники декларують думку Д.Б.Ельконіна про те, що "вікові особливості завжди існують у формі індивідуальних варіантів розвитку" [13, с. 259], але будують свою роботу так, ніби не існує наступної фрази Д.Б.Ельконіна: "Розуміння індивідуальних особливостей лише як якостей особистості неповне. Дитина, як істота, що росте, завжди являє собою і індивідуальний варіант вікового розвитку" [13, 259]. Найважливішим тут є те, що, за Л.С. Виготським: "Розвиток здійснюється не таким шляхом, коли змінюються окремі сторони особистості дитини, в результаті чого відбувається перебудова особистості в цілому – в розвитку існує якраз зворотня залежність: особистість дитини змінюється як ціле в своїй внутрішній будові, і законами зміни цього цілого визначається рух кожної її частини" [3]. Тож, в кожному віці є центральна лінія розвитку, що забезпечує зміну особистості в цілому. Ця лінія утворює єдність з провідною діяльністю, в котрій і розвиваються центральні психічні ново-

утворення віку. Зміна інших психічних структур дитини є вторинною, але такою, що особистість завжди являє собою унікальний індивідуальний ансамбль. У кожній конкретній дитині він своєрідний, але на кожному відрізку онтогенезу центральну роль в ньому у всіх дітей відіграють ті структури, що зумовлені провідною діяльністю (соціальною ситуацією розвитку – в термінології Виготського). Таке розуміння співвідношення вікового й індивідуального дуже цінне для здійснення індивідуального підходу у навчанні. Воно визначає психічні структури, які виступають предметом педагогічного впливу на кожному етапі, а саме ті, що формуються в провідній діяльності. Застосування вікових принципів в індивідуальному підході, крім того, формує інший, генетичний, погляд на психічні структури, що нас цікавитимуть. Треба врахувати, що вони не існують як стаціонарні і незмінні. Натомість мають своє минуле, справжнє і майбутнє. При цьому, і в минулому, і в майбутньому, ці структури розвивалися (і розвиватимуться) за специфічними законами, які мають бути дійсним підґрунтям індивідуального підходу. Мова, як бачимо, йде про те, що здійснення індивідуального підходу можливе лише з використанням положень і закономірностей генетичної психології (принаймні, в тому її розумінні, що склалося в школі С.Д. Максименка [9]).

Таке розуміння предмета індивідуального підходу відповідає, також, положенню Г.С.Костюка, який, відносно розвитку індивідуальних способів розвитку учня зазначав, що суттєвими стають лише ті навчальні здобутки, які узагальнюються, поширюються на всю сукупність його індивідуального досвіду [5].

Одна з найбільш ранніх робіт Г.С. Костюка присвячується саме питанню індивідуального підходу до учня. Г.О. Балл, зазначає, що в ній “підкреслюється необхідність ретельного врахування індивідуальної своєрідності кожної підростаючої особистості, вона дає вчителю практичні рекомендації, які не втратили значущості і сьогодні” [1, с.113]. Знайомство з наступними, фундаментальними, працями Г.С. Костюка доводить що, по-перше, його теорія – це дійсно теорія розвитку психіки живої людини, індивідуальної і неповторної, а по-друге – інтерес до науково-прикладних аспектів індивідуального підходу до учня проходить через всю творчість вченого.

Наступним дуже важливим моментом є розуміння українськими вченими індивідуальної своєрідності людини, як такої, що розвивається. Не аналізуючи тут цього глобального конструкта, відзначимо лише два моменти. Уявлення Г.С. Костюка про

співвідношення вікового і індивідуального. “Кожна особистість, – зазначає вчений, – проходить загальні для всіх індивідів вікові ступені, але проходить їх по-різному. З’являються індивідуальні відмінності в самому процесі розвитку і його результатах: у функціональних особливостях нервової системи, у фізичних, розумових, емоційних, моральних та інших властивостях, інтересах, нахилах, здібностях, темпераментах і характерах людей” [7, с.143]. Отже, вікові особливості самі по собі виявляються лише гіпотетичним конструктом і не більше, якщо не враховувати їхніх “носіїв” – живих людей як “індивідуальних своєрідних особливостей”. З іншого боку, ці особливості не можуть бути до кінця пізнаними і зрозумілими, якщо абстрагуватися від вікових показників, адже вони являють собою, за словами Г.С. Костюка, індивідуальні варіанти розвитку, але далі єдиної цікавої експериментальної роботи в цьому напрямі дослідження не пішли [7]. Лише в останні роки це питання по-справжньому актуалізувалося в контексті завдань вікового психологічного консультування і корекції. Між тим, нам здається, що таке бачення Г.С. Костюком проблеми співвідношення вікового й індивідуального в особистості є принциповим, і означає необхідність суттєвого перегляду як експериментальних дослідницьких планів у віковій психології, так і організації практичної діяльності. Зокрема, реалізація трактовки Г.С. Костюка в педагогічну практику означає, по-перше, що просто індивідуальний підхід до учня – є беззмістовною абстракцією, яка, окрім пустих схем, нічого не дає. Вчителеві треба розуміти, що індивідуальність різна в молодшому шкільному віці, підлітковому і старшому шкільному. По-друге, треба виходити з того, що в індивідуальності вікові особливості, які мають бути дійсним предметом індивідуальною підходу, представлені центральними лініями розвитку, на відміну від побічних ліній, які, не так сильно впливають на загальну психологічну конфігурацію особистості і її динаміку (використовуємо термінологію Л.С. Виготського). Отже, предмет педагогічного впливу звужується і стає змістовним.

Друге положення Г.С. Костюка стосовно категорії розвитку в контексті індивідуального підходу навчання є, на нашу думку, кардинальним: “... завдання індивідуального підходу до учнів у навчальній роботі не зводиться тільки до того, щоб “приспосовувати” навчання до індивідуальних особливостей учнів. Це тільки одна їхня сторона. Друга сторона не менш важлива і полягає в тому, щоб впливати на формування індивідуальних особливостей учнів, відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей, талантів кожного” [5, 149]. Принциповість

цього положення ми бачимо в тому, що тут вчений долає пасивну схему “врахування”, замінюючи її моделлю розвитку. Вчитель має не просто врахувати індивідуальні риси учня, а повинен сприяти розвитку індивідуальності. Треба погодитися, що для практичної педагогіки це досить незвично – не “вирівнювати” учнів класу шляхом маніпулювання з індивідуальними властивостями, а прагнути, щоб учні були більш несхожими, своєрідними. І перш за все це стосується їхнього уміння. Адже, “вікові, а значить і індивідуальні особливості психіки дітей, є великою мірою результатом їх попереднього навчання і виховання” [5, с.149].

Розуміння проблеми реалізації індивідуального підходу в руслі теорії Г.С. Костюка пов’язане з його концепцією керування навчальною діяльністю учнів. При цьому, як зазначає Г.О. Балл, “поняття управління, як воно використовується Г.С. Костюком і його учнями, не має авторитарного звучання... При цьому способи управління повинні повною мірою враховувати специфічні характеристики об’єкта” [1, с.115]. Тобто, якщо об’єктом є учень, то враховується його індивідуальна своєрідність, суб’єктивні властивості, зокрема, здатність до творчості. Якщо розвинути даний погляд, можна прийти до висновку, що в тлумаченні Костюка навчання просто не може бути не індивідуальним. Передумовою здійснення індивідуального підходу, за Г.С. Костюком, є вивчення дітей, їхніх індивідуальних особливостей. Вказується й те, що має бути головним в цьому вивченні. “Центральним моментом у вивченні психології кожного учня є вивчення фактичного ходу його навчання з кожної дисципліни” [5, 149]. При цьому не можна обмежувати лише констатацію фактів успішності-неуспішності, а слід виявляти шляхи розвитку способів навчальної роботи. “ґрунтом” індивідуального підходу вчителя Г.С. Костюк вважає самооцінку учня. Побудувати навчальний процес таким чином, щоб учень у відповідях, спілкуванні з учителем і своїми товаришами частіше “входив” в ситуацію власного оцінювання, з одного боку, сприяти розвиткові рефлексивності, а отже й індивідуальності, а з другого, показати вчителеві ті індивідуальні сторони особистості, які необхідно обов’язково вводити у предмет педагогічного впливу.

Одним з важливих інструментів у реалізації індивідуального підходу до учнів Г.С.Костюк вважав оцінку діяльність вчителя і, власне, вибір способу оцінювання [5]. На практиці ж можна відзначити, що врахування індивідуальних особливостей учнів (зокрема таких, як тип роботи, мотивація і т. д.) здійснюється дуже рідко. І виставляння оцінок проводиться шляхом орієнтації на якийсь умовний еталон, що само по собі має властивість дуже

негативно впливати на мотиваційну діяльність учнів. Крім того, таке “еталонне оцінювання” призводить до нівелювання значущості індивідуальності учнів, а також до інших психічних переживань, що мають досить негативний відтінок.

Іншим суттєвим способом здійснення індивідуального підходу до учня Г.С. Костюк вважає керівництво самостійною роботою учнів. “Уміння самостійно працювати поза школою над навчальними завданнями, культура праці не однакова в різних учнів” [5, с. 460]. Вчений аналізує різні варіанти розвитку самостійності, намічає шляхи індивідуального підходу в кожному з випадків.

Знайомство з роботами Г.С. Костюка в галузі вікової та педагогічної психології засвідчує, що його розробка проблеми індивідуального підходу до навчання не обмежується лише формуванням основних теоретичних позицій, які ми намагалися тут проаналізувати. Ним розглядаються особливості здійснення індивідуального підходу при вивченні різних навчальних предметів, специфіка індивідуального розвитку когнітивної, емоційної, мотиваційної сфер учнів. Велику увагу приділяє Г.С. Костюк аналізу індивідуалізації виховного процесу та здійсненню індивідуального підходу на різних етапах вікового розвитку дитини.

Далі слід сказати про наявність певних смислових “одиниць” у кожному з вікових періодів, які визначаються шляхом проведення генетичного аналізу (С.Д. Максименко) і згодом стають предметом реалізації індивідуального підходу [9]. Наприклад, в молодшому шкільному віці центральна лінія психічного розвитку проходить через навчальну діяльність, яка є провідною. Виконання її призводить до появи центральних психічних новоутворень: довільності психічних процесів, внутрішнього плану дій, рефлексії, основ теоретичного мислення. Але це не означає, що в цьому віці розвиваються лише пізнавальні процеси, розумові здібності та операційні компоненти учіння. Навчальну діяльність виконує учень як цілісна і індивідуальна неповторна особистість. Отже, відбувається і розвиток особистості: вся її структура і динаміка вибудовуються в цьому віці так, що основні прагнення, бажання, переживання пов’язуються саме з учінням. Учіння є певним центром у свідомості школяра, за влучним визначенням Л.І. Божович – афективний центр [2].

При переході дитини до підліткового віку змінюється характер розвитку, а отже, має змінюватися і організація індивідуального підходу. Залишається незмінною сутнісна модель підходу, але змінюються акценти й напрямки, оскільки центральна лінія розвитку підлітка пролягає поза навчальною діяльністю. Звичайно,

учіння залишається дуже важливим, проте, особистість підлітка набуває іншого афективного центру, що лежить тепер в просторі спілкування. Те, що це саме так, видно й без спеціальних досліджень, адже доволі часто доводиться спостерігати, що виховні зусилля батьків і вчителів продовжують “обертатися” навколо учіння як уявного центру особистісного життя підлітка. І вони виявляються марними і такими, що провокують конфлікти саме через те, що підлітка, образно кажучи, там вже нема. Ми схильні розглядати це як порушення саме індивідуального підходу і, до речі, порушення важливішого, гострішого, ніж неврахування особливостей характеру чи якихось інших. Взагалі, вчитель, що реалізує індивідуальний підхід до навчання підлітків має розвивати в навчальній діяльності індивідуальний стиль спілкування, індивідуальну специфіку почуття дорослості та самосвідомість як центральну структуру, яка завершує конфігурацію індивідуальності в цілому. Чи може досягати цих цілей учитель, який, наприклад, викладає в класі біологію чи історію (взагалі, будь-який предмет)? Відповідь має бути однозначною – “так”. І немає нічого страшного в тому, що різні вчителі будуть робити це по-різному. Навпаки, це слід розглядати як додатковий позитивний фактор саме індивідуального підходу.

Зовсім по-іншому виглядає проблема реалізації індивідуального підходу в навчанні старшокласників, знову-таки, в зв’язку зі зміною центральної лінії розвитку.

Здійснення індивідуального підходу в навчанні має ґрунтуватися на знаннях про індивідуальні особливості психічного розвитку учня. Виходячи з принципів генетичної психології, необхідно дослідити походження, становлення та змодельювати майбутню тієї психічної структури, яка підлягає розвитку в процесі індивідуального підходу. Лише таке знання дасть можливість зрозуміти ступінь і спосіб реалізації педагогічного впливу [9].

На перший погляд може здатися, що на вчителя, покладається непомірно багато завдань, тому нам видається доречним згадати про те, що необхідно забезпечувати наявність такої професійно-психологічної ланки, як шкільний психолог. Його рекомендації мають реалізовуватися вчителем у двох напрямках, які відзначає С.Д.Максименко: з одного боку, це “організація в індивідуальній чи груповій роботі з учнями послідовних і результативних для їхнього навчання й розвитку педагогічних впливів, а з іншого – побудова навчального матеріалу та методики класного навчання у таких формах, які найкращою мірою сприяли б максимальному розкриттю здібностей учнів” [10].

Перший шлях пов'язаний з такими явищами, як “зона найближчого розвитку” та індивідуальні норми оцінювання. На кожному етапі розвитку кожен учень має ті психічні особливості, які вже склалися, і він легко їх використовує в самостійній діяльності. Наприклад, існують індивідуально-специфічні способи учіння, що дозволяють школяреві з тою чи іншою мірою успішності виконувати завдання. Разом з тим, “клінічне” вивчення може показати, що можливий подальший індивідуальний розвиток в оволодінні принципово новими способами учіння. Але вони знаходяться в “зоні найближчого розвитку”, тобто для оволодіння ними учневі потрібна допомога вчителя. Якщо вчителеві відомо, які саме ці нові способи у даного учня, яка допомога та в якій мірі потрібна, він легко зможе реалізувати педагогічний вплив. Тим самим, ця індивідуальна “зона найближчого розвитку” розшириться, і це є сутністю розвитку як такого.

Інше питання – індивідуальні норми оцінювання. Переживання успішності учіння завжди дуже індивідуальне, оскільки лише сам учень знає, які зусилля витрачені і що довелося зробити, щоб виконати завдання. Але оцінюються його зусилля найчастіше не в просторі індивідуальних норм, а з точки зору соціальної відповідності виконаного існуючому нормативу чи колективного порівняння результату з іншими учнями класу. Тут виникає суперечність, особливо болісна для учнів, яким вчитися важко, ця суперечність може бути й рушійною силою індивідуального розвитку, за умови знання вчителем дійсних можливостей, недоліків та компенсаторних механізмів в навчальній діяльності кожного школяра.

Отже, дійсним і сутнісним психологічним напрямком реалізації індивідуального підходу в навчально-виховній роботі слід вважати не пасивне врахування численних індивідуальних особливостей учнів, а розвиток цих особливостей і індивідуальності в цілому, в напрямі, найбільш оптимальному і характерному саме для даної особистості.

Загалом, слід зазначити, що викладений тут погляд на психологічні питання реалізації індивідуального підходу у навчанні розробляється і уточнюється в наших експериментальних дослідженнях.

Список використаних джерел

1. Балл Г.А. Г.С.Костюк и его методологические уроки /Г.А.Балл //Психол. журнал. – 2000. – Т. 21. – №3. – С. 112-116.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности / Л.И.Божович. – М.: Воронеж, 1995.

3. Выготский Л.С. Психология развития человека /Л.С.Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – С. 210.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. /Л.С.Выготский. – М., 1983. – Т.3: Проблемы развития психики. – С. 87.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /Г.С.Костюк. – К.: Радянська школа, 1998. – 600 с.
6. Костюк Г.С. Навчання і розвиток учнів /Г.С.Костюк// Психологічна наука, вчитель, учень. – К.: Радянська школа, 1997 – С. 19-32.
7. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии /Г.С.Костюк// Методологические проблемы психологии. – М., 1969.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1997. – 304 с.
9. Максименко С.Д. Генетическая психология: Методологическая рефлексия проблем развития в психологии: монография / С.Д.Максименко. – К., 2000 – 320 с.
10. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [в 2-х т.] / С.Д.Максименко. – К.: Форум, 2002.
11. Максименко С.Д. Проблема метода психологии // Вопросы психологии. –1989. – №4. –С.31-39.
12. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности /В.С.Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 253 с.
13. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте /Д.Б.Эльконин// Вопросы психологии. –1971. – №4. – С.6-20.
14. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б.Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

Practically the applied decision of problem of individualization of studies and education, in opinion of many scientists, foresees knowledge of individual features of child, abilities to diagnose them, take into account and form, forecast their influence on progress of activity. Each of scientists tries to accent attention on the variety of external and internal factors which in any case influence on the process of studies. In the article theoretical bases of individual approach are examined in studies from position, that realization of individual approach in an educational-educate work is a passive not account of numerous individual features of students, but development of these features and individuality on the whole, in direction, most optimum and characteristic exactly for this personality.

Keywords: individual approach, individuality, individual features of students, age-old features.

Отримано: 11.08.2011

Особливості становлення наукової думки про самосвідомість особистості у філософсько-психологічному історіогенезі

У статті викладено особливості становлення наукової думки про самосвідомість особистості від XVII ст. і до сьогодні. Так, розкрито погляди Р. Декарта на поняття “свідомість” і “самосвідомість”, інтерпретація свідомості за допомогою поняття “рефлексія” Дж. Локком, що є філософськими основами для психології самосвідомості. Презентовано провідні наукові ідеї про людське “Я” й інших філософів XVII-XIX ст. – Б. Паскаля, Д. Юма, Е. Конділяка, І. Канта, Й. Фіхте, Г. Гегеля, Л. Фейербаха. Представлено огляд фундаментальних наукових праць щодо проблеми самосвідомості особистості видатних зарубіжних і вітчизняних психологів XX ст. – В. Джеймса, Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна.

Ключові слова: свідомість, самосвідомість, “Я”, рефлексія, самопізнання, самоставлення, переживання, досвід, ideale, матеріальне.

В статье изложены особенности становления научной мысли о самосознании личности, начиная от XVII в. и до сегодня. В частности раскрыты взгляды Р. Декарта на понятия “сознание” и “самосознание”, интерпретация сознания с помощью понятия “рефлексия” Дж. Локком, которые являются философскими основами для психологии самосознания. Представлены ведущие научные идеи о человеческом “Я” и других философов XVII-XIX в. – Б. Паскаля, Д. Юма, Э. Кондильяка, И. Канта, Й. Фихте, Г. Гегеля, Л. Фейербаха. Представлен обзор фундаментальных научных трудов относительно проблемы самосознания личности выдающихся зарубежных и отечественных психологов XX в. – У. Джеймса, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна.

Ключевые слова: сознание, самосознание, “Я”, рефлексия, самопознание, самоотношение, переживание, опыт, ideale, материальное.

У філософсько-психологічному історіогенезі вивченню різних аспектів феномена “самосвідомість” присвячено значну кількість наукових праць. У сучасній психологічній науці, окрім терміна “самосвідомість”, досить часто використовуються терміни “Я”, “Я-концепція”, “образ Я”, “уявлення про власне “Я” тощо. Одні

науковці переконані у тому, що ці терміни доречно використовувати як тотожні, інші вважають неможливим таке ототожнення і пропонують їх вживати для розуміння поняття “самосвідомість”. Досі тривають суперечки вчених щодо психологічної сутності самосвідомості та її структури. Дана невизначеність призводить до термінологічної та понятійної плутанини. Прагнення визначитися з психологічною сутністю концепту “самосвідомість”, що є одним з основоположних у нашому дослідженні, спонукало нас до розгляду засадничих філософських і психологічних наукових джерел з даної проблематики.

Огляд наукових праць з психології дозволив резюмувати те, що особливості становлення наукових знань про самосвідомість особистості у філософсько-психологічному історіогенезі не були предметом спеціального дослідження вчених. Теоретичні розробки з цієї проблематики просувають науковий пошук у напрямку розуміння психологічної сутності, структури, закономірностей, механізмів і чинників розвитку самосвідомості особистості.

Для вирішення поставлених вище завдань, що є метою даної наукової статті, представимо огляд основних наукових джерел, які стосуються проблематики самосвідомості особистості.

Методологічні основи сучасних наукових знань про психологію свідомості та самосвідомості було закладено у XVII ст. [8]. Вперше зміст поняття свідомості було розкрито французьким мислителем і філософом, основоположником системи раціоналізму Р. Декартом (1596-1650 рр.). Виходячи з позицій філософського дуалізму, поняття “свідомість” вчений розумів як один з видів мислення, що є субстанцією душі і відбувається в людини безпосередньо, само по собі. За Р. Декартом, свідомість – це замкнений у собі внутрішній світ, який відображає лише самого себе, а не зовнішнє буття [4], існуючи незалежно від матеріального світу.

Провідний постулат декартівської інтроспективної концепції свідомості “Я мислю, отже, я існую”, який доводив існування раціонального “Я”, залишався основним для психологічної науки упродовж декількох століть до початку XX ст. Це був період її становлення як науки про явища свідомості, що безпосередньо представлені у внутрішньому досвіді людини.

Свій внесок у розвиток наукової думки про психологію самосвідомості, що належить до згаданого вище періоду, було зроблено такими відомими мислителями і філософами XVII-XIX ст., як Б. Паскаль, Дж. Локк, Д. Юм, Е. Конділ’як, І. Кант, Й. Фіхте, Г. Гегель, Л. Фейєрбах.

Дотримуючись раціоналістичної лінії, французький учений і філософ Б. Паскаль (1623-1662 рр.) звернув увагу на труднощі

самопізнання. Людині як мислячій істоті передусім потрібно розмірковувати про себе. Для того, щоб такі міркування стали можливими, їй необхідно зрозуміти весь світ, до якого належить і сама людина. Однак суперечливість людської природи, що полягає у постійній боротьбі розуму та пристрастей, перешкоджає самопізнанню людини, зумовлюючи цим її страждання [7].

У руслі емпіричної та сенсуалістичної теорій пізнання представляли своє розуміння феномена самосвідомості Дж. Локк, Д. Юм та Е. Кондільяк.

Англійському філософу Дж. Локку (1632-1704 рр.) уперше вдалося інтерпретувати сутність свідомості за допомогою поняття “рефлексія”. Людське пізнання, зокрема й пізнання свого “Я”, відбувається за допомогою індивідуальних самовідчуттів і пов’язаних з ними уявних асоціацій. Лише після осмислення та рефлексії будь-які зовнішні факти перетворюються на факти свідомості (чи самосвідомості). Утверджуючи матеріалістичні філософські традиції, Дж. Локк відзначив, що рефлексивні ідеї людини є похідними від її життєвого досвіду [6].

Розвиток наукової думки про зв’язок між досвідом і пізнанням було продовжено шотландським філософом Д. Юмом (1711-1776 рр.). Досвід – це джерело і результат пізнання (самопізнання), оскільки людське пізнання (самопізнання) розпочинається з досвіду і ним закінчується. Основними складовими досвіду є сприйняття. Тобто, знання людини про своє “Я” – це сукупність сприйнятів. Дотримуючись позицій скептицизму, мислитель відзначив, що власний досвід кожної людини, який обмежений суб’єктивністю сприйнятів та асоціацій, унеможливує наявність у неї об’єктивних знань про зовнішній світ загалом і про себе зокрема [11].

Французький філософ Е. Кондільяк (1715-1780 рр.) тривалий час був переконаний у тому, що самосвідомість – це сукупність самовідчуттів. Однак в останній праці він висловив думку про те, що одних лише самовідчуттів недостатньо для пізнання людиною свого “Я”.

Ідеалістичну лінію німецької класичної філософії щодо проблем самосвідомості представлено науковими поглядами І. Канта, Й. Фіхте і Г. Гегеля.

Так, однією з центральних проблем “критичного” періоду філософської творчості І. Канта (1724-1804 рр.) виступає людина як суб’єкт пізнання. Відзначаючи цілісність людського “Я” за його змістом, мислитель виокремив дві різні складові цього “Я” за формою: 1) Я як суб’єкт мислення (чиста апперцепція чи рефлектуюче Я), тобто просте уявлення; 2) Я як об’єкт сприйняття,

що містить сукупність визначень і призводить до появи внутрішнього досвіду. Іншими словами, незважаючи на описану вище двобічність і динамічність власного “Я”, людина здатна усвідомлювати себе як один і той самий суб’єкт. За позицією І. Канта, людину вирізняє здатність диференціювати уявлення про власне “Я” (самосвідомість) і свідомість. Ціннісний аспект кантівської теорії полягає у зв’язку проблеми “Я” з моральністю – саме “Я” виступає важливою передумовою моральності та моральної відповідальності. Людина повинна співвідносити власну поведінку з думками інших людей і з абсолютним, моральнісним законом [5].

Ідеї І. Канта отримали підтримку та подальший розвиток у межах суб’єктивного ідеалізму Й. Фіхте (1762-1814 рр.). У своєму “науковченні”, погоджуючись з думкою І. Канта про те, що “Я” виступає суб’єктом пізнання, Й. Фіхте обґрунтував положення про діяльний аспект самосвідомості (фіхтевське “Я в собі”). У процесі самосвідомості “Я” як активний суб’єкт “створює” образ власного “Я”, що виступає як “Я” – пасивний об’єкт. Філософ вважав “Я” універсальним активним суб’єктом, який усвідомлює не лише своє “Я”, а й весь зовнішній світ – “не-Я” (індивідуальна свідомість). Таке усвідомлення є можливим завдяки рефлексії – здатності судження “Я” [10].

Ідеалістичний підхід до вивчення “Я” у класичній німецькій філософії було продовжено прихильником об’єктивного ідеалізму Г. Гегелем (1770-1831 рр.). “Я” належить активному, діяльному індивіду, що виявляє його як для себе, так і для інших (суб’єктивність та об’єктивність “Я”). Цікавими є міркування філософа про закономірності розвитку самосвідомості. “Я” у своєму розвитку проходить 3 ступені: 1) одинична самосвідомість (самосвідомість, що “жадає”), тобто знання людини про себе саму як уявно існуючу самостійну “одиницю” (отожнення та диференціація з самим собою); 2) самосвідомість, що “визнає”, одне “Я” отримує визнання з боку іншого “Я”, у результаті з’являється ставлення до цього іншого “Я” (процес визнання); тобто, пізнаючи і ставлячись певним чином до інших, людина усвідомлює себе такою, що існує для інших (отожнення та диференціація з іншими, об’єднання одиничного і загального, тобто себе з іншими); 3) “загальна самосвідомість” – людина пізнає власну схожість з іншими (індивідуальне “Я” як частинка об’єктивного духу); самопізнання відбувається під час спілкування і спільної абстрактно-духовної діяльності з іншими людьми – від часткового до загального [2].

Згодом проблема самосвідомості набуває актуальності для представника матеріалістичної лінії німецької класичної філософії –

Л. Фейербаха (1804-1872 рр.). На протипагу ідеалізму, у своїй “новій” філософії він обґрунтував положення про “тілесність” людського “Я”. Під “Я” він розумів чуттєву істоту, свідченням існування якої є тіло. Зовнішні впливи зумовлюють як активність, так і пасивність “Я”, а також множину різних “Я”: “Я сумуюче відрізняється від радісного Я...” [9, с. 218]. Представляє інтерес думка філософа про діалогічність “Я” – у процесі інтелектуального та емоційного спілкування “Я” з іншими людьми (“Ти” за Л. Фейербахом) виявляється сутність цього “Я”; водночас таке спілкування є джерелом “Я” [Там само].

Представлений вище огляд наукових знань про явища свідомості, які безпосередньо дані у внутрішньому досвіді людини [8], засвідчує значущість цього періоду для подальшого розвитку психології свідомості та самосвідомості. Саме в цей період у науковому обігу з’явилися терміни “свідомість”, “самосвідомість” та рефлексія. Водночас положення мислителів і філософів про їх сутність активізували наукові пошуки у психологічному напрямку, засвідчивши появу психології як самостійної науки. Деякі з цих положень чи ідей були підтримані вченими та розвинуті далі, інші – синтезовані в межах нових психологічних теорій як зарубіжних, так і вітчизняних.

Розглянемо основні наукові праці зарубіжних психологів, які вивчали феномен самосвідомості. Визнаним в історії світової думки є твір “Принципи психології” (1890 р.) американського психолога В. Джеймса (1842-1910 рр.), що започаткував дослідження, спрямовані на з’ясування сутності поняття самосвідомості у психологічній науці. Дотримуючись прагматизму і науково-природничих позицій, під “Я” він розуміє таку особистісну неперервність, яка усвідомлюється людиною в певному стані свідомості (неспанья). “Я” виступає джерелом усіх психічних процесів і своєрідним фільтром знань та життєвого досвіду людини. Самосвідомість вирізняється своєю подвійною природою: 1) емпіричне “Я” – “Я” як об’єкт пізнання; 2) чисте “Я” (таке, що мислить) – “Я” як суб’єкт пізнання.

На думку В. Джеймса, зміст емпіричного “Я” розкривають такі його три складові як: реальне “Я”, соціальне “Я” та духовне “Я”. Реальне (матеріальне) “Я” є схожим до особистісної ідентичності, оскільки до нього належить не лише фізична, тілесна сутність людини (біологічне “Я”), а й її власність, будинок, предмети, сім’я, друзі тощо. Соціальне “Я” зумовлено його сприйняттям з боку близького оточення та з’являється в результаті вибіркової роботи свідомості. Вчений відзначив множинність і мінливість цього “Я” –

за відповідних обставин і у певному оточенні людина ідентифікує себе з одним із цих соціальних “Я”. Духовне “Я”, що є внутрішньою, інтимною сутністю людини, виступає джерелом її життєвих зусиль і волі.

Усі виокремлені вище складові “Я” отримують емоційно забарвлену оцінку з боку самої особистості, що зумовлює появу самооцінки. Одним з видів самооцінки є самовдоволеність, що виявляється у гордовитості (зокрема й соціальній), марнославстві, самовшануванні й т. ін.; іншим – невдоволеність собою, до проявів якої належать протилежні до щойно перерахованих прояви: скромність, невпевненість у собі, приниженість, тощо. Іншими словами, мова йде про завищену і занижену самооцінку. В. Джеймс вважав, що вдоволеність чи невдоволеність собою у житті тісно пов’язані із справами людини, її дійсними і потенційними можливостями у виконанні цієї справи. У зв’язку з цим відношення справжнього успіху особистості до її домагань він визначив як самоповагу. Отже, самооцінка і самоповага виступають значущими складовими емоційного компонента самосвідомості особистості.

За позицією науковця, інший бік самосвідомості – чисте “пізнаюче Я” є надто складним для дослідження через мінливість стану свідомості. Це “Я” виступає потоком усвідомленої думки, що з’являється з внутрішнього органічного самовідчуття людини. Емпіричне “Я” є простішим для вивчення, оскільки воно представляє собою потік усвідомленої думки, що з’являється у результаті зовнішніх взаємодій з оточуючими [3].

Значний внесок у збагачення психологічних знань про самосвідомість належить видатним вченим радянського періоду, що презентують різні наукові напрямки – Л.С. Виготському і С.Л. Рубінштейну.

Вперше проблему системної смислової будови самосвідомості та її генезису було поставлено великим Вченим світового рівня, видатним психологом Л.С. Виготським (1896-1934 рр.). Для розв’язання цієї проблеми вчений обґрунтував системно-динамічну концепцію особистості, що належить до останнього етапу його наукової творчості.

У своїй фундаментальній праці “Історія розвитку вищих психічних функцій” Л.С. Виготський описав особливості їх структури. Дотримуючись цілісного підходу, у вищій структурі він виокремив знак і спосіб його застосування як функціональне визначальне ціле. Під знаком він розуміє інтеріоризований стимул, який створюється людиною і виступає основним засобом оволодіння та самоуправління власною поведінкою. Вчений постулює й те, що

вища структура виступає диференційованим цілим, у якому окремі частини виконують різні функції; об'єднання частин у цілісний процес відбувається на основі функціональних подвійних зв'язків і міжфункціональних відносин. Диференційоване ціле – це оволодіння власним процесом поведінки, що опосередковується за допомогою стимулів-знаків.

Підкреслюючи значущість змін міжфункціональних зв'язків у генезисі самосвідомості, Л.С. Виготському вдалося розкрити смисл та операції, які притаманні кожній стадії розвитку самосвідомості та є подібними до стадій розвитку вищих психічних функцій (вищих форм поведінки) в цілому. Спочатку внутрішні властивості й стани певного суб'єкта (зокрема дитини) виступають об'єктом пізнання та усвідомлення для інших людей. Водночас яка-небудь вища форма поведінки засвоюється дитиною неусвідомлено і сприймається як природна. Згодом дорослі орієнтують дитину, її внутрішні властивості і стани, вводячи їх до змісту спільної діяльності. Таким чином природна поведінка дитини набуває соціального змісту. У таких соціальних взаємодіях з іншими людьми дитина намагається виявити себе за допомогою засобів спілкування, які спільно ними використовуються. Поступово, засвоюючи знак (мову) як основний засіб самопрояву, дитина набуває здатності спрямовувати засвоєні засоби самопрояву (мовлення, мислення та інтелектуальні операції) на себе і для себе. Лише на цьому, останньому ступені самосвідомість перетворюється у вищу психічну функцію для самого суб'єкта (дитини). Тобто, у суб'єкта з'являється усвідомлення будови цієї власної функції, розвивається здатність до самоуправління та саморегуляції своїми внутрішніми операціями.

Пояснюючи походження самосвідомості – “...особистість стає для себе тим, що вона є в собі, за допомогою того, що вона представляє для інших” [1, с. 196] – Л.С. Виготський відзначив провідну роль її соціальних стосунків (спілкування). Основним джерелом розвитку самосвідомості є соціальна ситуація розвитку, тобто система взаємин між суб'єктом (дитиною) і соціальною дійсністю.

Л.С. Виготський був переконаний у тому, що розвиток, в якому поєднуються суспільні та особистісні моменти, можливий завдяки переживанням людини. Переживання – це внутрішнє ставлення суб'єкта (дитини) до будь-якого факту дійсності. Переживання особистості є одиницею її свідомості в цілому та самосвідомості зокрема. Тобто, за допомогою ґрунтовного аналізу переживань людини виявляється її ставлення до середовища [Там само].

У цілому психологічні погляди Л.С. Виготського, що містяться в його “класичній” культурно-історичній теорії (ранній період) чи

системно-динамічній концепції особистості (пізній період), розкриваючи внутрішню логіку переходу вченого від одного наукового творчого етапу до іншого, є геніальним науковим спадком і частиною єдиного потоку філософської та психологічної думки.

Нове, нетрадиційне розв'язання глобальних проблем психології самосвідомості особистості було презентовано талановитим вченим радянського періоду, видатним філософом і психологом С.Л. Рубінштейном (1889-1960 рр.). Співвіднесення онтологічного та гносеологічного аспектів психічного дозволило науковцю обґрунтувати концептуальний принцип єдності свідомості людини та її діяльності (єдності ідеального та матеріального). Ця єдність простежується в їх діалектичній взаємодії: свідомість суб'єкта не лише виявляється, а й формується в діяльності; тобто свідомість є передумовою і результатом поведінки, діяльності особистості.

Значущим для нашого дослідження є рубінштейнівське положення про співвідношення свідомості та самосвідомості. Під свідомістю він розуміє відображення незалежного від неї об'єкта та ставлення суб'єкта до цього об'єкта. Розкриваючи психологічну сутність свідомості та самосвідомості, вчений відзначив, що свідомість – це процес усвідомлення людиною довколишнього світу, а самосвідомість – це процес усвідомлення свідомою особистістю самої себе у власних взаєминах з іншими людьми.

Позиція вченого, згідно з якою дія зовнішніх причин відбувається через внутрішні умови, є провідною у вивченні розвитку самосвідомості. Так, розвиток самосвідомості виступає невід'ємною частиною становлення свідомості індивіда, а проявом цього процесу є зміна його стосунків з оточуючими. Перебудова взаємин суб'єкта з іншими людьми відображається у його свідомості, змінюючи ставлення суб'єкта: до оточуючих (свідомість) і до самого себе (самосвідомість). Джерела і рушійні сили розвитку самосвідомості містяться у зростаючій реальній самостійності індивіда як суб'єкта діяльності. Самостійність – це здатність особистості свідомо ставити будь-які цілі перед собою, визначати завдання, спрямування своєї діяльності, що є неможливим без здатності самостійно мислити та цілісного світогляду.

За позицією С.Л. Рубінштейна, до самосвідомості особистості належать лише ті образи самої себе, що є результатом психічного відображення та її переживання. “Не кожному думку, що прийшла до її свідомості, людина однаковою мірою визнає власною, а лише таку, яку вона не прийняла у готовому вигляді, а освоїла, осмислила, тобто таку, яка з'явилася у результаті її власної діяльності” [8, с. 639], – так влучно та глибоко вчений розкрив зв'язок між процесами свідомості та самосвідомості.

Варто відзначити, що внутрішня сутність цього переживання визначається опосередковано – через ставлення особистості до самої себе [Там само]. Тобто, самосвідомість виступає процесом самопізнання та самоусвідомлення особистості у поєднанні з її емоційно-ціннісним самоставленням.

Проведений короткий історіографічний огляд наукових джерел, в яких висвітлено різні аспекти конструкта самосвідомості, дозволив зробити висновок про методологічну значущість філософської думки XVII-XIX ст. для подальшого розвитку психології самосвідомості особистості. Так, саме в цей період вперше було введено поняття “свідомість”, “самосвідомість” і “рефлексія” та розкрито їх сутність з різних наукових філософських позицій.

Надзвичайну цінність для психологічної науки становить творчий спадок видатних психологів і мислителів XX ст. У результаті творчих зусиль В. Джеймса у психології самосвідомості вперше з’явилося соціальне “Я” особистості. В руслі культурно-історичної теорії Л.С. Виготським було інтерпретовано генезис самосвідомості. С.Л. Рубінштейн, з позицій розробленого ним суб’єктно-діяльнісного підходу, обґрунтував положення про співвідношення свідомості та самосвідомості; пояснив конструкт “самосвідомість” як процес, що містить когнітивний (самопізнання) і емоційно-ціннісний компоненти.

Водночас виявлення, на основі викладених у нашій статті теоретичних положень, сутності таких видів самосвідомості, що залишилися недостатньо дослідженими у психологічній науці (зокрема національної самосвідомості), є одним з актуальних завдань психології самосвідомості, що очікує на своє розв’язання і стане предметом наших подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Эстетика / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Искусство, 1968. – Т. 1. – 332 с.
3. Джеймс У. Психология / У. Джеймс; Под ред. Л.А.Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 369 с.
4. Декарт Р. Сочинения: в 2 т. / Рене Декарт; [пер. с лат. и франц.; сост., ред. В.В. Соколов]. – М.: Мысль, 1989. – Т. 1: Метафизические размышления. – 654 с.
5. Кант И. Соч. в шести томах / И. Кант. – М.: Мысль, 1965. – Т. 4. Част. 2. – 478 с.
6. Локк Д. Сочинения в 3-х томах / Д. Локк. – М.: Мысль, 1985. – Т. 1. Опыт о человеческом разумении. – 621 с.

7. Паскаль Б. Мысли / Б. Паскаль; [Пер. с фр. О. Хомы]. – М.: REFL-book, 1994. – 528 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”)
9. Фейербах Л. Сочинения: в 2-х томах / Л. Фейербах. – М.: Наука, 1995. – Т. 1. – 502 с.
10. Фихте И. Факты сознания: сочинения в двух томах / И. Фихте. [Сост. и примечания В. Волжского]. – СПб.: Мифрил, 1993. – Т. 2. – 798 с.
11. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Книга первая. О познании / Д. Юм. [Пер. с англ. С.И. Церетели]. – М.: Канон, 1995. – 400 с. – (История философии в памятниках)

In this article the features of becoming of scientific thought are expounded about consciousness of personality, beginning from the seventeenth century and until now. Yes, looks Dekarta are exposed to the concept “consciousness” and “self-conscience”, interpretation of consciousness by means of concept “reflection” J. Locke, which is philosophical bases for psychology of consciousness. Leading scientific ideas are presented about human “I” and other philosophers of the seventeenth and nineteenth century – В. Pascal, D. Hume, E. Kondiljak, I. Kant, J. Fichte, G. Hegel, L. Feuerbach. The review of fundamental scientific labours is presented in relation to the problem of self-conscience of personality of prominent foreign and domestic psychologists of the twentieth century – W. James, L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein.

Keywords: consciousness, self-conscience, “I”, reflection, self-knowledge, self-relation, experiencing, experience, ideal, material.

Отримано: 16.08.2011

УДК 159.923.3.

О.О.Ставицький

Внутрішні та зовнішні протиріччя особистості як фактор гандикапних реакцій

У статті аналізуються фактори, які провокують прояви гандикапізму на індивідуальному рівні. Описуються ті чинники, що сприяють формуванню та закріпленню гандикапних реакцій як поведінкового прояву, реакції особистості на взаємодію з інвалідом.

Ключові слова: гандикапізм, інвалідність, установка, дискримінація, стереотип.

В статье анализируются факторы, которые провоцируют проявления гандикапизма на индивидуальном уровне. Описываются те факторы, которые оказывают содействие формированию и закреплению гандикапных реакций как поведенческого проявления, реакции личности на взаимодействие с инвалидом.

Ключевые слова: гандикапизм, инвалидность, установка, дискриминация, стереотип.

Постановка проблеми. Сьогодні явище гандикапізму залишається недостатньо дослідженим у вітчизняній науці. Особливо детального аналізу вимагає розгляд причин і факторів, що спонукають до прояву гандикапних реакцій, перетворення гандикапізму у внутрішню якість особистості.

Враховуючи це, **метою** статті є виявлення внутрішніх і зовнішніх протиріч, які є детермінантами прояву та закріплення гандикапних реакцій як індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Теоретико-методологічними засадами нашого дослідження стали концепції життєтворчості (Л.В. Сохань) і психолого-педагогічної підтримки (О.С. Газман); психічного розвитку та особливостей становлення осіб з психофізичними вадами (Л.С. Виготський, Л.І. Божович, В.С. Мухіна, І.В. Дубровіна, М.І. Лісіна, Н.М. Толстих, А.М. Прихожан, Г.О. Коряков); концепція інтолерантності в її соціальних і психологічних проявах (Г. Кнабе, В.А. Марченкова, А.Г. Асмолов, Б.Е. Рієрдон, І. Вартанова) та інші.

Виклад основного матеріалу дослідження. В сучасному суспільстві гандикапізм можна розглядати як соціально значущу, актуальну проблему, оскільки його прояви призводять до деструктивних тенденцій в суспільстві, руйнування міжособистісних відносин на суспільному, груповому та індивідуальному рівнях.

Як фактори, що викликають формування та прояв гандикапних реакцій, ми виділили зовнішні та внутрішні протиріччя особистості.

Проблема зовнішньої та внутрішньої детермінації розглядалась в межах багатьох психологічних напрямків, зокрема радикальний біхевіоризм абсолютизував момент зовнішньої детермінації, а представники персоналістично орієнтованих течій розглядають особистість як автономну і самодетерміновану цілісність. Допущення неузгодженості зовнішнього і внутрішнього в особистості бере свій початок від картезіанського дуалізму [6].

Внутрішні протиріччя особистості можуть призвести до появи внутрішньоособистісного конфлікту, причини якого кореняться в

неузгодженості між різними мотивами особистості, їх внутрішньої структури. При цьому чим складніше внутрішній світ людини, чим більше розвинені її почуття, цінності й домагання, чим вище її здатність до самоаналізу, тим в більшій мірі особистість піддається конфлікту [3, с. 222].

Зовнішні протиріччя особистості можуть бути різноманітними. Але їх загальна ознака полягає в неможливості задоволення певних важливих потреб і мотивів, що мають, у даній ситуації, глибокий внутрішній зміст і значення для особистості [4, с. 89-90].

Ми ж будемо розглядати зовнішні і внутрішні детермінанти формування гандикапізму у їх взаємозумовленості та взаємозв'язку.

Гандикапізм можна розглядати з двох сторін: власне як страх, який виникає при взаємодії з інвалідом чи при його сприйманні. Почуття страху спонукає особу обмежити контакти з людиною з особливими потребами, не вступати з нею у взаємодію, уникаючи спілкування з нею. Це пасивна форма гандикапізму. В цьому випадку негативні емоції, переживання спрямовуються в середину індивіда, у внутрішній план, тоді виникає внутрішньоособистісний конфлікт. В іншому випадку взаємодія з інвалідом викликає в особистості ворожість, агресію, спрямовану назовні, тобто власне на людину з особливими потребами. В даному випадку виступає активна форма гандикапізму, націлена на нанесення моральної чи фізичної шкоди інваліду, його дискримінацію та пригноблення.

Взаємодія людини зі світом є тією сферою реальності, в якій зовнішні причини діють через внутрішні умови і одночасно внутрішні діє через зовнішні і цим саме себе змінює. Модусом такої взаємодії є установка в тому її розумінні, в якому вона представлена в роботах Д.Н. Узнадзе [6].

Тобто установка, яка формується в процесі життєдіяльності індивіда може відображати його неприйняття інвалідів як окремої категорії осіб. Тут можливе протиріччя між реальним станом речей та установкою щодо інвалідів, яке є чинником формування гандикапізму. Негативна установка стосовно людей з обмеженими можливостями може бути зумовлена несприятливими виховними впливами, яких індивід з проявами гандикапізму зазнав в дитинстві; одиничними актами взаємодії з інвалідом, які залишили по собі негативний осад; негативною установкою щодо інвалідів, яка панує в референтній для особи групі; суспільною установкою, відповідно з якою інвалід не сприймається здоровою особистістю як рівний, а оцінюється як неповноцінний член суспільства, який повинен викликати в кращому випадку жалість, співчуття, а в гіршому – ворожість, неприйняття, відторгнення.

Чинником, що провокує появу гандикапних реакцій, є протиріччя між особистими установками індивіда та поглядами референтної групи. Якщо в індивіда сформована позитивна чи нейтральна установка щодо інваліда, але члени референтної групи демонструють яскраво виражене неприйняття осіб з обмеженими можливостями, даний індивід може проявляти ознаки конформної поведінки та демонструвати зі свого боку негативне відношення до інвалідів. Така конформність може бути як зовнішньою, так і внутрішньою. Зовнішня конформність проявляється тоді, коли людина насправді не змінює свого позитивного ставлення до інвалідів, а їх неприйняття демонструє тільки в присутності членів референтної групи, прагнучи залишитись вагомою в їх очах. Внутрішня конформність полягає у справжній зміні переконань та установок індивіда по відношенню до інвалідів, коли під впливом значущої для себе групи людина дійсно починає поділяти негативні емоції до людей з обмеженими можливостями, що вважається в даній групі нормою.

Наступним фактором, що провокує гандикапні реакції, є протиріччя між індивідуальним емоційно нейтральним ставленням особистості до інвалідів та соціальною стигмою. Якщо у людини відсутні негативні установки щодо осіб з обмеженими можливостями набуті в процесі індивідуального досвіду її погляди можуть змінитись під впливом соціальної стигми, яка накладається на інваліда. Стигма стає основою соціальних стереотипів та вкорінюється в суспільну свідомість і підсвідомість у вигляді спрощеного, схематичного, ірраціонального, емоційно насиченого образу, впливаючи на сприйняття інвалідів та ставлення до них.

Ще одним протиріччям, що спонукає до появи гандикапних рис особистості є неузгодженість між позитивною та негативною ідентичністю. Наявність позитивної ідентичності зумовлює повагу та позитивне сприйняття як своєї, так і чужої групи, зокрема групи людей, до якої здорове суспільство відносить інвалідів. Позитивна ідентичність формується в стабільних для особистості та групи умовах, у яких індивід почуває себе захищено, відчуває свою силу. Негативна ідентичність формується в кризових, нестабільних умовах, коли група знаходиться на межі розпаду та відчуває себе загнаною в глухий кут. Особи з негативною ідентичністю сприймають інші, відмінні від них за певними ознаками групи як загрозу, проявляють до них ворожість та агресію. Зрозуміло, що сьогодні, в умовах економічної та соціальної нестабільності виникає все більше груп з негативною ідентичністю, яким притаманний гандикапізм в його активній чи пасивній формі.

Потреба індивіда відчувати та усвідомлювати власну ідентичність підкреслювалася багатьма дослідниками. Прагнення індивіда “бути як інші”, належати до певної спільності людей, або мати соціальну ідентичність – багатоаспектне явище. Воно знаходить вираження в безлічі конкретних проявів. Аналіз соціально-психологічних особливостей людини в умовах різних соціальних формацій і положення сучасної людини у світі, дослідження процесів етнічної приналежності показують, наскільки важливу функцію в людському бутті виконує споконвічна потреба в приналежності до певної соціальної спільності. Численні дослідження соціальних психологів про те, як людина шукає подібності з іншими й наскільки вона відчуває прагнення асоціюватися з ними, вивчення соціально-рольової ідентичності в плані аналізу міжгрупових відносин і групового членства, статевої самоідентичності і статевого диморфізму, з різних сторін демонструють першорядність потреби в приналежності й пошуку ідентичності з іншими [6].

Отже, у людини проявляється досить сильне бажання ідентифікувати себе з іншими на основі подібних ознак. Відповідно люди, які мають ознаки, що відрізняють їх від більшості, не включаються здоровим суспільством в свою групу, а відокремлюються, сприймаються як “інші”, відмінні. Це, в свою чергу, сприяє виникненню по відношенню до них гандикапних проявів, їх неприйняттю та ізоляції.

Протиріччя між прагненням мати високий соціальний статус в групі, самовиразитись і недостатніми можливостями для цього є однією з важливих внутрішніх детермінант гандикапізму. Якщо людина не має змоги самовиразитись через певні особистісні, розумові чи психологічні обмеження, вона може реалізувати це прагнення за рахунок приниження інших. До цієї категорії часто попадають інваліди, які в силу наявності фізичних чи інших дефектів є легкою мішенню для образ та насмішок. Принижуючи іншого, недооцінюючи його позитивні якості чи заслуги індивід таким чином звеличується у власних очах, відчуває свою вагомість. Зрозуміло, що такий спосіб самоствердження є неприпустимим в цивілізованому суспільстві, а людина, яка його використовує, є обмеженою в моральному та етичному плані.

Ще одним внутрішнім протиріччям, що провокує гандикапні реакції є неузгодженість між наявністю почуття страху та тривоги і прагненням до душевної рівноваги. Часто, дивлячись на людей з обмеженими можливостями особистість відчуває неприємні емоції, тривогу, а іноді стрес. Це пов'язано з дією таких механізмів соціальної перцепції, як ідентифікація та емпатія і особливо яскраво

проявляється в осіб з невротичними тенденціями. Такі люди, взаємодіючи з інвалідами ставлять себе на їх місце, переживаючи при цьому ряд негативних емоцій. Вони усвідомлюють, що не застраховані від нещасного випадку, автокатастрофи чи важкої хвороби, яка може призвести і до їх інвалідності, задумуються про те, яким стало б тоді їхнє життя. Ці переживання та емоції можуть набувати нав'язливого характеру, викликати депресію чи фрустрацію. Відповідно, прагнучи позбавитись негативних переживань такі люди уникають самих актів взаємодії з інвалідами. Відгородившись від них, вони мають можливість витіснити негативні емоції та повернутись до звичного способу життя. В даному випадку гандикапізм в пасивній його формі є способом захисту особистості від деструктивних переживань.

Протиріччя між батьківською моделлю поведінки та власними судженнями також може стати джерелом гандикапних реакцій. У випадку, якщо дитина виховувалась у сім'ї, де дискримінація інвалідів розглядалась як норма, в неї можуть виникати стійкі негативні тенденції при оцінці людей з обмеженими можливостями. Якщо ж в процесі подальшого розвитку та становлення дитина засвоїла погляди протилежні батьківським, в неї може виникнути протиріччя в оцінці інвалідів. Чинниками гандикапних реакцій в даному випадку будуть слугувати несамостійність мислення, нездатність до відстоювання власної позиції, високий рівень конформності тощо.

У такому контексті ми погоджуємось з думкою **В.Й. Бочелюка**, який стверджує, що внутрішні протиріччя проявляються, як правило, у формі гострого конфлікту між сімейними відносинами, які відповідають вимогам моралі, і аморальною позицією, яку займають окремі члени родини. Особливо згубно впливають на внутрішній світ неповнолітнього ті протиріччя, які виражені в аморальних та антигромадських вчинках членів родини, тобто в наявності усередині родини прямих джерел антигромадських і аморальних впливів. Однак не менш важливе значення мають приховані від поверхового погляду внутрісімейні протиріччя. До таких протирічч відносяться, насамперед, дефекти в атмосфері мікроклімату родини, викривлене розуміння цінностей, які обирають члени родини. Особливо негативний вплив на внутрішній світ і поведінку неповнолітнього мають внутрісімейні протиріччя, коли вони посилюються педагогічною неспроможністю батьків. Часто батьки не розуміють, що головне для підлітка в родині – це відчуття свого захисту та шанобливого ставлення до себе. Конфлікти між батьками і дітьми створюють особливу напругу в житті неповнолітніх і призводять до того, що вони або перетворюються в безвільних

виконавців батьківських вимог, або шукають інші форми свого самоствердження як особистості. Неповнолітній виходить з-під впливу родини, знаходить далеко не завжди “гарних” друзів та наставників. Іноді результат цього – правопорушення [1].

Протиріччя між потребою до деструктивних дій і соціальною нормою також може виступати фактором гандикапних реакцій. Якщо в силу певних причин в особистості виникає потреба до руйнівних, агресивних дій, соціальні норми, які є панівними в суспільстві та спонукають до прояву соціально прийнятних форм поведінки, будуть гальмувати ці реакції. Якщо ж агресія вийде з-під контролю, вона може бути скерована на інвалідів, як найбільш вразливу категорію. Тоді, по відношенню до них можуть застосовуватись такі форми деструктивних дій, як ворожість, неприйняття, переслідування, нанесення шкоди. Агресія може проявлятися і в більш пасивних формах, як ізоляція, непряма дискримінація, витіснення з групи тощо.

Протиріччя між наявністю негативних емоцій та неможливістю проявити їх по відношенню до об’єкта, що їх викликав, може спонукати до прояву гандикапізму. Якщо людина не має можливості вимістити свої негативні емоції безпосередньо на об’єкт, що їх викликав, через його відсутність, чи соціальну неприйнятність прояву агресії саме до цього об’єкта, індивід буде прагнути до заміщення. Об’єктом заміщення може стати людина слабка, яка не зможе чинити опір, чи та, агресивне ставлення до якої для суб’єкта вважається прийнятним. У випадку прояву гандикапізму таким об’єктом стає інвалід.

Протиріччя позитивної і негативної соціальної спрямованості індивіда також можна віднести до причин гандикапізму. Це протиріччя проявляється в тому, що у свідомості особистості існують дві протилежно спрямовані тенденції. Одна з них базується на загальноприйнятих моральних нормах та цінностях, і зумовлює повагу до оточуючих, толерантне ставлення до них. Інша тенденція є результатом перебування особистості в антисоціальних групах, де популяризуються зовсім інші цінності – егоїзм, пошук власної вигоди, нанесення шкоди іншим заради досягнення певних цілей. Зазвичай, коли людина перебуває в стабільних умовах на передній план виходять загальнолюдські цінності та норми, яким особистість і підпорядковується. Якщо ж індивід перебуває в умовах нестабільності, в загрозовій чи неприємній ситуації, актуалізується поведінкова тенденція антисоціального типу, що призводить до прояву гандикапних реакцій.

Ця думка підтверджується іншими вченими. Так **В.Й Бочелюк** стверджує, що внутрішня суперечливість особистості має ряд особливостей. Головна з них полягає тому, що протиріччя духовного

світу виявляються в несумісній, здавалося б, у рамках однієї особистості, соціальній спрямованості: позитивній і негативній. А це значить, що в системі спонукань індивіда, як правило, яскраво виражена внутрішня конфліктність між моральним відношенням до соціальних цінностей і корисної активності, з одного боку, і аморальним, цинічним відношенням до норм і правил, що виявляється в антигромадській активності, – з другого. Друга особливість полягає в тому, що внутрішній конфлікт особистості вирішується в конкретних, найбільш напружених життєвих ситуаціях на користь негативної спрямованості антигромадських устремлень. Аналіз внутрішніх протиріч особистості дозволяє зробити висновок: протиріччя проявляються в найбільш гострій формі у сфері моральної свідомості. Вони охоплюють особистість у цілому – весь її духовний світ і знаходять найбільш яскраве вираження у відношенні цієї особистості до моральних норм. Роздвоєність моральних поглядів індивіда, його відношення до норм моралі проявляється найчастіше в тому, що він має ніби дві моралі: одну – для суспільства, другу – для себе. Протиріччя особистості виникають не самі по собі, не як результат конфліктної ситуації та непослідовності у поведінці. Внутрішні протиріччя в своїй основі можуть бути лише наслідком суперечливих зовнішніх впливів або результатом заперечень життєвого досвіду [1].

Всі типи ситуацій і всі види протиріч особистості підкоряються одній закономірності. Всіх їх можна звести до протиріччя між внутрішніми і зовнішніми чинниками функціонування особистості, або між внутрішніми (пов'язаними з власною особистістю) і зовнішніми (пов'язаними з соціумом) цінностями індивіда. До внутрішньої системи чинників входять: рольова Я-концепція, власна рольова поведінка людини, компоненти когнітивної структури індивіда, його уявлення про рольові очікування інших людей, особистісні потреби (зокрема, потреби в рольовому самовизначенні), система значущих відношень. До зовнішньої системи чинників входять: система суспільних нормативів виконання соціальних (та інших) ролей, рольові очікування значущого оточення індивіда, соціальні ролі інших людей, система значущих стосунків [5].

Зовнішні та внутрішні протиріччя особистості пов'язані з її гармонійністю чи дисгармонійністю. Гармонійні взаємини між особистістю і світом означають гармонію того, що особистість жадає від інших, і того, що вона може їм дати. *Гармонійна особистість* перебуває в єдності зі світом, людьми і сама з собою. Така людина є безпосередньо моральною особистістю. Порушення моральних норм для неї – це порушення цілісності власної особистості. Для дисгармонійної

особистості характерні різні порушення емоційної, пізнавальної, моральної і поведінкової сфер: безпричинні страхи, замкнутість (аутизм), невмотивована агресивність та ін. Такі порушення можуть зумовлювати гіперкомпенсацію, неадекватну самооцінку і рівень домагань. Люди з дисгармонійною організацією особистості – це не просто індивіди зі спрямованістю “на себе”. Це люди з подвійною (або множинною) спрямованістю, які перебувають у конфлікті із собою, люди з розщепленою особистістю, в яких свідоме психічне життя і життя неусвідомлених афектів знаходяться в постійному протиріччі [2].

Висновки: Протиріччя особистості можуть відігравати як позитивну, так і негативну роль у її становленні та функціонуванні. Позитивний вплив зовнішніх щодо індивіда та внутрішньоособистісних протиріч полягає в тому, що вони стають джерелом вдосконалення та гармонізацій особистості. Усвідомлюючи певну неузгодженість людина прагне її подолати, розвиваючи в собі нові якості та соціальні навички, прагне вдосконалити процес своєї життєдіяльності, зробити його більш продуктивним. Отже, протиріччя виступають умовою вдосконалення самої особистості, її соціальних, суспільних та міжособистісних взаємин. Усвідомлення протиріч сприяє зміцненню родини та колективу, усуненню тих якостей та особливостей, які заважали покращити життя особистості.

Водночас, протиріччя можуть мати і прямо протилежний вплив на особистість. Неусвідомлення, невизнання наявності протиріч, або відсутність ресурсів для їх подолання призводить до деструкції особистості, руйнування міжособистісних стосунків та змін структури самого індивіда. Особистість перестає розвиватись, починається процес її деградації. Крім того, людина відчуває дезорганізацію як на психічному, так і на фізіологічному рівні, знижується її цілеспрямованість та активність, здатність долати труднощі. Індивід стає підвладним негативним емоційним станам, стресам, фрустрації, відчуває власну неповноцінність. На рівні міжособистісних стосунків також відбуваються зміни: руйнування стосунків, які є важливими для особистості, відстороненість її від групового життя, відчуття ізольованості та непотрібності, прояви девіантної поведінки, прихованої та відкритої агресії. Саме на основі цих деструктивних тенденцій виникає, закріплюється та яскраво проявляється гандикапізм, як форма неприйняття, ворожості та дискримінації людей з обмеженими можливостями.

Перспективні напрямки дослідження. Перспективним напрямком дослідження є розробка системи засобів профілактики і корекції формування та розповсюдження гандикапізму як соціально небезпечного явища.

Список використаних джерел

1. Бочелюк В. Й. Соціально-психологічні причини злочинної поведінки неповнолітніх / В. Й Бочелюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.com.ua/18060203/psihologiya/sotsialno-psihologichni_prichini
2. Гармонійний і дисгармонійний розвиток особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.info-library.com.ua/books-text-4965.html>
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Робер М.А. Психология индивида и группы/ М. А. Робер, Ф. Тильман. – М.: Прогресс, 1988. – 156 с.
5. Розвиток особистості через рольовий конфлікт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvita.ua/vnz/reports/psychology/9790/>
6. Сарджвеладзе Н. И. Личность : трудности и основные противоречия определения / Н. И Сарджвеладзе [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.i-u.ru/biblio/archive/sardjveladse_lichnost/oo.aspx

The factors which provoke the displays of handicaps at individual level are analyzing in the article. Those factors, which are assisting in forming and fixing of handicap reactions as a behaviors display, reactions of personality on co-operating with an invalid are describing.

Keywords: handicaps, disability, setting, discrimination, stereotype.

Отримано: 28.08.2011

УДК 159.922.6 159.942

М.В.Субота

Розвиток особистості засобами музики

Стаття присвячена проблемі розвитку особистості засобами музики. Встановлено, що здатність музики впливати на людину залежить як від жанрової різновидності самої музики, так і від різних соціальних і психофізіологічних особливостей самої людини.

Ключові слова: особистість, музичне мистецтво, онтогенетичний розвиток, емоції, емоційний відгук, сприймання, реципієнт.

Стаття посвячена проблемі розвитку личности средствами музики. Выявлено, что способность музыки влиять на человека зависит как от жанровой разновидности самой музыки, так и от разных социальных и психофизиологических особенностей самого человека.

Ключевые слова: личность, музыкальное искусство, онтогенетическое развитие, эмоции, эмоциональный отклик, восприятие, реципиент.

Актуальною проблемою нашого суспільства є пізнання того, як і якими шляхами входить творіння музиканта у свідомість людини, як воно стає досягненням її особистого досвіду. Розв'язання цієї проблеми безпосередньо торкається питання формування духовного світу особистості в процесі її спілкування з музичним мистецтвом.

Цікаво зазначити, що в онтогенетичному розвитку людини спостерігається досить мінливе співвідношення духовного і фізичного начал. Наприклад, рухові реакції на звуки стають одним із перших орієнтирів у взаємовідношенні дитини з навколишнім світом. Дослідження показали, що реакція на звукові подразники і особливо мелодійні інтонації проявляються дуже рано і рееструються навіть у внутріутробному періоді за рухами, що здійснює плід. Ці найперші впливи навколишнього світу є важливим арсеналом засобів, які формують людський індивід в початковому періоді особистісного розвитку.

Навколишній світ ще з початку індивідуального життя людини чинить на неї все більший вплив, музичне мистецтво все більше діє на розвиток її духовного світу. Впродовж останнього століття постійно посилюється тенденція до скорочення терміну фізичного дозрівання (процес акселерації). В результаті цього проходить певне відставання морально-психологічної і соціальної зрілості молодой людини, що вносить в "перехідний" віковий період відносну дисгармонію. Своєрідним засобом урегулювання невідповідності між дефіцитом духовної зрілості і фізичним дозріванням в цьому періоді є мистецтво. Варто звернути увагу на значення стихійних способів залучення до музики, де переважають легкі жанри, хоча ми, безумовно, віддаємо перевагу творам класичної музики як одному із важливих засобів соціального і морально-психологічного розвитку особистості. Вплив музики в таких випадках пов'язаний переважно з емоційною і руховою сферами свідомості людини. Особливо це стосується до повних експресії і сильно ритмізованих жанрів рок-музики, вельми популярних серед молоді. Особливо слід звернути увагу на дві важливі особливості підліткового віку – підвищена емоційність і рухлива неспокійність. Ці сторони взагалі

виступають досить мобільними як у філо-, так і в онтогенезі розвитку людського індивіда. Спостереження вчених показують, що прискорений фізичний розвиток пов'язаний з багатьма психічними компонентами, при цьому найбільш тісний взаємозв'язок соматичного і психічного розвитку виявлений саме в руховій та емоційній сфері, що відкладає відбиток на поведінку підростаючого покоління. Саме тому вплив музики на дітей підліткового віку особливо глибокий, тривалий і має серйозні наслідки.

В концертних залах, в яких виконується академічна музика, яка здатна глибоко впливати на духовне збагачення людини, як свідчить практика, рідко доводиться бачити так званого масового слухача. Причини цього явища, на наш погляд, слід шукати у зміні співвідношення духовного і фізичного в людині.

У дослідженнях, в яких аналізуються фізіологічні механізми впливу музики, як і соціально-виховна роль музичного мистецтва, розглядаються, в основному, лише самі по собі, без урахування якісних змін у співвідношенні соціального і біологічного, що відбувається у процесі як історичного, так і індивідуального розвитку людини. Саме ці моменти мають важливе, вирішальне значення при розгляді особливостей впливу музики на формування особистості. Тому найбільш повне уявлення про виховне значення музики можна отримати, розглянувши докладно динаміку розвитку особистості.

Тлумачення самої природи музики багато в чому визначають різноманітні інтерпретації соціального і біологічного у людині. Так, у вченнях позитивістів минулого століття (Г.Спенсера, М.Гюйо, Е.Маха і ін.), в концепціях соціал-дарвіністів, евгеніків, фрейдистів, положення яких до сьогодні знаходять відголоски в сучасній психології, філософії, естетиці і педагогіці, визначальними і вічними визнаються якості, закладені в генах людини, які виступають в її безсвідомих потягах і прагненнях. Естетичні теорії, які спираються на дані концепції, творчий дар художника, композитора оголошують імманентним й зовсім асоціальним.

При абсолютизації соціальної сфери ("соціологізм Е.Дюркгейма") конкретна особистість розсіюється в колективній соціальній свідомості.

Музика є своєрідним "онтогенетичним приматом" серед інших видів мистецтв. Спостереження показують, що музика викликає емоційний відгук у дітей раніше від інших мистецтв, оскільки новонароджений, уже емоційно реагує на музику. Дослідники проблем музичного виховання пропонують зразу ж після народження прилучати дитину до музики. В.Бехтерев [1] вказував, що музичний розвиток повинен розпочинатися і підтримуватися не

з юності, а з раннього дитячого віку і навіть з перших днів життя дитини. Перші музичні твори, з якими знайомиться дитина, як відомо, коліскові пісні – найстародавніші і найбільш поширені серед пісенних жанрів народів світу. Монотонне виконання цих співучих інтонацій впливає на слуховий розвиток дитини, а тим самим і на формування у дитини музично-естетичного почуття. Однак потрібне тривале, систематичне виховання, щоб людина могла прилучитися до найвищих досягнень музичної культури. Дитина, слухаючи музичні твори, перш за все, включається у звуковий потік, а не в музичний процес. Так в ролі музики для дітей молодшого дошкільного віку можуть виступати мелодії моно-ритмічні, куплетної побудови.

Відомий вплив на розвиток музичного слуху дитини, її емоційну сферу і психіку дитини взагалі робить все середовище – від випадкових тонових звуків навколишнього світу до різноманітних свідомо зроблених ритмічних звуковисотних комбінацій голосом або музичними іграшками. Однак для нормального розвитку дитини необхідні відповідні норми і міри, тому що за декілька років дитина повинна пройти такий етап музичного розвитку, для якого людству потрібні були цілі тисячоліття. Слід зауважити, що потрібно дотримуватись елементарних правил бережливого ставлення до слуху. Актуальним, на нашу думку, є зауваження В.Бехтерева [1], що не можна безкарно мордувати дитячий слух різними брязкальцями і невластивими дитячому віку різкими звуковими ефектами, що недбале ставлення до розвитку дитячого слуху може з часом закінчитись сумними наслідками.

Правильно використані в дошкільному віці музичні твори або навіть окремі засоби музичної виразності сприяють розвитку особистості. Індивід соціалізується, постійно знаходячись у колі людей і музика все більше впливає на формування його духовного світу. Музичні твори, які відповідають віку і розвитку особистості, сприймаються вже як явища мистецтва. Нехай це буде “Карнавал тварин” К.Сен-Санса, в творах якого ще трьохрічні діти пробують розпізнати своїх героїв, або, наприклад, останні симфонії П. Чайковського, при слуханні яких задумуються про сенс життя дорослі люди – в обох випадках переважає духовність. Особистість стає реципієнтом музичного мистецтва, суб’єктом тієї сфери соціальної комунікації, яка здійснюється за допомогою суспільного функціонування музики. Біологічні чинники, як би сильно вони не проявлялись у процесі взаємодії з музикою, переважають лише на низькому рівні виховання. Соціальні властивості особистості поступово стають визначальними в її поведінці і життєдіяльності.

Музично-виховна практика показує можливість і засоби розвитку музичних здібностей. Якщо розпочати цілеспрямовано формувати музичний слух з раннього дитинства, то низький рівень вроджених здібностей може стати мінімально значущим. В умовах дитячого садочку, де музичне виховання починається з раннього віку, найкращий результат виходить тоді, коли з дітьми, які погано інтонують або мають слабкий музичний слух, проводяться музичні заняття окремо або індивідуально. Музичне виховання таких дітей найбільш успішно здійснюється на основі спеціальної методики, яка відповідає тим чи іншим біологічним особливостям слуху, тим чи іншим вродженим задаткам.

М.Блінова [2] розробила питання музичного виховання, розглядаючи фізіологічні основи сприймання і виконання музики. Вона аналізує причини різного ставлення до музики, відхилення від норми музичного розвитку, розкриваючи фізіологічні корені музичних емоцій. Питання фізіологічного впливу музики на людину знайшли місце і в дослідницькій практиці лікаря-психіатра В.Леві [8]. Він звертає увагу фахівців на суттєвий, на його думку, бік музики – її “біологічність”. Ця проблема, згідно з В.Леві [8], серйозно не бралася до уваги, хоча кількість досліджень фізіологічного впливу музики на органи людини постійно зростало.

Проведено також багато експериментів, які доводять значний вплив музики на м'язову енергію, на дихання, на кровообіг і кров'яний тиск, пульс і биття серця і т. ін.

Як відомо, у процесі спілкування людини з музикою, помітна роль фізичного, особливо рухового чинника. Спостерігаються випадки, коли саме фізичні властивості визначають силу впливу музики, яка виявляється у відповідних реакціях організму. Наприклад, на концертах серйозної музики вимагається зосередженість, заглибленість у внутрішній світі, навпаки, під час танцю людина рухається під музику. В танці найбільш яскраво виступає ознака художньої синкретичності, в якій і приховується сутність сили впливу музики на цілісність людської природи. Досить показовим є виокремлення В.Леві такого типу індивідуального сприймання музики, коли при її слуханні з'являється бажання рухатися. Ці відчуття, які виникають в процесі рухів, сприяють музичному сприйманню. З цієї причини автор вказує, що він віддає перевагу слухати музику не на концертах, а наодинці, щоб не соромитись і нікому не заважати.

Вплив музики на фізичну сутність людини не є одностороннім процесом – відомо деякі впливи фізичного стану людини на її музикальність. Необхідно зауважити, що в літературі з музичного виховання про цю взаємодію майже не згадується.

Відомо, що фізичний стан людини багато в чому впливає на її розумовий розвиток, на формування характеру. Так, педагогічні дослідження показують, що втома і ослаблення організму часто виявляється у відставанні, байдужості до навчання, у небажанні долати труднощі, невиконанні завдань і т. ін. І.Толкачова [14], яка досліджувала залежність музикальності від фізичного виховання, зауважує, що фізичне навантаження прискорює, регулює нейромоторні процеси, удосконалює відчуття ритму.

Музично-естетичне виховання, яке здійснюється в тісному взаємозв'язку з іншими видами мистецтв і в контексті з головними напрямками гармонійного виховання особистості, створює передумови для ефективного використання музики у розвитку особистості.

У процесі спілкування з творами різних музичних жанрів формується естетична свідомість особистості, яка, у свою чергу, знаходиться у відповідному зв'язку з усіма сферами духовного світу людини.

Цілеспрямоване використання виховної сили музики полягає в тому, щоб сприяти всебічному і гармонійному розвитку особистості, збагачувати її духовний світ.

Духовний світ людини розглядається як синтез раціональної і емоційно-вольової сфери. Згідно з концепцією Б.Спінози, людська природа є похідною від чуттєвих переживань (афектів), основою філософської системи Г.Гегеля [3] є світовий розум, а в теорії А.Шопенгауера [5] рушійною силою всього виступає світова воля. Музиці, згідно з А.Шопенгауером, притаманні найвищі світові цінності, оскільки вона знаходиться на рівні світової волі. Відповідно виокремлюється інтелектуалістичне, емотивістське і волюнтаристське спрямування в оцінці мистецтва і можливостей художнього впливу. В багатьох працях, особливо в тих, які торкаються музично-виховних проблем, завдання формування духовного світу часто обмежуються розвитком мислительної і емоційної сфери. Вольовий компонент випадає з поля зору. Н.Киященко і Н.Лейзеров [7] прямо заявляють, що без вольової підготовки все естетичне і художнє життя набуває бездіяльного характеру, а найвеличніші і найпрекрасніші цілі та ідеали виявляються нереалізованими. На жаль, воля і досі вивчена недостатньо, тому розгляд її значення як у контексті змісту художнього образу музичних творів, так і в художньо-виховному процесі зумовлює відповідні труднощі.

Спілкуючись з музикою, людина відчуває вплив на всі три компоненти духовного світу, вказані вище і, безперечно, вони є

основними, але не вичерпують його повністю. Наприклад, можна згадати такий процес у психічній діяльності, як уява, роль якої в спілкуванні з музикою неодноразово підкреслювалася дослідниками, або сферу підсвідомого. При всебічному підході до духовного світу особистості виявляється багато важливих аспектів становлення функціонування художнього феномена. Так, взаємовідношення раціональної, емоційно-чуттєвої і вольової сфер, уяви та підсвідомості, зумовлених, у свою чергу, визначеною життєвою позицією і світоглядом композитора, спрямовують його творчі зусилля від початкового імпульсу до остаточної реалізації художнього задуму. За допомогою цілісного підходу до аналізу музично-творчого процесу глибше розкривається сутність музики, а у виховній її здатності виявляється світоглядна цілеспрямованість.

Інкони окремі компоненти духовного світу поєднуються в єдине амбівалентне значення, що виявляє нові можливості у розв'язанні проблеми виховної здатності музики. Так, для характеристики художнього феномена виникли деякі складові поняття, зокрема, як "розумна емоція" у Л.Виготського [3] або "емоційно насичена думка" у Л.Мазеля [9]. Подібні "схрещення" можна продовжувати, але справа полягає в тому, що всі сфери духовного світу особистості існують взаємопов'язано і будь-яке їх роз'єднання цілком неогрунтоване. Саме цілісний зміст творів мистецтв, які є результатом осмислення і концентрації художником узагальненого досвіду соціально-історичних відношень, С.Раппопорт [7] назвав основою художніх емоцій.

У виховному сенсі досить важливим є факт висунення на перший план тієї чи іншої духовної сторони особистості як в її соціально-практичній діяльності, так і в художньому змісті, що зумовлюється конкретними життєвими умовами і конкретними причинами. С.Рубінштейн [12] приходить до висновку, що коли ми говоримо про інтелектуальні, емоційні і вольові процеси, то йдеться про єдині і в той же час про багатообразні психічні процеси за перевагою в кожному такому процесі інтелектуального, емоційного, вольового компонента. Нерівномірність прояву у музиці раціонального і емоційно-чуттєвого компонентів зумовлено її природою, як впевнено показує у своїй концепції М.Каган [6]. Він розглянув здатність музики впливати на різні пласти духовного світу у взаємозв'язку загального і одиничного рівнів, діалектична єдність яких проявляється у процесі індивідуального й соціального буття особистості.

Розвиток духовного світу особистості в умовах соціуму виражаються у взаємозв'язку загального, особливого і одиничного

соціальних рівнів. До загальних соціальних відносин, як відомо, належать економічні, політичні, правові, моральні та інші відносини, або так зване мікросередовище. Особливі особистісні властивості формуються під впливом безпосереднього соціального оточення – мікросередовища. Якщо в особистості проявляються загальні й особливі соціальні властивості, то вони представляють рівень одиничного. Музичне мистецтво здатне досить тонко передавати суспільно-психологічну структуру і виразити всю діалектику взаємодії загального, особливого й одиничного в соціальному розвитку. В музичних творах на першому місці може виступати той чи інший рівень суспільного в особистості.

Музичні твори, в яких переважають індивідуально-одиничні соціальні властивості особистості, пронизані вираженням страждання самотньої людини. До таких установок можна віднести експресіоністську музичну творчість, представників “нововіденської школи” (А.Шьонберг, А.Веберн, А.Берг), у творах яких на перший план висувається раціоналізм самотньої людини.

За схемою Ю.Сичова [13] основні типи мікросередовища в соціологічному плані виокремлюються наступними ознаками: 1) за видом діяльності особистості: виробничо-трудова, сімейно-побутова, навчально-виховна, суспільно-політична, культурно-просвітня, військова, спортивна, релігійна; 2) за територіальною ознакою: місто, село і т. ін; 3) за національно-етнічною; 4) віковою; і 5) статевою. Зміст музичних творів за тематичним, емоційно-чуттєвим і вольовими ознаками більшою або меншою мірою відображає низку перерахованих особливостей соціальних відносин особистості.

Можна назвати чимало музичних творів, які психологічно відповідають віковим особливостям особистості. Це – різноманітні інструментальні п’єси, спеціально створені композиторами для молодого слухача або виконавця, які вже стали класичними. Прикладом таких творів можуть бути “Дитячі сцени”, “Альбом для юнацтва” Р.Шумана, “Дитячий альбом” П.Чайковського, “Дитяча музика” С.Прокоф’єва, “Дитячий кучонок” К.Дебюссі і багато інших. Наприклад, цикл Дебюссі складається із шести дитячих п’єс, в яких неважко помітити відтінки дитячих емоцій. Композитор вражає своєю здатністю проникати в дитячу психологію.

Твори, у яких створюються характерні особливості життєвого середовища, поряд з вербально-семантичною стороною інтонаційно виражають найбільш типові психічні стани, притаманні членам різних демографічних груп. Поряд з властивостями, які зумовлюються своєрідністю деяких індивідуальних факторів (темперамент,

характер, здібності, інтро-, екстравертованості і т. ін.), в музичних творах яскраво виступає самотність психологічних процесів мікросередовища.

В процесі сприймання музики розглянуті соціальні властивості відіграють значну роль, впливаючи на світогляд реципієнта, формуючи активну життєву позицію особистості. Наприклад, в монументальних музичних творах переплітаються всі соціальні рівні духовного світу особистості.

Виокремлення загальних, одиничних і особливих соціальних властивостей особистості, які виражають рівні прояву раціонального, емоційно-чуттєвого і вольового начал, дають методологічно важливе передбачення найбільш повного використання життєвого змісту музики у виховному процесі. Більше того, спілкування з музикою, як відомо, вищою мірою сприяє розвитку таких властивостей особистості, як уява, інтуїція, потреба у самовираженні. Саме ці властивості відіграють важливу роль в прогнозуванні різноманітних процесів. Естетична і художня свідомість засобом уяви з'єднує інтуїтивну, емоційно-чуттєву сферу з мисленневою і раціональною.

У процесі музичної творчості, виконавства чи сприймання саме діяльність уявлення та інтуїтивні судження відіграють першочергову роль: за їх допомогою музичний матеріал перетворюється у художній образ. Особливо наочно даний психологічний процес проявляється в музично-імпровізаційній діяльності. Отже, діяльність психологічних механізмів духовного світу особистості, на розвиток яких чималий вплив має і музика, не тільки збагачує її ідейний, моральний і естетичний потенціал, але й створює важливі передумови для творчого мислення загалом, яке може проявитися в будь-якій діяльності особистості.

Як показують психологічні дослідження, деякі прослухані твори жанрів легкої музики можуть викликати низку негативних психічних станів людини. Так, Л.Новицька [10] провела порівняльний аналіз наслідків сприймання рок-, диско- і класичної музики. Групи студентів різних вузів пропонувалося прослухати першу частину 40-ї симфонії В.А.Моцарта, Фантазію-експромт і Ноктюрн мі-бемоль мажор Ф.Шопена, а також записи деяких закордонних вокально-інструментальних ансамблів. Аналіз письмових звітів показав, що під впливом класичної музики у 78% досліджуваних пробуджувалися почуття ніжності, доброти, виникало бажання зробити щось хороше для всіх, опанувало оптимістичне світовідчуття. В 39% випадків рівень узагальнень досягав морально-філософських понять життя, щастя, радості і

горя, любові і ненависті, добра і зла. Наслідки рок- і диско-музики характеризувалися небажанням про що-небудь думати, появлялися рухові рефлексії. Більше того, 20% досліджуваних в даному випадку говорили, що в них виникає почуття роздратованості, смутку, тривоги, самотності, безнадійності, страху і т. ін.

Отже, функціональне значення масової музичної культури переходить межі розважального гедонізму і має здатність викликати асоціальну поведінку. На сучасному етапі необхідно більш повно й ефективніше використовувати виховні можливості музики. Для цілеспрямованого розвитку особистості потрібно застосувати більш гнучкі системи, які дають додаткові можливості для керування цілісним музично-виховним процесом.

Список використаних джерел

1. Бехтерев В. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства /В.Бехтерев// Вестник воспитания. – 1915. – №6. – С.54.
2. Блинова М.П. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности /М.П.Блинова. – Л.: Музыка, 1974. – 144 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства /Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1967. – 344 с.
4. Гегель Г. В. Эстетика /Г.В.Гегель. – М.,1971. – Т.3. – С.323.
5. Эстетическая культура и эстетическое воспитание. – М., 1983. – С.36.
6. Каган М. Социальные функции искусства/ М.Каган. – Л., 1978. – С.19.
7. Киященко Н. Искусство и духовный мир человека / Н.Киященко, Н.Лейзеров. – М., 1983.
8. Леви В. Музыка и мозг /В.Леви// Знание – сила. – 1964. – №9. – С.4-8.
9. Мазель Л.А. Строение музыкальных произведений: учебн. пособие. – 3-е изд. – М.: Музыка, 1986. – 528 с., нот.
10. Новицкая М. Влияние различных музыкальных жанров на психическое состояние человека /М.Новицкая// Психологический журнал. – 1974. – Т.5. – № 6. – С.79.
11. Раппопорт С. От художника к зрителю /С.Раппопорт. – М., 1978. – С. 220.
12. Рубинштейн С.Л. Эмоции // Психология эмоций: Тексты / Под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. унта, 1964. – С.152.
13. Сычев Ю. Микросреда и личность /Ю.Сычев. – М., 1974. – С.48.

14. Толкачева И. Влияние физической нагрузки на чувство ритма музыкантов /И.Толкачева// Теория и практика физической культуры. 1974. №1.– С.55.

This article is devoted to the problem of personality development means music. Found that the ability of music to influence people depends on the varieties of the genre of music, and from different social and physiological characteristics of the person.

Keywords: personality, music, ontogenetic development, emotions, emotional response, perception, retsepiyent.

Отримано: 14.08.2011

УДК 376.1 – 053.4

О.М.Ткач

Особенности обстеження мовленнєвого розвитку дітей з ДЦП

У статті висвітлено погляди провідних науковців на проблему ранньої діагностики мовленнєвого розвитку дітей з ДЦП, подано методику обстеження мовлення дітей раннього віку з наслідками ДЦП, визначені основні критерії для оцінювання якості виконання дітьми цих завдань, відповідно віку описані зразки виконання запропонованих вправ, зазначені вікові нормативи виконання дітьми з нормою і провідними порушеннями моторної сфери вправ для обстеження звуковимови, основних характеристик голосу, загальної та мілкої моторики, завдань для дослідження сенсорного розвитку, симультанного та сукцесивного гнозису. Означені основні тенденції подальшого розвитку цього напрямку логопедії.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, дизартрія, сензитивні періоди розвитку, моторний, сенсорний і мовленнєвий розвиток, оптико-просторовий гнозис і праксис.

В статті представлені взгляды ведущих специалистов на проблему ранней диагностики речевого развития детей с ДЦП, методика обследования речи детей раннего возраста с последствиями детского церебрального паралича, обозначены основные критерии для оценки качества выполнения детьми этих заданий, соответственно возрасту описаны образцы выполнения представленных заданий, определены возрастные нормативы выполнения детьми с нормой и нарушениями моторной сферы упражнений для обследования звукопроизношения, основных характеристик голоса, общей и мелкой моторики, заданий для обследования сенсорного развития, симультанного и сукцесивного синтеза.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, дизартрия, сензитивные периоды развития, моторное, сенсорное и речевое развитие, оптико-пространственный гнозис и праксис.

У наш час проблема дизартрії дитячого віку інтенсивно розробляється у клінічному, нейролінгвістичному, психолого-педагогічному напрямках. Дизартричні порушення мовлення спостерігаються при різких органічних ураженнях мозку, які у дорослих мають більш виражений вогнищевий характер. У дітей частота дизартрії, перш за все, пов'язана з частотою перинатальної патології (М.Б. Ейдінова, О.М. Правдіна-Вінарська, К.О. Семенова, О.М. Мастюкова, І.І. Панченко, Л.А. Данилова, Н. та П. Ботта).

На думку провідних спеціалістів у цій галузі при дизартрії потрібна рання, тривала та систематична логопедична робота. Як вказують у своїх дослідженнях С.Е.Большакова, Т.П.Работнікова, А.Ю.Ратнер, В.С.Пічугіна успіх її значною мірою залежить від взаємозв'язку у роботі логопеда та лікаря-невропатолога, логопеда та батьків, а при явних рухових порушеннях – логопеда і масажиста, спеціаліста з лікувальної фізкультури.

Л.С.Виготський, Н.О.Менчинська та інші науковці наголошують на існуванні особливих періодів для навчання дитини, коли корекційний вплив дає найбільш позитивні зрушення у психічному розвитку. Такі періоди називають "*сензитивними періодами розвитку*". Сензитивний період для розвитку мовлення дитини – від 1,5 до 3-х років. В шкільному віці органічне і функціональне визрівання мовних систем, в основному, вже закінчено.

В.А.Калягін, Т.С.Овчіннікова досліджуючи формування психічних процесів у дітей з мовленнєвими розладами, наголошують на тому, що "пізно виявлений дефект визрівання мовних функцій у дитини з церебральним паралічем вимагає у спеціаліста вже дещо іншої терапії, яка пов'язана не зі стимуляцією розвитку мовленнєвих здібностей, а з засобами свідомого впливу, який побудований на усвідомленні специфіки мовленнєвого і психічного розвитку дитини, усвідомлення самою дитиною своїх вад" [5;124].

Обстеження мовлення у дітей з церебральним паралічем проводиться в двох основних напрямках: фонетико-неврологічному та психолого-лінгвістичному. При фонетико-неврологічному аналізуються стан рухливості мовленнєвих м'язів, можливості утворення й утримання артикуляційних позицій, стан ритміко-мелодійних якостей мовлення, особливості звуковимови; визначається форма клінічного мовно-рухового синдрому, рівень та локалізація ураження ЦНС.

При психолого-лінгвістичному обстеженні аналізуються особливості фонетичного сприймання, мовленнєвого слуху,

контролю за своїм мовленням, рівень мотивації до спілкування, особливості мовленнєвої комунікації, використання і розуміння лексичних і граматичних засобів мовлення.

Фонетико-неврологічне обстеження, яке проводиться логопедом спільно з невропатологом:

- Вимовна сторона мовлення (в умовах спонтанної мовленнєвої активності і при довільних зусиллях дитини за вимогою дорослого): голос: сила, висота, модульованість; темп, ритм мовлення; інтонація мовлення; звуковимова: пропуск, заміна, спотворення звуків; загальна розбірливість (оцінити розуміння мовлення дитини в залежності від комунікативної відстані і від якості попереднього знання контексту); виразність мовлення.

- М'язи мовленнєвого апарату: особливості руху м'язів під час мовлення і в процесі виконання спеціальних завдань: сила м'язів; рухливість; амплітуда, об'єм рухів; симетричність включення в рух; точність виконання рухів; швидкість переключання рухів; латентний період включення в рух.

- Характер вимови звуків і можливість відтворення звуків пере-віряються в спеціальних складових завданнях (прямі, закриті, обернені склади, зі збігом приголосних). Звуки оцінюються за місцем та способом їх творення: зімкнені тверді і м'які, глухі і дзвінкі; щілинні тверді і м'які, глухі і дзвінкі; африкативні; сонорні; голосні.

- Характер вимови складів: прямих, обернених, закритих, зі збігом приголосних.

- Вегетативні реакції під час мовлення: почервоніння, блідість, потовиділення, слинотеча.

Заключення:

1. Форма дизартрії (визначити провідний мовно-руховий синдром).

2. Форма вади звуковимови (спотворення – перша форма; пропуски, заміна – друга форма; складові порушення – третя форма).

Велике значення має детальний анамнез.

Пренатальний період

Під час бесіди з мамою чи обома батьками з'ясовуються деякі спадкові фактори: стан здоров'я батьків до народження дитини (нааявність нервово-психічних розладів, мовленнєвої патології).

Також з'ясовуються основні моменти допологового розвитку дитини:

- вік матері (старше 35 років) дитини: захворювання матері під час вагітності, особливо такі, як грип, ангіна, токсікоплазмоз, цукровий діабет, анемія, захворювання печінки, нирок;

– несприятливі умови внутрішньоутробного розвитку дитини: порушення кровообігу плода, крововиливи в мозок, несприятливе протікання вагітності (загроза переривання вагітності: кровотечі, пологові перейми), медикаментозна терапія, рентгенологічне чи будь-яке інше опромінення.

Натальний період

З'ясовуються несприятливі фактори в протіканні пологів:

- народження дитини недоношеною (восьмимісячною);
- раннє відходження вод (за 20 і більше годин до народження дитини);
- тривалість пологів: перших – більше 20 год., повторних – більше 12 год.;
- застосування щипців, використання вакуум-екстрактора;
- застосування фармакологічних засобів для стимуляції пологової діяльності;
- народження дитини з асфіксією;
- вага менше 1500 г;
- наявність травм: переломи, кровотечі, пологова пухлина, вивих кульшового суглобу та інші пошкодження;
- резус-фактор.

Постнатальний період

З'ясовуються такі несприятливі фактори:

- перше годування через декілька годин чи діб після народження;
- відхилення в поведінці дитини в перші 3 місяці життя: крик, плач, збудженість чи, навпаки, в'ялість, підвищена сонливість, відсутність реакції на іграшки, мовлення дорослих та ін.;
- хвороби у перший місяць життя: жовтяниця, сепсис, пневмонія, диспепсія, анемія, грип;
- хвороби першого року життя: пневмонія, простудні захворювання, грип, кір, скарлатина, коклюш, диспепсія, дизентерія;
- хвороби від 1-го до 3-х років життя: інфекційні та соматичні, які довго протікали і які спричинили виснаження нервової системи;
- травми голови: з втратою свідомості і без втрати свідомості;
- недостатність мовних і інтелектуальних контактів з дитиною;
- двомовність.

Ряд виявлених несприятливих факторів із вказаних вище можуть бути причиною алалії і різних рівнів недорозвитку мовлення, заїкання, стертих форм дизартрії, ринології.

Крім етіологічних факторів, потрібно з'ясувати основні моменти в розвитку моторики, мовлення. Одержані дані співставляють з нормальним онтогенезом, знання якого дозволяє визначити затримку і порушення у формуванні функції.

В моторному розвитку дитини відмічаються наступні основні моменти (у дужках вказано час нормального розвитку функції): почала тримати голову (до 3-х місяців); повертатись із спини на бік (з 4-5 місяців); плазувати (5-6 місяців); самостійно сидати і сидіти без підтримки (7 місяців); самостійно ходити (від 1 року до 1 р. 3 місяців); самостійно їсти ложкою (від 1 р. 6 міс.); частково одягатися і роздягатися (від 1 р. 6 місяців до 2 р.).

У мовленнєвому розвитку дитини слід виявити основні моменти розвитку імпресивного мовлення:

- відповідає смоктальними рухами на мовлення (кінець 1-го міс. життя); заспокоюється, коли чує колискову пісню (кінець 1-го – початок 2-го міс. життя);
- реагує на мову дорослих, усміхається, сміється (кінець 2-го міс.);
- виражає радість; коли чує мову дорослих, перестає плакати; повертається, коли чує своє ім'я (на 3-му міс.);
- розуміє накази: “Дай ручку”, “Іди до мене” (до 6-ти міс.);
- розуміє значення 8-10 слів, які вимовляються дорослими (9 міс.); розуміє імена оточуючих її людей, назву предметів, сприймає цілу фразу (10-11 міс.);
- розвивається активний інтерес до оточуючих, до картинок, вибирає потрібний предмет серед багатьох, виконує словесні доручення (від 1 р. 1 міс. до 1 р. 6 міс.);
- спільна гра дітей з іграшками (1 р. 3 міс.);
- стрибок в розвитку імпресивного мовлення: узагальнене розуміння деяких слів, наприклад, “лялька”; розрізняє на слух звуки мови (від 1 р. 6 міс. до 1 р. 8 міс.);
- любить слухати казки, пісеньки, віршики, диференціює слова, які відрізняються однією фонемою, наприклад, показує на картинки, де вуся (вуха, миска) ведмедика (1 р. 9 міс. – 1 р. 11 міс.)

За даними анамнезу з'ясовуються основні етапи розвитку експресивного мовлення. В дужках також вказано час нормального розвитку функції:

- передмовні вокалізації: агукання, гуління, вскрики (на 3-му міс. життя і в 3 міс.);
- перекликається з дорослими на відстані під час “комплексу пожвавлення” (на 4-му міс.);
- приближення дорослого зустрічає посмішкою, сміхом, лепетом (4 міс.);

- складовий лепет стійкий (6 міс.);
- за наслідуванням дорослого вимовляє слова із однакових складів: “на-на”, “ля-ля” (з 9 міс.);
- самостійно вимовляє слова (12 міс.);
- звертається до дорослих, називає предмети, активно наслідує мовлення дорослих (1 р. 6 міс. – 1 р. 7 міс.);
- вимовляє двоскладові слова, у фразі – два аморфних слова (1 р. 9 міс.);
- виникає описове мовлення: говорить про те, що бачить на вулиці, фантазує про минулі події (1 р. 10 міс. – 2 р.);
- вміє відповідати на запитання, розмовляє фразами із двох або більше слів, запам’ятовує кінцівки пісень і повторює їх (2 р.).

При з’ясуванні основних етапів у розвитку імпресивного і експресивного мовлення, логопед додатково взнає у батьків, чи були у мові дитини: порушення складової структури слів; аграматизми; неправильна звуковимова. Особливу увагу слід звернути на звуки, які дитина тривалий час вимовляла неправильно.

У безпосередньому обстеженні дитини важливо обстежити психомоторику, гнозис, праксис. Зупинимось на цьому детально.

Обстеження психомоторики

Використати дані із підготовлених логопедом документів про стан загальної моторики. Під час безпосереднього обстеження звернути увагу на стан пальцевої і ручної моторики.

Для дітей дошкільного віку рекомендується застосувати наступні проби (спочатку за наслідуванням, потім за словесною інструкцією):

- показати 2-й та 3-й пальці на правій – лівій руці;
- показати 2-й та 5-й пальці на правій – лівій руці;
- скласти почергово пальці в колечко: кожний палець торкається великого пальця “Здравствуй, пальчик” на правій – лівій руці;
- скласти всі пальці в кільце на правій – лівій руці.

Для молодших школярів рекомендуються ті ж проби, тільки за словесною інструкцією. Після виконання почергово на лівій і правій руках, виконують на обох одночасно.

Про несформованість функції можна говорити тоді, коли є персервативне повторення одного і того ж руху, застрявання на одному рухові чи позі, різко виражена повільність рухів.

Обстеження гнозиса

Предметний гнозис:

- впізнання реальних предметів;
- впізнання предметів, зображених контурно (моркви, ромашки, качки);

- впізнання предметів, зображених пунктирно (ялинки, місяця, гриба);
- впізнання предмета в умовах накладання (фігури Попельрейтера): чайник, яблуко; прапорець, качка; ялинка, гриб; листок, пляшка; ложка, вилка; тарілка;
- впізнання вписаних одна в одну геометричних фігур (квадрат, трикутник, круг; прямокутник, квадрат, овал; три кризи різних діаметрів, трикутник);
- впізнання пунктирних зображень предметів, у яких немає певних деталей (заєць без вуха і лапки; чайник без носика; каструля без ручок; відро без дужки).

Буквений гнозис (для молодших школярів): називання букв друкованого шрифту, які розташовані не по порядку (Б, Е, Ю, Х, Ж, И, С, У, Л, О, Р, М); впізнання букв, накладених одна на одну:

- називання і порівняння букв, подібних графічно /А, Л; П, Н; Ь, Р; В, Ф/. Букви даються попарно.

Симулянтний і сукцесивний гнозис розуміння змісту сюжетної картинки; розуміння змісту сюжету наступних картинок.

Оптико-просторовий гнозис

Орієнтування у власному тілі – знаходження та показ правих і лівих частин власного тіла (руки, ноги, очі, вуха);

- мовленнєва проба Хеда (“візьмись лівою рукою за праве вухо”, “правою рукою за ліве вухо”).

Орієнтування в оточуючому просторі:

- вказати рукою (відносно власного тіла) напрямки (вліво, вправо, вперед, вверх, вниз);
- визначити своє положення серед предметів (перед предметом, ззаду, зліва, справа). “Скажи, де ти знаходишся відносно стола? Справа, зліва чи перед столом?”

Обстеження оптико-просторового праксиса

- повторення по пам’яті різного розташування геометричних фігур. Логопед розкладає на папері три геометричних фігури: трикутник, квадрат (незалежно від послідовності), пропонує дитині подивитись. Потім забирає фігури і пропонує виконати завдання.
- складання картинки із частин (2, 3, 4 частин) складання із паличок чи сірників фігур по пам’яті;
- конструювання букв друкованого шрифту. Пропонуються елементи букв: “Склади букву “Л”, перероби її в букву “Х”; склади букву “Н”, перероби її в “И”, “А”, “П” (завдання для молодших школярів).

Обстеження динамічного праксиса

- проба “кулак – ребро – долоня”;
- сприйняття і вироблення ритмів: I I I, I II, II I, I III, III I, III I, III I, III.

II. Особливе місце в обстеженні займає обстеження власне логопедичне, зокрема: будова і рухливість артикуляційного апарату і стан звуковимови.

Обстеження експресивного мовлення

Будова і рухливість артикуляційного апарату. Визначити аномалії в будові:

- губ (розщеплення верхньої губи, післяопераційні рубці, товсті губи, коротка верхня);
- зубів (зверхкомплектність, рідкі зуби, язиковий нахил зубів);
- прикусу (відкритий передній прикус, відкритий боковий прикус);
- щелепи (прогенія, прогнатія);
- язика (товстий і великий язик, довгий вузький язик, коротка під'язикова вуздечка);
- твердого піднебіння (укорочене, розщеплене, роздвоєння маленького язичка, відсутність його);

Визначити рухливість артикуляційних органів за допомогою таких рухів:

- розтягнути губи в посмішку, витягнути вперед “трубочкою”;
- підняти вгору верхню губу, опустити вниз нижню губу, підняти вгору нижню губу – губи зімкнулись;
- витягнути губи вперед “хоботком”, повернути “хоботок” вправо, вліво, прямо, спокій;
- вібрація губами “тпру”, як кучер коней зупиняє;
- відкрити рот, покласти широкий язик на нижню губу, підняти широкий язик на верхню губу, опустити на нижню, забрати язик у ротову порожнину;
- відкрити рот, вузьким язиком почергово дістати правий, лівий кут рота, забрати язик, закрити рот;
- відкрити рот, показувати почергово то широкий, то вузький язик;
- присосати язик до твердого піднебіння.

Звернути увагу на наступні параметри рухів:

1. Тонус (нормальне напруження, в’ялість, сильне напруження).
2. Активність (нормальна, загальмованість, розгальмованість).
3. Об’єм рухів (повний, неповний).
4. Правильність виконання.
5. Тривалість – здатність утримувати органи в заданому положенні протягом 5 с.;

6. Заміна одного руху іншим.

7. Додаткові і зайві рухи (синкінезі).

Стан звуковимови

Обстеження ізольованої вимови звуків. Перевіряються наступні групи звуків:

- голосні: А, О, У, Е, И, І
- свистячі, шиплячі, африкати: С, С' З, З', Ц, Ш, Ж, Ч, Щ;
- сонорні: Р, Р', Л, Л', М, М', Н, Н';
- м'які звуки в поєднанні з різними голосними: Ш, ПЯ, ПЄ, ПЮ, а також ДЬ, МЬ, ТЬ, СЬ

Процедура: логопед називає звуки, дитина повторює. Застосовуються завдання, які складаються із багаторазового повторення одного звуку, оскільки при цьому створюються умови, які зменшують артикуляційне переключення одного звуку на інший. Це дає можливість виявити труднощі денервації артикуляційного акту, особливо у випадках "стертої" дизартрії.

Обстеження вимови звуків в складах: відкритих, закритих, зі збігом приголосних.

Потім з'ясовується, як дитина користується звуками в мовленні. При перевірці звертається увага на заміну, спотворення, змішування, пропуски звуків. Використовуються набори картинок, які включають в себе слова із контрольних звуків. Добираються слова різної складової структури.

Особлива увага звертається на те, як звуки вимовляються у реченнях. Наприклад, речення для перевірки вимови свистячих і шиплячих звуків: "У кішки пухнастий хвіст. Шишки на сосні. Шашки на столі і т.д."

Також пропонуються речення для перевірки вимови звуків "р", "р'", "л", "л'", "м", "м'", "н", "н'": "Лара розбила тарілку. Орел на горі, перо на орлі і т.д."

Речення для повторення з метою перевірки вимови приголосних звуків глухих і дзвінких: П-Б, Т-Д, К-Г, Ф-В, С-З, Ш-Ж: "Діти бачили у лісі дупло дятла. У Зіни болять зуби. Соня зав'язує синій бант. Змія шипить, а жук дзижчить і т.д."

Речення для перевірки вимови м'яких і твердих приголосних: "У кішки п'ять кошенят і т.д."

Відмічається характер спотворення: скорочення кількості складів, спрощення складів (при збігові приголосних пропускається один із приголосних звуків), подібність складів, перестановка складів і звуків.

Для виявлення негрубих порушень складової частини слова пропонуються для повторення наступні речення: "На перехресті стоїть міліціонер. Космонавт керує космічним кораблем".

Таке детальне обстеження дозволяє логопеду встановити точну форму дизартрії, труднощі мовлення дитини і згідно цього скласти детальну програму корекційного медико-педагогічного впливу.

Список використаних джерел

1. Бадалян Л.О. Детские церебральные параличи / Л.О.Бадалян, Л.Т.Журба, О.В.Тимонина. – К.: Здоровье, 1988. – 324 с.
2. Большакова С.Е. Речевые нарушения и их преодоление / С.Е.Большакова. – М.: Из-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 160 с.
3. Гаврилова Н.С. Порушення фонологічного боку мовлення у дітей: монографія /Н.С.Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ТОВ “Друк-Сервіс”, 2011. – 200 с.
4. Дедюхина Г.В. Логопедический массаж и лечебная физкультура с детьми 3-5 лет, страдающими детским церебральным параличом: учебно-практическое пособие для логопедов и медицинских работников / Г.В.Дедюхина, Т.А.Яньшина, Л.Д.Могучая. – М: Гном-Пресс, 1999. – 32 с.
5. Калягин В.А. Психология лиц с нарушениями речи / В.А.Калягин, Т.С.Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2007. – 544 с.
6. Кирьянова Р. А. Комплексная диагностика и ее использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5-6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи /Р.А.Кирьянова. – СПб, 2002. – 368 с.: ил.
7. Коноплята С.Ю. Логопсихологія: навчальний посібник / С.Ю.Коноплята, Т.В.Сак; за ред. М.К.Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 293с.
8. Логопедія: підручник, друге видання, перероблене та доповнене /С.Ю.Коноплята, Т.В.Сак; за ред. М.К.Шеремет. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2010. – 672 с.
9. Малярчук А.Я. Обстеження мовлення дітей: Дидактичний матеріал /А.Я.Малярчук. – К.: Літера ЛТД, 2004. – 104 с.: іл.
10. Основы теории речевой деятельности. Под редакцией А.А. Леонтьева. – М.: Издательство “Наука”, 1974. – 368 с.

In the article the looks of leading scientists are reflected to the problem of early diagnostics of speech development of children with child's cerebral paralysis, methodology of inspection of broadcasting of children of early age is given with the consequences of child's cerebral paralysis, basic criteria are certain for the evaluation of quality of implementation of these tasks children.

Keywords: child's cerebral paralysis, disarthria, periods of development, agile, sensory and speech development, optics – spatial gnosis and praxis

Отримано: 23.07.2011

Рівень розвитку компонентів психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах змін

У статті проаналізовано результати проведеного формувального експерименту з персоналом вищої школи щодо покращення рівня психологічної готовності до діяльності в умовах соціально-економічних змін. Розглянуто основні компоненти психологічної готовності працівників вищих навчальних закладів. Досліджено рівень розвитку мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного компонентів готовності та зроблено їх інтерпретацію.

Ключові слова: тренінг, зміни, вища школа, викладачі, компоненти психологічної готовності.

В статье проанализированы результаты проведенного формирующего эксперимента с персоналом высшей школы относительно улучшения уровня психологической готовности к деятельности в условиях социально-экономических изменений. Рассмотрены основные компоненты психологической готовности работников высших учебных заведений. Исследовано уровень развития мотивационного, когнитивного, операционного и личностного компонентов готовности и сделана их интерпретация.

Ключевые слова: тренинг, изменения, высшая школа, преподаватели, компоненты психологической готовности.

Постановка проблеми. Якісне функціонування вищої школи на всіх ієрархічних рівнях є одним із пріоритетних завдань при визначенні стратегії і тактики розвитку вищого навчального закладу, демократизації та гуманізації усєї освітньої системи країни. У наш час неодмінною рисою ефективної діяльності вишу є забезпечення безперервного та систематичного організаційного розвитку. Необхідно, щоб у вищих навчальних закладах постійно підвищували рівень освіти та компетентності науково-педагогічні працівники, керівники низки структурних підрозділів.

Зазначений організаційний розвиток здійснюється в умовах систематичних змін як у системі вищої освіти, так і у суспільстві загалом. Усе це відбивається на функціонуванні закладів освіти та діяльності її працівників. Персонал вищої школи повинен бути підготовленим до забезпечення цілеспрямованої та раціональної діяльності в умовах змін. Саме тому важливим постає процес

формування психологічної готовності та її складових компонентів задля підвищення працездатності персоналу вищих навчальних закладів.

Проблема психологічної готовності стала предметом наукових досліджень відносно недавно. Першочергово, на початку ХХ століття, її досліджували за допомогою проникнення у сферу психічних процесів особистості. У цей час з'являється розуміння психологічної готовності як настановлення. У середині ХХ століття процес психологічної готовності пов'язувався із феноменом стійкості особистості до зовнішніх та внутрішніх впливів. Таке пояснення сутності готовності зумовлювалося дослідженнями нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки людини. Наприкінці ХХ століття вивчення поняття готовності пов'язувалося із дослідженнями у галузі теорії діяльності. Готовність розглядається через взаємозв'язок емоційно-вольових та інтелектуальних якостей особистості у конкретному виді діяльності та характеризується на фізіологічному, психологічному, соціальному рівнях. Дослідження окремих складових цього феномена сприяли утворенню декількох концепцій психологічної готовності, зокрема, М.І. Дьяченко та Л.О. Кандибовича [3], Н.Д. Левітова [6], А.Ц. Пуні [8]. Відмінність між зазначеними концепціями полягала у розумінні кожного з авторів компонентів готовності та співставлення їх із рівнями життєздатності людини.

Варто зазначити, що проблема психологічної готовності педагогічних працівників розглядалася, загалом, у контексті забезпечення управлінської діяльності у системі освіти.

Зокрема, ця проблема викладена у працях О.І. Бондарчук [1], В.І. Бондаря [2], Л.М. Карамушки [4; 9; 10], Н.Л. Коломінського [5], А.Ф. Ліненко [7], О.А. Філь [12] та інших. Неабияка роль у формуванні високого рівня психологічної готовності належить розвитку знань, умінь та навичок, компетентності особистості.

У працях Л.М. Карамушки, психологічна готовність визначається як комплекс взаємопов'язаних та взаємообумовлених психологічних якостей, які забезпечують ефективність професійної діяльності [4].

Оскільки предметом нашого дослідження є вивчення рівнів розвитку компонентів психологічної готовності, то, перш за все, розглянемо деякі існуючі наукові підходи до визначення структурних елементів готовності до забезпечення професійної діяльності. У структурі готовності можна виокремити трикомпонентну, чотирикомпонентну та п'ятикомпонентну моделі.

З трьох компонентів психологічна готовність складається на думку таких авторів: В. Шалаєва (інформаційна, операційна та мотиваційна), М. Логачова (психічна, технічна та фізична), О. Іванова (функціональна, емоційна й особистісна).

Чотирикомпонентну модель (мотиваційна, когнітивна, операційна, особистісна складові) розглядає Л.М. Карамушка.

Розширена до п'яти компонентів модель готовності розглянута у працях Ж. Половнікової (мотиваційна, операційна, вольова, оцінна, функціональна складові), О. Бикової (морально-психологічна, управлінсько-командирська, авторитарна, креативна та комунікативна складові).

У нашому дослідженні використана чотирикомпонентна модель, запропонована Л.М. Карамушкою. Як зазначено вище, вона включає мотиваційну, когнітивну, операційну та особистісну складові (див. рис. 1).

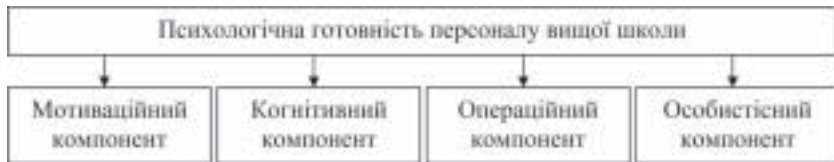


Рис. 1. Психологічна готовність персоналу вищої школи

Мотиваційний компонент полягає у дослідженні низки мотивів, які спрямовані на стимулювання професійної діяльності в умовах змін.

Когнітивний компонент досліджує рівень знань, необхідних для ефективного забезпечення педагогічного процесу.

Операційний компонент спрямований на формування умінь та навичок до якісного виконання педагогічних функцій.

Особистісний компонент допомагає встановити рівень розвитку особистісних якостей та здібностей, які допомагають успішно працювати в період соціальних перетворень.

Методика та організація дослідження. Здійснений аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив, що висвітлення проблеми психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах змін раніше спеціально не проводилося. Водночас, не здійснювався й розгляд основних компонентів психологічної готовності. Це, на нашу думку, визначає необхідність вивчення вказаної проблеми.

Метою дослідження було визначити рівень сформованості компонентів психологічної готовності персоналу вищої школи до

діяльності в умовах соціально-економічних змін на основі проведеного тренінгу.

Об'єктом дослідження виступала діяльність персоналу вищої школи в умовах змін.

Предметом дослідження є рівень розвитку компонентів психологічної готовності персоналу вищої школи до забезпечення ефективної діяльності в умовах змін.

Тренінг проведено із персоналом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. У ньому прийняли участь 30 працівників зазначеного закладу освіти. Ще 30 працівників утворили контрольну групу.

Математична обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS.

Результати дослідження та їх обговорення. Спочатку нами досліджено рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності персоналу вищої школи до забезпечення ефективної діяльності в умовах соціально-економічних змін.

Отримані результати зазначено у табл. 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості мотиваційного компонента психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін (у % від загальної кількості опитаних)

Рівні	Група			
	Експериментальна		Контрольна	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Низький	3,3	16,7	20,7	16,7
Середній	73,3	43,3	65,5	73,3
Високий	23,3	40,0	13,8	10,0

З табл. 1 видно, що після проведення тренінгу значно збільшилася кількість працівників із високим рівнем мотиваційного компонента (40,0 % після тренінгу проти 23,3 % до тренінгу). Це вказує на позитивні результати від тренінгових занять. В експериментальній групі збільшилася кількість осіб із низьким рівнем мотиваційного компонента, а у контрольній – зменшилася. У контрольній групі зменшилася кількість осіб із високим рівнем (10,0 % проти 13,8 %), водночас, зросла на 7,8 % кількість працівників із середнім рівнем.

Загалом, можна стверджувати, що система тренінгових занять дала змогу покращити рівень сформованості мотиваційного

компонента психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах змін.

Результати дослідження рівня сформованості когнітивного компонента психологічної готовності зазначено у табл. 2.

Таблиця 2

Рівні сформованості когнітивного компонента психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін (у % від загальної кількості опитаних)

Рівні	Група			
	Експериментальна		Контрольна	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Низький	10,0	0	50,0	36,7
Середній	80,0	30,0	36,7	53,3
Високий	10,0	70,0	13,3	10,0

Згідно результатів, представлених у табл. 2, слідує, що після проведення формувального експерименту значно зросли показники сформованості високого рівня когнітивного компонента психологічної готовності. Зокрема, з 10 % осіб до проведення тренігових занять їх кількість збільшилася до 70 %. Це, на наш погляд, може стверджувати про високий інтелектуальний рівень персоналу вищої школи. Адже, у процесі проведення занять їм вдалося засвоїти основні поняття теорії управління змінами. Розглянуто сутність змін, етапи введення змін, види змін у вищій школі, поняття психологічної готовності до забезпечення діяльності в умовах змін тощо. Зростання кількості працівників із високим рівнем стало можливим завдяки зменшенню кількості осіб із низьким та середнім рівнями. Так, працівників із низьким рівнем після проведення тренінгу взагалі не виявилось, а кількість працівників із середнім рівнем зменшилася на 50 %.

У контрольній групі спостерігається зменшення працівників із низьким (на 13,3 %) та високим (на 3,3 %) рівнями. Водночас, збільшилася кількість працівників (на 16,6 %) із середнім рівнем сформованості когнітивного компонента психологічної готовності.

Дослідження рівня розвитку операційного компонента встановило відмінності між результатами до та після проведення тренінгу й показниками в контрольній групі.

Отримані результати розвитку операційного компонента представлено у табл. 3.

Результати дослідження, наведені у табл. 3, дають можливість стверджувати про те, що зафіксовано значне збільшення кількості

працівників (на 26,6 %) із високим рівнем розвитку операційного компонента. Також дещо зросла кількість осіб із низьким рівнем. Водночас, на 30 % зменшилася кількість осіб із середнім рівнем.

Таблиця 3

Рівні сформованості операційного компонента психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін (у % від загальної кількості опитаних)

Рівні	Група			
	Експериментальна		Контрольна	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Низький	0	3,3	3,3	0
Середній	93,3	63,3	80,0	93,3
Високий	6,7	33,3	16,7	6,7

У контрольній групі дещо зменшилася кількість осіб із високим рівнем розвитку операційного компонента, проте збільшилася із середнім рівнем.

Далі, нами досліджено особистісний компонент психологічної готовності. Отримані результати зазначено у таблиці 4.

Таблиця 4

Рівні сформованості особистісного компонента психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін (у % від загальної кількості опитаних)

Рівні	Група			
	Експериментальна		Контрольна	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Низький	6,7	3,3	23,3	20,0
Середній	66,7	56,7	60,0	63,3
Високий	26,7	40,0	16,7	16,7

Як видно з табл. 4, після формувального експерименту на 13,3% зросла кількість осіб із високим рівнем розвитку особистісного компонента психологічної готовності персоналу вищої школи до забезпечення ефективної діяльності в умовах соціально-економічних змін. Це стало можливим за рахунок зменшення кількості осіб із низьким (на 3,3 %) та середнім (на 10,0 %) рівнями.

Водночас, у контрольній групі значних відмінностей у рівні розвитку особистісного компонента не виявлено.

Висновки. Результати формувального експерименту дають можливість стверджувати про те, що на покращення рівня розвитку компонентів психологічної готовності персоналу вищої школи до забезпечення діяльності в умовах змін істотно впливає застосування спеціальної тренінгової програми “Психологічні особливості діяльності персоналу вищих навчальних закладів в умовах соціально-економічних змін”. Збільшення кількості осіб із високим рівнем розвитку компонентів психологічної готовності допомагає їм ефективніше працювати у період різноманітних перетворень у системі вищої освіти.

Експериментальне дослідження створює підґрунтя для майбутньої розробки проблеми підвищення продуктивності праці педагогічних працівників у період соціально-економічних змін.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О.І. Психологічні проблеми підготовки менеджерів у системі післядипломної освіти до управління конфліктом в освітніх організаціях / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка. – К.: Міленіум, 2003. – Т. 1. – Ч. 10. – С. 8-11.
2. Бондарь В.И. Проблема дидактической подготовки учителей и руководителей школы / В.И. Бондарь // Повышение квалификации педагогических кадров. – К.: Освіта, 1992. – С. 56-62.
3. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Мн.: Харвест, 2006. – 416 с.
4. Карамушка Л.М. Психология освітнього менеджменту: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Людмила Миколаївна Карамушка. – К.: Либідь, 2004. – 423 с.
5. Коломінський Н.Л. Психология педагогічного менеджменту: навч. посібник / Н.Л. Коломінський. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.
6. Левитов Н.Д. Психология труда / Николай Дмитриевич Левитов. – М.: Учпедгиз, 1963. – 340 с.
7. Линенко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія / А.Ф. Линенко. – Одеса: ОКФА, 1995. – 80 с.
8. Пуни А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте / Авксентий Цезаревич Пуни. – М.: Физкультура и спорт, 1969. – 88 с.

9. 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.
10. 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.
11. Толков О.С. Навчальна програма тренінгу “Психологічні особливості діяльності персоналу вищих навчальних закладів в умовах соціально-економічних змін” / О.С. Толков // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: збірник наукових праць / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Вид-во “А.С.К.”, 2010. – Т.1. – Ч. 27. – С. 78-86.
12. Філь О.А. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній управлінській команді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.10 / О.А. Філь. – К., 2006. – 20 с.

The results of the conducted forming experiment with the personnel of higher school to improve the level of psychological readiness to activity in the conditions of socio-economic changes have been analyzed in the article. The basic components of psychological readiness workers of higher educational institutions are considered. The level of development of motivational, cognitive, operational and personal components of readiness are investigated and made their interpretation.

Keywords: training, changes, higher school, teachers, the components of psychological readiness.

Отримано: 15.08.2011

Особливості реакцій відповіді фахівця на професійну агресію

У статті викладено результати емпіричних досліджень автора, спрямованих на виявлення особливостей реакцій відповіді сучасного фахівця на професійну агресію.

Ключові слова: агресія, професійна агресивність, генеза агресивності.

В статье изложены результаты эмпирических исследований автора, направленных на выявление особенностей ответных реакций современного специалиста на профессиональную агрессию.

Ключевые слова: агрессия, профессиональная агрессивность, генезис агрессивности.

Дослідження проблеми професійної агресивності фахівця (її чинників, особливостей прояву, можливостей попередження та ін.) нині розглядається в якості одного із найважливіших напрямків досліджень сучасної світової психології. Слід відзначити, що вченими країн колишнього СРСР вона практично не розроблялася, а на Заході, хоча в останні роки й відбувається стрімке зростання інтересу до цієї проблеми, проте самими ж західними вченими визнається, що в її вивченні наявні дуже суттєві прогалини [2], [4] – [6]. На нашу думку, однією із найважливіших причин цього є зрозумілі труднощі у здійсненні емпіричних досліджень феномена професійної агресивності, що зумовлює істотний дефіцит емпіричних даних.

На першому етапі власних досліджень даної проблеми нами побудовано *Загальну модель генези професійної агресивності особистості*, на основі якої можна було б засновуватись з метою наукового розуміння цього феномена, а також при здійсненні його всебічного та системного вивчення. Дана модель складається із *трьох* основних *послідовних* рівнів, кожний з яких характеризує відносно закінчений етап генези професійної агресивності особистості. *Перший рівень* складає система чинників професійної агресії та агресивності, а також чинників, що опосередковують та перешкоджають вияву професійної агресії. *Другий рівень* складає система типів, видів та проявів професійної агресії, яка включає три послідовні *підрівні*: 1) загальні типи та види професійної агресії; 2) об'єкти професійної агресії, залежно від специфіки яких далі

визначаються вже її специфічні прояви; 3) специфічні прояви професійної агресії. *Третій рівень* складають можливі реакції відповіді фахівця на професійну агресію та *негативні наслідки* від неї.

Далі, на другому етапі, нами здійснено теоретико-методологічне обґрунтування та практичне проведення емпіричного дослідження генези професійної агресивності особистості. У даній статті ми викладемо отримані емпіричні результати щодо встановлених особливостей реакцій відповіді фахівця на професійну агресію.

Засновуючись на положеннях Генетико-психологічної теорії існування і зростання особистості С.Д. Максименка [1] та аналізі літературних джерел за проблемою людської агресивності, поняття *професійної агресії* нами визначено як *поведінка (дії) фахівця, яка здійснюється в процесі його професійної взаємодії, суперечить нормам та правилам певного професійного співтовариства, і наміряно спрямована на заподіяння шкоди іншим суб'єктам професійної діяльності. Професійну агресивність* ми розглядаємо як *набуту в процесі професіогенезу особистісну властивість, яка характеризує рівень готовності фахівця до агресивних дій по відношенню до інших суб'єктів професійної діяльності.*

З метою практичного здійснення емпіричних досліджень генези професійної агресивності особистості нами розроблено спеціалізований діагностичний інтернет-сайт <http://hr-test.org>, на якому розміщено анкету та 18 психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення всіх її рівнів. При аналізі отриманих результатів використовувались дані лише тих 771 досліджуваного (226 чоловіків та 545 жінок), які виконали всі 18 методик. Ці російськомовні досліджувані представляють усі 15 країн колишнього СРСР та ще 17 країн далекого зарубіжжя.

Визначення особливостей реакцій відповіді фахівця на професійну агресію стосовно нього, насамперед, здійснювалося на основі аналізу отриманих результатів за такими двома методиками як “Шкала конструктивного опору” В. Террер та ін. (модифікація М. Mitchell) та “Шкала уникання” М. Mitchell та М. Ambrose [5]. За “Шкалою конструктивного опору” обраховується властивий для фахівця *рівень конструктивності вирішення професійних проблем*, а за “Шкалою уникання” – властивий для фахівця *рівень уникання* щодо вирішення його професійних завдань. Також для кореляційного аналізу із показниками названих двох методик використовувались показники “Шкали професійного саботування” R. Bennett та S. Robinson [3]. Всі методики нами було попередньо адаптовано.

Порівняння отриманих діагностичних показників за даними методиками у чоловіків та жінок показало, що за *статевою* ознакою кількісний вияв реакцій відповіді фахівця на професійну агресію практично не відрізняється. Тому в таблиці 1 розподіл показників *конструктивності вирішення професійних проблем та уникання за рівнем* їх вираженості подано за всією досліджуваною вибіркою.

Таблиця 1

Розподіл діагностичних показників реакцій відповіді фахівця на професійну агресію

№	Рівень	Конструктивності вирішення професійних проблем	Уникання
1	Низький	6%	12%
2	Нижчий за середній	24%	20%
3	Середній	40%	39%
4	Вищий за середній	23%	20%
5	Високий	7%	9%

Як можна побачити із вищенаведеної таблиці, розподіл отриманих діагностичних показників рівнів *конструктивності вирішення професійних проблем та уникання* є дуже близьким до нормального, що наочно підтверджує правильність здійсненої процедури стандартизації та нормування наших модифікацій даних методик.

Реакції відповіді фахівців на професійну агресію мають досить цікаву *вікову* динаміку (таблиця 2).

Таблиця 2

Вікова динаміка діагностичних показників реакцій відповіді фахівців на професійну агресію

№	Показники	Вікова група (М)				
		25 ≤	26-30	31-40	41-50	≤ 51
1	Рівень конструктивності вирішення професійних проблем	30,29	36,36	34,57	33,74	30,10
2	Рівень уникання	26,00	29,93	27,54	25,14	19,53

Примітки: жирним шрифтом виділені показники, за якими наявні достовірні вікові зміни ($p \leq 0,05$), без виділення – статистично достовірних вікових змін показників не зафіксовано; докладніше щодо статистичної достовірності отриманої динаміки діагностичних показників див. у тексті після таблиці.

Так, і *рівень конструктивності вирішення професійних проблем, і рівень уникання* виявилися найвищим у віковій групі 26 – 30 років. При цьому, перший показник збільшився, порівняно із попередньою віковою групою, на достовірному рівні ($p < 0,05$);

другий теж збільшився, але не так виражено. Далі обидва показники поступово із віком зменшуються. Але якщо це зменшення у віковій групі фахівців, старших за 50 років, за *рівнем конструктивності вирішення професійних проблем* досягло показника першої вікової групи, то *рівень уникання* у найстарших фахівців зменшився набагато вираженіше ($p \leq 0,001$, порівняно із другою віковою групою).

Тобто, можна констатувати, що найбільш вираженими (як позитивними, так і негативними) реакції відповіді фахівців на професійну агресію є у фахівців 26 – 30 років, а найменш вираженими (насамперед, за такою негативною реакцією, як *рівень уникання*) – у найстарших за віком фахівців.

Порівняння діагностичних показників, що розглядаються, у групах фахівців із різним *ієрархічним статусом* (таблиця 3), показало, що *рівень уникання* змінюється у залежності від професійного статусу порівняно незначно. А от *рівень конструктивності вирішення професійних проблем* спочатку поступово збільшується, досягаючи найвищого виявлення у менеджерів середньої ланки ($p \leq 0,1$, порівняно із першою та останньою за ієрархічним статусом групами), а далі у менеджери вищої ланки, як і у фахівців найстаршої вікової групи, суттєво виражено зменшується.

Таблиця 3

Порівняння діагностичних показників реакцій відповіді фахівців на професійну агресію у групах фахівців із різним ієрархічним статусом

№	Показники	Ієрархічний статус (М)			
		1	2	3	4
1	Рівень конструктивності вирішення професійних проблем	32,76	34,94	36,45	32,71
2	Рівень уникання	27,80	25,73	24,32	25,38

Примітки: 1) курсивом виділені показники, за якими наявні зміни показників на рівні статистичної тенденції ($p \leq 0,1 - 0,051$), без виділення – статистично достовірних змін показників не зафіксовано;

2) ієрархічний статус: 1 – не належать до керівного персоналу, 2 – менеджери першої ланки, 3 – менеджери середньої ланки, 4 – менеджери вищої ланки.

В результаті порівняння діагностичних показників реакцій відповіді фахівця на професійну агресію у досліджуваних із *різних країн*, статистично достовірних відмінностей встановлено не було.

Далі проаналізуємо отримані значення *кореляційних зв'язків* між діагностичними показниками реакцій відповіді фахівців на

професійну агресію. Оскільки їх кількісні значення у чоловіків та жінок істотно відрізняються, то вони подані в окремих таблицях (4 та 5).

Таблиця 4

Кореляційні зв'язки між діагностичними показниками реакцій відповіді фахівців на професійну агресію у чоловіків

№	П оказники	1	2	3
1	Загальний рівень професійного саботування	1	0,19	0,71
2	Рівень конструктивності вирішення професійних проблем	0,19	1	0,30
3	Рівень уникання	0,71	0,30	1

Примітки: 1) рівень достовірності у виділених жирним шрифтом коефіцієнтів кореляції $p \leq 0,001$, у виділених підкресленням – $p \leq 0,01$;

2) показник № 1 отримано за Шкалою професійного саботування R. Bennett та S. Robinson, № 2 – за Шкалою конструктивного опору V. Terper та ін. (модифікація M. Mitchell), № 3 – за Шкалою уникання M. Mitchell та M. Ambrose.

Таблиця 5

Кореляційні зв'язки між діагностичними показниками реакцій відповіді фахівців на професійну агресію у жінок

№	П оказники	1	2	3
1	Загальний рівень професійного саботування	1	0,34	0,46
2	Рівень конструктивності вирішення професійних проблем	0,34	1	0,19
3	Рівень уникання	0,46	0,19	1

Примітки: 1) рівень достовірності у виділених жирним шрифтом коефіцієнтів кореляції $p \leq 0,001$;

2) аналогічно до таблиці 4.

Перше, що слід відмітити, аналізуючи викладені у вищенаведених таблицях результати те, що всі діагностичні показники реакцій відповіді фахівців на професійну агресію за трьома використаними методиками достовірно *позитивно* пов'язані між собою ($r = 0,19 - 0,71$; $p \leq 0,01 - 0,001$) й у чоловіків, й у жінок. Отже, отримані й на третьому рівні *генези професійної агресивності особистості* логічно-узгоджені взаємозв'язки, по-перше, підтверджують системність та взаємозумовленість досліджуваного явища *професійної агресивності особистості* та обґрунтованість розробленої моделі, а, по-друге – показують адекватність вибору дослідницького психодіагностичного інструментарію.

Щодо статевих відмінностей, то у чоловіків набагато сильніше за жінок пов'язані між собою *загальний рівень професійного сабо-*

тування та рівень уникання ($r = 0,71!$), а у жінок – загальний рівень професійного саботування та рівень конструктивності вирішення професійних проблем. Тобто, можна зазначити, що для фахівців-чоловіків характерний більш деструктивний тип реакції на агресивні щодо них впливи, який виражається у тісному поєднанні таких найменш адекватних реакцій, як саботування та уникання.

Висновки. Отже, можна відмітити наступні *особливості* реакцій відповіді фахівця на професійну агресію:

1) кількісний вияв реакцій відповіді фахівця на професійну агресію практично не відрізняється за *статевою* ознакою та не залежить від *країни проживання*;

2) найбільш вираженими (як позитивними, так і негативними) реакції відповіді фахівців на професійну агресію є у фахівців 26 – 30 років, а найменш вираженими (насамперед, за такою негативною реакцією як рівень уникання) – у найстарших за віком фахівців (51 і більше років);

3) *рівень уникання*, залежно від професійного ієрархічного статусу змінюється порівняно незначно; а *рівень конструктивності вирішення професійних проблем* спочатку поступово достовірно збільшується, досягаючи найвищого виявлення у менеджерів середньої ланки, а далі у менеджери вищої ланки, як і у фахівців найстаршої вікової групи, достатньо виражено зменшується;

4) всі діагностичні показники реакцій відповіді фахівців на професійну агресію за трьома використаними методиками (*загальний рівень професійного саботування, рівень конструктивності вирішення професійних проблем та рівень уникання*) достовірно позитивно пов'язані між собою й у чоловіків, й у жінок; отримані подібні логічно узгоджені взаємозв'язки, по-перше, підтверджують системність і взаємозумовленість досліджуваного явища *професійної агресивності особистості* та обґрунтованість розробленої моделі, а, по-друге – показують адекватність вибору дослідницького психодіагностичного інструментарію;

5) у чоловіків набагато сильніше за жінок пов'язані між собою *загальний рівень професійного саботування та рівень уникання*, а в жінок – *загальний рівень професійного саботування та рівень конструктивності вирішення професійних проблем*, що свідчить про більш характерний для фахівців-чоловіків деструктивний тип реакції на агресивні щодо них впливи, який виражається у тісному поєднанні таких реакцій, як саботування та уникання.

Список використаних джерел

1. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. – К.: ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.
2. Baron R., Neuman J. Workplace violence and workplace aggression: Evidence of their relative frequency and potential causes // *Aggressive Behavior*. – 1996. – Vol. 22. – P. 161 – 173.
3. Bennett R.J., Robinson S.L. Development of a measure of workplace deviance // *Journal of Applied Psychology*. – 2000. – Vol. 85 (3). – P. 349 – 360.
4. Cortina L.M., Magley V.J. Raising voice, risking retaliation: Events following interpersonal mistreatment in the workplace // *Journal of Occupational Health Psychology*. – Vol. 8 (4). – P. 247 – 265.
5. Mitchell M., Ambrose M. Abusive supervision and workplace deviance and the moderating effects of negative reciprocity beliefs // *Journal of Applied Psychology*. – 2007. – Vol. 92 (4). – P. 1159 – 1168.
6. Neuman J., Baron R. Workplace violence and workplace aggression: Evidence concerning specific forms, potential causes, and preferred targets // *Journal of Management*. – 1998. – Vol. 24. – P. 391 – 411.
7. Raver J.L. Behavioral outcomes of interpersonal aggression at work: A mediated and moderated model: Doctor of Philosophy Dissertation / University of Maryland. – College Park, 2004. – 202 p.

The article contends author’s results of empirical researches, which determine the features of modern specialist’s responses on professional aggression.

Keywords: aggression, professional aggression, genesis of aggression.

Отримано: 12.08.2011

Психологічні особливості формування змісту професійних очікувань майбутніх фахівців у процесі їх первинної професіоналізації

У статті здійснено аналіз теоретичних поглядів на проблему професійних очікувань майбутніх фахівців у процесі їх первинної професіоналізації. Визначено чинники, що відіграють важливу роль у формуванні уявлень особистості про кар'єрну перспективу як основи відповідних очікувань, а саме: домінуючі актуальні потреби особистості, мотиви вибору професії, поінформованість та уявлення щодо обраної професії, усвідомлення та самооцінка власної профпридатності до специфіки майбутньої професійної діяльності, ступінь привабливості обраної діяльності, особистісний рівень домагань та "образ Я", локус контролю та досвід особистості.

Ключові слова: потреби, мотивація, професійні очікування.

В статье произведен анализ теоретических взглядов на проблему профессиональных ожиданий будущих специалистов в процессе их первичной профессионализации. Определены факторы, играющие важную роль в формировании представлений личности о карьерной перспективе как основы соответствующих ожиданий, а именно: доминирующие актуальные потребности личности, мотивы выбора профессии, осведомленность и представления о выбранной профессии, осознание и самооценка собственной профпригодности к специфике будущей профессиональной деятельности, степень привлекательности выбранной профессии, личностный уровень притязаний и "образ Я", локус контроля и опыт личности.

Ключевые слова: потребности, мотивация, профессиональные ожидания.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день проблема підготовки майбутніх фахівців набуває для вітчизняної психологічної та педагогічної науки особливу актуальність, що зумовлена особливостями формування відповідних очікувань щодо обраної ними майбутньої професії. Під час процесу первинної професіоналізації, особистість дещо поінформована та має деякі уявлення про майбутню професію, що певною мірою впливає на особливості формування та зміст її очікувань. Це, у свою чергу, є детермінуючим

фактором відповідального відношення до навчального процесу та, відповідного формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Тому ми вважаємо за необхідне розглянути зміст, сутність та значення професійних очікувань особистості, як передумови її подальшого професійного зростання та алгоритму побудови власної кар'єрної перспективи.

Аналіз останніх публікацій. Для дослідження змісту, сутності та значень очікувань особистості, що знаходиться у процесі професійного становлення, велике значення мають праці Є. Клімова, Ю. Орлова, А. Реана, Є. Рогова, Л. Столяренко [1, 2, 4-6], присвячені висвітленню індивідуальних особливостей особистості, що відіграють не останню роль у формуванні професійних очікувань майбутнього фахівця.

Метою статті є аналіз теоретичних поглядів у науковій літературі на особливості формування змісту очікувань майбутніх фахівців у процесі їх професійного становлення.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що люди, під час процесу вирішення життєвої проблеми, іноді користуються вигадками. Це пов'язано з відсутністю знань про життєву реальність та з метою самозаспокоєння, зняття тривожних станів свідомості, душі. У деякій мірі останнє необхідне та корисно у якості, так званого, внутрішнього захисту від психотравмуючих впливів. Серед заспокійлив вигадок є й такі, як ідея про визначеність течії подій життя, а також ідея про безумовну прогресивність загального ходу подій, історії.

В дійсності, якою не привабливою була би думка про те, що якщо це доля, то це буде моє, то такий плин долі у соціальному житті веде лише до безладу та краху. Прогресивний розвиток виникає лише у результаті поєднання цілеспрямованої та розумової діяльності людей із діяльністю трудовою. У зв'язку із побудовою образу майбутнього життєвого шляху виникає одна принципова альтернатива: думати про стежину, яка приведе до бажаної мети або про багатогранність майбутніх можливостей [1, с. 12].

Звісно, із думками про майбутнє виникають образи, які сприяють формуванню очікувань особистості із відповідним змістом, що є одним з найсильніших регуляторів її поведінки. Наприклад, аналізуючи поведінку людини у процесі професійного самовизначення, можна стверджувати, що у більшості випадків потреба у безпеці та захисті вагомо впливає на вибір професії, а саме, перевага надійної роботи зі стабільним заробітком, накопичення засобів існування та їх вкладання – усе це можна розглядати як мотивацію до пошуків безпеки самої особистості. Відповідно до

цієї потреби формуються образи, які є основою для виникнення очікувань особистості, а саме, її очікування надійності та стабільності щодо заробітку та можливість забезпечення безшарного майбутнього. За дослідженнями А. Реана [4, с. 84-85], саме високий прибуток від роботи у теперішній час є головною умовою вибору професії. Це пов'язано з тим, що практичні роздуми звичайно є домінуючим мотивом серед молоді у період економічної кризи та масового безробіття, яким є даний період розвитку у Росії, Україні та країнах дальнього та ближнього зарубіжжя.

Отже, домінуючі, актуальні потреби особистості є спонукальним поштовхом для їх задоволення за допомогою обраного, найдоступнішого засобу, який особистість обирає сама. Цей процес і є передумовою для формування уявлення особистості про майбутній результат своєї діяльності та виникненню відповідних очікувань, які в залежності від їх функціональності, керують подальшою поведінкою індивіда. До основних функцій очікувань можна віднести орієнтовні, пізнавальні та мотиваційні. Орієнтовні функції дозволяють особистості вибірково відноситися до будь-яких варіантів розвитку ситуації, формуючи власні бажання та запобігаючи небажаних результатів. Очікування дозволяють точніше побудувати уявний образ бажаного або небажаного майбутнього, який, на жаль не завжди відповідає реальності. Омана в очікуванні може призвести до стагнації розвитку особистості, та, звичайно, до появи психоневротичних розладів. Допомагаючи особистості орієнтуватися, очікування підвищують її мотиваційний потенціал, підсилюють наявну мотивацію, направляють її у конкретне русло, виводять мотивацію на новий більш вищий рівень. Чіткість у вірогідності то бажаності наслідків, роблять її поведінку більш свідомою та вибірковою.

Розвиток когнітивної картини світу людини детермінує розвиток її системи очікувань, її диференційність та точність. Когнітивна складова очікувань відіграє особливу роль у діяльності особистості, яка іноді протікає в умовах невизначеності, а саме, дозволяє їй, у силу власних уявлень, поповнювати нестачу інформації, та на тій основі формувати будь-які очікування. В умовах неповної інформації про ситуацію взаємодії у когнітивній сфері особистості виникають "білі плями", які і є головними чинниками формування змісту неадекватних очікувань, що певною мірою впливають на ясність уявлень особистості про наявну ситуацію, а саме про взаємовідповідність із майбутньою професією.

Велике значення у формуванні змісту професійних очікувань майбутніх фахівців має інформаційний аспект щодо кар'єрної перспективи. Від якості джерел інформації безпосередньо залежить

й якість процесу очікувань молодій людині, тому хочемо зауважити на тому, що поінформованість особистості займає одну з найважливіших ланок у структурі професійних очікувань. Також необхідно сприяти, щоб загальне уявлення про світ професій містилося не тільки у книгах або у пам'яті комп'ютера, а й у голові молодій людині. Без цього втрачається явище професійного самовизначення як свідомої та самостійної активності людини [1].

За дослідженнями Є. Рогова [5, с. 287] спеціальні психологічні терміни, категорії, які містять у собі знання про людину, та вимоги, що пред'являються до неї у процесі труда, не є зрозумілими для більшості юнаків та не наповнені для них конкретним змістом. Виявилося, що тільки 47% випускників школи відносно правильно надали зміст поняття "інтереси", 34% були неспроможні надати правильне визначення або взагалі не мали бажання відповісти. Поняття "здатності" не змогли охарактеризувати 71% піддослідних, а визначення поняття "темперамент" викликало в них ускладнення. Звичайно, що й усвідомлення особливостей власної особистості в юнаків не буде зрозумілим. Коли в тих самих піддослідних попросили оцінити власний темперамент, 90% з них не могли надати відповідь; 42% – відмовилися оцінити свої здатності. Отже, можна зробити висновок, що ускладнення самосприйняття зумовлюються відсутністю у піддослідних повноцінного понятійного апарату, необхідного для самопізнання на рівні, що відрізняється від звичайної свідомості.

Наведені дані переконливо свідчать про потреби особистості, що знаходиться у процесі первинної професіоналізації, в психологічних знаннях, необхідності у поглибленому знайомстві з основними поняттями, що використовуються у літературі щодо питань вибору професії. Відсутність або обмеженість в студентів у цих знаннях може вплинути на професійні очікування, погрожуючи перетворити їх на неадекватні, що на фоні внутрішньоособистісного конфлікту, тобто несумісності наявного та бажаного, може спровокувати виникнення передчасних розчарувань та неефективної професіоналізації у майбутньому.

Також, необхідно наголосити, що важливим аспектом формування адекватного змісту професійних очікувань особистості є спілкування з людьми, що працюють за цією професією. Інформація про майбутню професію "з перших вуст" – є дуже важливою, оскільки усі специфічні особливості, тонкощі та неприємні нюанси можна дізнатися тільки в людей-професіоналів з деяким досвідом роботи. Тільки вони можуть надати компетентну рекомендацію щодо цієї проблеми та безпосередньо вплинути на зміст професійних очікувань.

Велике значення для формування якісного змісту поінформованості особистості щодо специфіки майбутньої професії мають й інші фактори та умови. Це умови права остаточного вибору та відповідальності за цей вибір, у випадку, якщо він зроблений помилково. Звичайно, відповідальність несе той, хто обирає професію. Щоб не зробити помилку, орієнтуючись на думку оточуючих, молоді люди повинні самі проявити високу активність у здобутті інформації своєї майбутньої професії. Така активність та істинна зацікавленість своєю долею не тільки зумовить формування реальних професійних очікувань, а й забезпечать більш усвідомлений вибір майбутньої професії [5].

Окрім цього, згідно Є. Клімова, необхідно зауважити на наступних компонентах, що відіграють важливу роль у формуванні очікувань майбутніх фахівців, це: профпридатність, а саме, стан здоров'я людини, схильності, здібності; зацікавленість, привабливість майбутньої професії соціальної сфери, рівень домагань; особистісний професійний план. На нашу думку, усвідомлення особистістю власної профпридатності вагомо впливає на зміст її професійних очікувань. Адекватне уявлення щодо перспективи подальшої професіоналізації при усвідомленні особистістю власного слабкого здоров'я, а саме, передбачення можливих ускладнень у майбутній професійній діяльності має велике значення. Усвідомлюючи власну профпридатність до специфіки обраної діяльності, майбутній фахівець самокритично оцінює власну спроможність цілком опанувати специфікою майбутньої професії. Фізичне та психічне здоров'я особистості має вагоме значення у майбутній діяльності, а також може зіграти не останню роль у подальшій професіоналізації та кар'єрній перспективі. Проблема стану здоров'я майбутнього фахівця є актуальною при існуючих вимогах до спеціаліста обраної галузі. Та якщо молода людина буде поінформована про власну психофізіологічну особливість та не залишить цей важливий аспект без уваги, то й очікування її стосовно свого професійного майбутнього будуть більш відповідними існуючій дійсності [5].

У структурі особистості існує також проблема самооцінки професійної придатності особистості. Процес формування самооцінки профпридатності протікає нерівномірно і це може виражатись у наступному протиріччі: або індивіду не вдається співвіднести відомі йому властивості професії зі своїми особистісними якостями (дефіцит самопізнання), або він не може визначити професію, яка відповідає його даним (дефіцит професійної інформації). З віком зміст самооцінки поступово збагачується, але ці зміни є процесом, який розвивається послідовно та інтенсивно. На

нашу думку, самооцінка профпридатності індивіда також відіграє важливу роль у формуванні професійних очікувань, які в залежності від її ступеня, набувають реалістичний характер, або, навпаки, більш фантастичний. Наприклад, індивід із завищеною самооцінкою профпридатності, може відчувати та уявляти себе майже природженим фахівцем обраної галузі, що може вирішити будь-яку проблему клієнта, не враховуючи внутрішніх особливостей самої професії.

Велику роль у формуванні змісту очікувань особистості щодо майбутньої діяльності має її зацікавленість. Тут розуміється не тільки потяг до знань, а й набуття їх з метою застосувати на практиці, тобто бути компетентним фахівцем. Але, на жаль, не всі студенти розуміють теоретичну цінність у практичній діяльності. Тому тут ми можемо наголосити лише на фіксуванні майбутнього фахівця своєї зацікавленості тільки на зовнішньому боці специфіки діяльності фахівця обраної сфери. Це пояснюється відсутністю можливості пізнати й внутрішній бік цієї професії, тобто ознайомитися з її особливостями, та випробувати себе перед тим, як остаточно, зупинити на ній свій вибір. Отже, в залежності від ступеня та стадіальності зацікавленості до майбутньої професії, формування змісту професійних очікувань може бути якісним, або навпаки.

Привабливість майбутньої професії для особистості відіграє велику роль у формуванні бажання її отримати та, звісно, впливають на зміст її професійних очікувань, що супроводжують її. Відомо, що будь-який об'єкт, що є привабливим для індивіда, викликає прагнення володіння ним, що і є мотивом для відповідної реакції. Але, іноді, ця привабливість об'єкта не підкріплена обізнаністю про усі нюанси, що супроводжують привабливий об'єкт. Це стосується й вибору майбутньої професії: на перший погляд, майбутня, очікувана діяльність здається нескладною, ніби-то престижною (з точки зору запиту на ринку праці), але вже після другого – третього року навчання, під час вивчення відповідних дисциплін, ознайомлення із практикою, деякі студенти розчаровуються й жаліють, що обрали саме цю професію.

Ще один компонент, який має велике значення у формуванні змісту професійних очікувань майбутніх фахівців, – є рівень домагань, що є бажаним рівнем самооцінки особистості. Рівнем домагань психологи називають рівень образу “Я”, що має прояв у ступені складності мети, яку особистість ставить перед собою. Самооцінка та рівень домагань у конкретній професії визначають право людини заявити про себе як компетентного професіонала. Визначено, що кожна людина встановлює свій рівень домагань між

занадто складними та занадто легкими задачами таким чином, щоб зберегти на потрібній висоті свою самооцінку. Але іноді людиною висуваються й завищені претензії на будь-що, тоді можна говорити про завищений рівень домагань. Такі люди беруться за виконання справ, які їм не під силу, та обіцяють те, що ніколи не зроблять. Тому їх очікування містять спотворені уявлення про власну компетентність та оманливе передчуття стосовно безхмарної життєвої перспективи. Можливий й зворотній варіант. Людина, в якій рівень домагань знижений, уникає братися за складні справи, брати на себе відповідальність за зроблений вибір, вважаючи, що не зможе справитися з цим. Такі люди майже ніколи не будуть впевнені у собі, та їхні очікування в основному складаються з переживань про те, що їм може загрожувати невдача та власна невідповідність цій справі. Тому, якщо молода людина із завищеним рівнем домагань обирає майбутню професію, то її очікування можуть бути оманливими та невдовзі вона може опинитися у стані розчарування, і, навпаки, людина із заниженим рівнем домагань, відчуючи власну неповноцінність, захоче відмовитися від можливості отримати спеціальність в обраній сфері, уникаючи невдач та чергових розчарувань, при наявності в неї відповідних здібностей [6, с.325].

За Є. Роговим [5, с. 245], образ “Я” є одним з внутрішніх факторів, що регулюють рівень активності людини, а саме її уявлення про себе, власні можливості взагалі та у визначених видах діяльності частково, а також має вплив на передчуття очікуваного результату. В основі образу “Я” є оцінки оточуючими результатів діяльності цього “Я”, його успіхів і невдач. Кожна людина має велику кількість образів свого “Я”, що існують на різних рівнях розвитку, різних ракурсах, причому він може бути таким, яким сприймає себе людина на даний момент власного життя; або таким, яким вона мислить ідеал свого “Я”; або яким “Я” стане, якщо все задумане та очікуване збудеться; або як воно виглядає в очах інших людей тощо. Як і в будь-якій установці у структурі образу “Я” психологи виокремлюють три компоненти:

1) пізнавальний (або когнітивний) – знання про себе, самопізнання;

2) емоційно-оцінковий – ціннісне відношення до себе;

3) поведінковий – особливості регуляції поведінки.

Оскільки образ “Я” не статичне, а надзвичайно динамічне та багатогранне утворення особистості, образ не стоїть на місці, змінюючи свої професійні прихильності постійно. Образ “Я” може усвідомлюватися особистістю як уявлення про себе на момент самого переживання, що позначається у психології як “реальне Я”.

Водночас образ “Я” особистості має й інший напрям та являється відображенням її надій та намірів. Наприклад, образ “Я” особистості являє те, до чого вона прагне, якою хоче стати, щоб бути відповідним щодо очікувань оточуючих. Тоді говорять про “ідеальне Я”, яке має найбільш вагоме значення для вибору професії, тому що саме на цьому сконцентровані всі наші задуми та мрії про майбутнє. Можливе існування ще “фантастичного Я”, коли людина дивиться на себе крізь призму власних бажань, не враховуючи реальних можливостей.

Усі “Я” уживаються в людині водночас. Але, у випадку, якщо одне з них переважає над іншими, тоді воно змінює його особистість, поведінку, та, звісно, впливає на вибір майбутньої професії. Наприклад, переважання в особистості фантастичних уявлень про майбутню професію не є передумовою для виникнення відповідних вчинків, які б допомогли здійсненню бажаного, а навпаки, залишає його професійні очікування у вимірі власних мрій [5].

Ступінь правильності образу “Я” виявляється при вивченні одного з найважливіших його аспектів – самооцінки особистості, тобто особистісного судження про власну цінність, яка виявляється у властивих людині настановах. Це найбільш суттєва та найбільш вивчена у психології якість та неодмінний супутник нашого “Я”. Вона більше ступені проявляється не стільки у тому, що людина думає або говорить сама про себе, скільки в її відношенні до досягнень інших. За допомогою самооцінки виникає регуляція поведінки особистості. Оцінки власного “Я” є результатом постійного співставлення того, що особистість спостерігає у собі, з тим, що бачить в інших людях. Знаючи, дещо про себе, придивляючись до оточуючих, порівнюючи себе з ними, припускаючи, що й вони не є байдужими до якостей самої особистості, вона усе це включає у свою самооцінку, яка й визначає її психологічне самопочуття. Іншими словами, в кожній людині завжди є коло друзів, до думки яких вона завжди прислуховується, серед яких формує свої думки, здобуває ціннісні орієнтації. Таких людей у психології називають референтними, або важливими, тому, що їхні ідеали повністю співпадають та являються ідеалами особистості, інтереси – інтересами особистості. Саме вони частіше за все стають порадиниками у виборі навіть тих професій, про які в людини не достатньо чіткі уявлення [5, с.134].

Необхідно відмітити ще такий фактор, що вагомо впливає на формування змісту професійних очікувань, як емоційне забарвлення майбутнього фахівця. На думку Ю. Орлова [2, с. 82-83], під час очікувань особистість налаштовується на бажаний уявний результат,

іншими словами, йде програмування у відповідності із власними очікуваннями. Тому, якщо реальний результат не співпадає з уявним, в особистості формуються такі негативні емоції, як злість, образа, провина. Але, пізнання емоції образи, злості та провини зумовлює виокремлення очікувань особистості, розуміння їхнього походження, фіксацію інформації про реальний стан ситуації та сприйняття розходження очікування та реальності. Така негативна емоція, як страх породжується прогностичною здатністю розуму. Основна функція розуму – орієнтування та передбачення, тобто очікування того, що повинно трапитися та існує. “Тут і тепер” пов’язано з тим, що було та що буде. Передбачення приємного створює радість, яка перетворюється у мотивацію, якщо індивід починає діяти для наближення майбутнього, передчуваючи задоволення. Очікування індивідом страждання породжує страх, який може перетворитися у втечу. Якщо втеча або інші захисні реакції малоефективні, то наближення цього майбутнього, а саме негативного результату власних дій, стимулює страх, посилює його. У цьому випадку вже ні про яке успішне кар’єрне зростання особистості, а також її задоволення від майбутньої діяльності не може бути й мови.

Значний вплив на формування очікувань щодо майбутньої професії має досвід особистості, що виступає як джерело інформації про оточуючу соціальну дійсність. Він займає особливе місце, за даними О. Болтунова, який у своїх працях підкреслює необхідність вивчення та активного використання особистісного досвіду, для рішення як інформаційних, так й професійно-виховних завдань. Особистісний досвід є результатом засвоєння загальнолюдської культури, досвіду інших поколінь та своїх ровесників. Але відповідне місце серед джерел формування особистісного досвіду відводиться безпосереднім враженням і переживанням [5].

Хочемо виокремити ще один вкрай важливий компонент, що має вплив на формування змісту професійних очікувань. Мова йтиме про локус контролю особистості. Локус (лат. locus – місце) контролю (франц. controle – перевірка) – індивідуальна якість людини, яка характеризує її схильність приписувати відповідальність за наслідки своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальність) чи внутрішнім станам і переживанням (інтернальність). Термін увів Дж. Роттер для позначення способів приписування причинності і відповідальності за результати своєї і чужої діяльності. За його теорією локус контролю є стійкою, соціально набутою властивістю особистості. Люди, схильні приписувати причини своїх дій і вчинків зовнішнім факторам (випадковість, везіння, фатальна дія спадковості тощо), мають екстернальний локус контролю.

Наприклад, студент вищого навчального закладу – майбутній фахівець, який після проходження практики залишився незадоволеним від перспективи своєї майбутньої діяльності, може пояснити причину свого розчарування некомпетентними викладачами, що надали студентові теоретичну базу, поганою організацією практики з боку закладу, що надає можливість застосувати свої знання у діяльності. Схильність до зовнішнього локусу контролю пов'язана з такими рисами особистості, як невпевненість у собі, неврівноваженість, тривожність, конформність, агресивність та ін. Люди з внутрішнім (інтернальним) локусом контролю, навпаки, покладають на себе відповідальність за власні дії та їх причини вбачають в особливостях своєї уваги, пам'яті, мислення, здібностей і внутрішніх переживаннях. Індивідам такого типу властиві впевненість у собі, наполегливість і послідовність у досягненні мети, рівноваженість, незалежність, доброзичливість тощо [3].

Окрім цього, на ступінь адекватності очікувань молодого людини, що знаходиться на етапі професійного становлення, може вплинути такий чинник як, наприклад, позиція друзів, товаришів. Дружні зв'язки у цьому віці дуже міцні і можуть сильно впливати на вибір професії. Дуже часто рішення про вибір майбутньої професії виникає на підставі її вибору найкращого друга або подружки, та підлітки йдуть навчатися за однаковим фахом просто, щоб і після школи бути разом, тобто, “за компанію”, абсолютно не маючи уявлення про внутрішній бік обраної професії та не замислюючись про власну профпридатність у цій галузі. Отже, орієнтація на дії та думки друзів часто є передумовою для виникнення в підлітка очікувань, невідповідних існуючій дійсності, тобто, неадекватних очікувань [4, с. 84-85].

Висновки. Аналізуючи теоретичні погляди у науковій літературі на особливості формування змісту очікувань майбутніх фахівців у процесі їх первинної професіоналізації, можна зробити висновок, що формування змісту професійних очікувань особистості відбувається в залежності від її загальної чи детальної поінформованості щодо майбутньої професії, рівня самооцінки, усвідомлення власних здатностей та схильностей, емоційного забарвлення під час очікувань, системи цінностей та локусу контролю.

Перспективами подальших розвідок в цьому напрямі ми вважаємо експериментальне дослідження стану та змісту професійних очікувань майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Климков Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие / Е.А. Климков. – 2-е изд., испр. – М.:

Издательский центр “Академия”, 2005, – 304 с.

2. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учащихся / Ю. М. Орлов. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с. – с. 82-83; 138-139.
3. Психологічна енциклопедія / Автор – упорядник О. М. Степанов – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
4. Реан А.А. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть: Навчальний посібник / А. А. Реан. – М.: АСТ; СПб.: ЕВРОЗНАК, 2007. – 384 с. – С. 84-85.
5. Рогов Е.И. Выбор профессии: Становление профессионала / Е. И. Рогов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 336 с.
6. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Учебное пособие / Л. Д. Столяренко. – Ростов н \ Д: Феникс, 2003, – 672 с.

In the article the analysis of theoretical looks is produced to the problem of professional expectations of future specialists on the stage of their primary professionalization. The factors playing an important role in forming of presentations of personality about a quarry prospect as bases of corresponding expectations are defined, namely, the dominant current needs of the individual, the motives of choice of profession, awareness and understanding of the chosen profession, awareness of self and their own proficiency to the specifics of future professional activity, the degree of attractiveness of the chosen profession, level of personal harassment and “image I”, locus of control and personal experience.

Keywords: necessities, motivation, professional expectations.

Отримано: 11.08.2011

УДК 159.9

Ю.В.Центелевич

Професіографічний аналіз діяльності страхового агента

У статті здійснено професіографічний аналіз діяльності страхового агента, який створений на основі принципу системності. Розкрито “психологічне ядро” професійної діяльності страхового агента, виходячи з якого необхідно розробляти систему підбору та підготовки страхових агентів.

Ключові слова: професіографічний аналіз, страховий агент, діяльність страхового агента, предмет праці агента, мета праці агента, знаряддя праці агента.

В статтю проведено професіографічний аналіз діяльності страхового агента на основі принципу системності. Раскрито “психологічне ядро” професіональної діяльності страхового агента, исходя из которого, необходимо разрабатывать систему отбора и подготовки страховых агентов.

Ключевые слова: професіографічний аналіз, страховий агент, діяльність страхового агента, предмет праці агента, мета праці агента, знаряддя праці агента.

Людство живе в системі ризиків. Намагаючись убезпечити себе від них, вдається до способів, де одні із них спрямовані на попередження загрози, а інші – на її подолання. Одним із таких способів стає страхування, яке репрезентує “інтенцію” бажання, надію, очікування, проєкцію майбутнього, прагнення розпізнати ймовірну перспективу негативного характеру [22].

Коли обсяг страхування виріс до масштабів його виокремлення в окрему діяльність, як наслідок з’являється потреба діяльність фахівців, які б забезпечували її обслуговування. Насамперед йдеться про потребу в тих, хто безпосередньо здійснював б просування страхових послуг на ринку, виступаючи посередником між страховою компанією та споживачем цих послуг – клієнтом. Провідне місце в цьому аспекті належить страховому агенту, чийми безпосередніми обов’язками, в результаті розподілу праці, є здійснення поставлених завдань [7] і від якості виконання яких залежить ефективність функціонування ринку страхування.

Метою даної статті є здійснення професіографічного аналізу професійної діяльності для визначення тих вимог, які діяльність ставить до суб’єкта діяльності. Необхідність здійснення такого аналізу виникає ще й тому, що його результати будуть використовуватися для визначення критеріїв відбору та розробки системи підготовки до здійснення діяльності на професійному рівні.

Здійснені спроби дослідження професійної діяльності та самого суб’єкта страхової діяльності [16; 19; 23;], хоча й формують певне уявлення про зміст професійної діяльності, але є недостатніми для здійснення вказаних завдань. Такий висновок випливає із одержаних результатів аналізу існуючих професіограм. В одних дослідженнях предмет та засоби праці не були включені в саму систему аналізу, навіть протиставлялися такому аналізу – “більш ефективно орієнтуватися на професіограми, створені на основі психологічного вивчення професій, ніж на конкретних характеристиках предмета та засобів

праці” [16, С.8]. Вінших – ініціатива здійснення професіографічного аналізу діяльності в розрізі провідних функціональних обов’язків в аналізі діяльності, передана самим страховим агентам [19]. В результаті, запропонована модель професіограми розкладає особистість на структурні елементи, що призводить до відсутності цілісного уявлення і про професійну діяльність, і про особистість суб’єкта страхової діяльності. Вказані спроби варто розглядати як певну підказку, орієнтир на шляху розкриття психологічного змісту страхової діяльності. Потрібно не стільки емпірично, а науково-обгрунтовано проаналізувати професійну діяльність страхового агента. Успішність у досягненні вказаної мети залежить від критеріїв, які будуть покладені в основу такого аналізу.

Зважаючи на це, при здійсненні професіографічного аналізу діяльності агента, ми виходили із принципу системності Б.Ф.Ломов, В.Д.Шадріков та інші), практично реалізувавши його через використання моделі, запропонованої провідним вітчизняним психологом Є.А.Клімовим. Критеріями аналізу, вказаної моделі, виступають наступні структурні компоненти: предмет праці, мета, засоби та умови праці [9]. Базуючись на вказаному підході, було визначено провідні ознаки предметного змісту страхової діяльності, її “психологічне ядро”. До нього відноситься модифікація безпосередньої взаємодії, – особливий вид переконуючої комунікації “страховий агент – клієнт”.

Системоутворюючою ознакою даної класифікації виступає предмет праці, який розглядається як динамічна “система властивостей та взаємовідносин речей, явищ, процесів, якими людина, що працює на певному посту, повинна мисленнево або практично оперувати (розпізнавати, враховувати, впорядковувати, перетворювати, зберігати або відшукувати) [8, С.43; 9, С.17]”.

За характером взаємодії професійна діяльність страхового агента належить до соціонемічного типу професій, тобто професій типу “людина – людина”. Особистість, в ролі клієнта, виступає провідним предметом діяльності страхового агента.

Розкриваючи зміст відносин, які виникають між суб’єктом діяльності та його предметом, варто звернутися до значення самого поняття “соціонемія”, (з грецької “соціо” – суспільство, а “номос” – закон), яке пов’язує в собі, на найбільш загальному рівні, суспільство і закон. Регулювання суспільних відносин, знання механізмів їх виникнення і розвитку складає основу загального предмета праці цього типу професій [2].

Характеризуючи особливості взаємодії агента із предметом, варто вказати на такі провідні ознаки, *невизначеність, дина-*

мічність, складність. Невизначеність характеризує предмет діяльності агента як такий, що не може бути повністю відкритим, зрозумілим, що в результаті ускладнює точний прогноз, передбачення його вчинків. Причиною цього є те, що особистість клієнта одночасно виступає і суб'єктом, і об'єктом взаємовідносин, а вплив, який виникає є взаємонаправленим, що призводить до внутрішніх змін кожного із її учасників. Перш за все це демократичний стиль взаємодії, оснований на рольовому паритеті учасників, діалогічний по типу контактування, що протікає, як правило, на особистісному (А.У.Хараш) рівні. Клієнт є рівноправним, активним її учасником, має право на вільний вибір, на висловлювання своєї неповторюваної позиції й повною мірою реалізує його. Постійна змінюваність, рухливість предмета діяльності визначає його третю характеристику – динамічність. Динамічність обумовлено впливом зовнішніх об'єктивних та внутрішніх суб'єктивних чинників, де серед перших варто зазначити конкретні соціально-економічні, історичні умови, а до других – саморух особистості клієнта, його постійний розвиток.

Соціономічність професійної діяльності страхового агента визначає й способи вирішення задач, із якими йому доводиться стикатися в професійній діяльності: агент не вирішує проблему замість клієнта, а, виконуючи роль фасилітатора, – супроводжує клієнта у відшуканні власного рішення [2]. Реалізація цього відбувається шляхом пробудження інтересів клієнта, направляє судження, підготовлюючи його до певного розуміння фактів, які є предметом комунікації. Агент відшукує способи подачі інформації різним категоріям людей, розсуваючи рамки звичного розуміння ними питання. Вдаючись до ораторських прийомів, агент стимулює людей до пошуку істини. Такий пошук сприяє й підвищенню фінансової грамотності партнера по взаємодії. Отже, агент здійснює навчальну функцію.

Описуючи особливості задач, з якими доводиться мати справу, агенту варто вказати на той факт, що в професіях цього типу, як правило, переважна більшість їх, не існує у готовому вигляді з чіткою умовою, вимогою чи способом вирішення. Агент спочатку визначає умови та вимоги і на основі такого визначення віднаходить способи їх вирішення [2]. Цьому передуює визначення причин, які викликають ту чи іншу реакцію клієнта. При чому, із кожним клієнтом способи вирішення їх є індивідуальними, хоча умови й вимоги задачі можуть бути типовими. Тому, способи дій агента, конкретизуються, у відповідності до індивідуальних особливостей клієнта, його потреб, інтересів, переконань. В результаті це проявляється в способі аргументації, її змісті, у виборі стратегії

взаємодії: йти за клієнтом чи вести його за собою. В цьому контексті, швидкість темпу мовлення, повтор і виклад інформації в залежності від рівня готовності клієнта для досягнення зрозумілості тексту [3] відіграє важливе значення. Інформація, яка адресується клієнту, представляється таким чином, щоб забезпечити співпадіння із семантичним його полем [10]. Агент перетворює її із ретіально організованої (побудовану безвідносно до рівня знань та інтересів клієнта) в аксіальні (адресні) форми. Прикладом такої ретіально організованої інформації є економіко-правові відомості про страхову послугу, які представляються клієнту у відповідності до його власних інтересів. В результаті, замість чужих для клієнта суджень та фактів, агент в центр ставить особистість клієнта, допомагаючи йому розглянути власні інтереси, потреби, цілі та їхнє досягнення через призму страхового захисту.

Взаємодія агента із клієнтом відбувається в процесі комунікації. За своїм характером така комунікація є двонаправленою [15]: монологічною, оскільки вона націлена в чужу “свідомість” вбачаючи в ній свою мету та, водночас, діалогічною, оскільки висловлює власну позицію агента щодо предмета взаємодії, веде до зустрічі з позицією клієнта.

Будь-який зміст, який входить у свідомість клієнта, перед тим, як стати невіддільною частиною його особистості “обговорюється в свідомості” (за А.У.Харашем). Комунікативний вплив, побудований за діалогічним зразком покликаний полегшити таке “обговорення”, передбачаючи всі складнощі, через яке потрібно пройти [15]. Вихідною позицією діалогічності є взаємовідносини такої, якості при якій є рівні права “у ставленні до істини”, що реалізується на пошуку взаємовигідності [1].

Обслуговування інтересів клієнтів та компанії передбачає здійснення кількох, гармонійно поєднаних функцій, які визначені на основі вимог до діяльності агента, представлених в Законі України “Про страхування”, Класифікаторі професій УДК:2010. До них належать наступні: дослідницька, інформаційна, організаційна, експертна, фасилітативна [7]. Зупинимось детально на аналізі кожної із них.

Дослідницька функція – полягає у вивченні попиту на страхові послуги, як на регіональному рівні, так і на особистісному рівні. Реалізуючи цю функцію на регіональному рівні, агент аналізує склад регіонального контингенту потенційних клієнтів, досліджує неосвоєні “ніші” страхових послуг. Метою здійснення дослідницької функції є вивчення агентом кола інтересів клієнта, зокрема: майновий стандарт, фінансових можливостей. Здійснення дослідницької функції забезпечує знаходження індивідуального підходу до клієнта.

Інформаційна функція полягає у “трансляванні” змісту страхової послуги, інформуванні клієнта щодо її економіко-правових умов, існуючого досвіду використання послуг. В результаті клієнт повинен зрозуміти, яким чином його інтереси можуть бути захищені, межу їх захищеності. Здійснення цього вимагає від агента знань самого страхового продукту та предмета страхування, на такому рівні, щоб були відсутні помилки, перш за все, у розкритті діапазону дії страхової послуги, у здійсненні фінансових розрахунків та внесенні інформації у страховий поліс.

Проте, він не тільки навчений (його підготовка відповідає певним стандартам), але й вміє адаптувати інформацію у відповідності до особистості клієнта, його індивідуально-психологічних особливостей.

Здійснення *організаційної функції* відбувається на двох рівнях:

- на формальному рівні – організаційне забезпечення всього процесу надання страхової послуги, обслуговування клієнта;
- на психологічному – самоорганізація та рефлексивне управління процесом взаємодії із клієнтом, встановлення та розвитку контакту з метою досягнення згоди.

Експертна функція здійснюється агентом у питанні досягнення взаємовигідності домовленостей агента та клієнта. Агент виступає для клієнта експертом захисту його майнових інтересів, для чого він здійснює визначення критеріїв і міри ризику, які компанія приймає на страхування з огляду на особливості клієнта, наприклад, стан здоров'я, вік, рівень матеріального забезпечення, що характеризують клієнта.

Дослідницька, інформаційна, організаційна, експертна функції, що є не психологічними за своїм змістом, стають результативними в тому випадку, якщо на їхній основі буде здійснюватися психологічно-фасилітативна. Здійснюючи *фасилітативну функцію* забезпечується “полегшення”, – допомога клієнту в знаходженні індивідуальних способів захисту інтересів. Така допомога проявляється в процесі знаходження особистісного значення страхової послуги. Завданням агента в цьому контексті є, досліджуючи, інформуючи клієнта, організуючи спільну взаємодію з ним, консультуючи його з питань страхування, допомогти віднайти йому найбільш прийнятний, з точки зору клієнта, спосіб страхового захисту.

За комплексом ознак “мета праці” робота класифікується як така, що належить до “перетворювальних” спеціальностей. Однією із центральних її задач є здійснення впливу, переконання, приєднання клієнта до ідеї страхування.

Формальною метою діяльності страхового агента є підписання договору та одержання коштів від клієнта, проте це складний, з психологічної точки зору, процес.

Суспільне значення діяльності страхового агента полягає в сприянні населенню знаходження найбільш прийнятних способів захисту майнових інтересів. Осмислення суспільної значущості страхової послуги знаходиться лише на етапі свого становлення. Це обумовлено такими умовами, в яких населенню України довелося стати очевидцями та учасниками заходів, що призвели й надалі продовжують призводити до втрати коштів (знецінення коштів на ощадних книжках при розпаді СРСР; МММ [18], “Еліта-Центр” [5], банкрутство кредитних спілок [4]). Недовіра та упередженість визначають ставлення українця навіть до самого себе: “українець нікому не довіряє. Навіть власному сприйняттю” [6; 17].

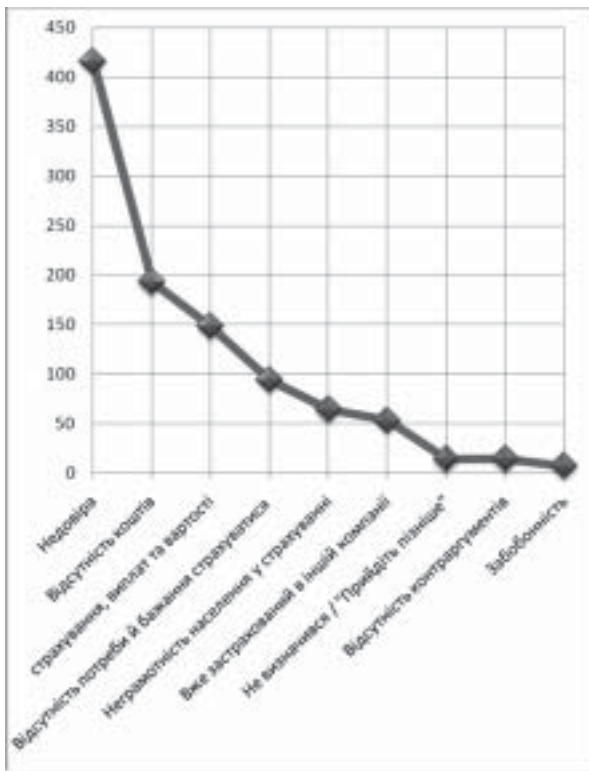


Рис.1. Найбільш поширені контраргументи, з якими доводиться мати справу страховому агенту

На недовіру, як сумнів щодо ймовірності одержання страхового відшкодування: “все рівно не виплатять”, “не платите”, “не вірю у виплати” (із протоколів опитування), як провідний чинник, що провокує ускладнення ділового спілкування, вказуються і самі страхові агенти. Такі дані були одержані в результаті опитування страхових агентів. Кількість опитаних – 450 страхових агентів. Агентам необхідно було відповісти на запитання, які контраргументи їм доводилось чути найбільш часто, як причину відмови у придбанні страхової послуги, на осі У вказана назва контраргументу, на який вказували страхові агенти, по осі Х – частотність відзначення.

Метою, яка є прихованою від зовнішнього спостереження, але в дійсності має місце, є наближення вимог клієнта до можливостей ринку страхових послуг. В процесі її здійснення відбувається певна селекція тих потреб, які можуть бути обслужені, а які – ні. Узгоджуючи інтереси учасників взаємодії, агент створює умови для наближення життєвих обставин клієнта та способів їх убезпечення, які пропонує агент, як представник страхової компанії. Він виступає в ролі організатора діалогу “пропозиція – згоди”, в процесі якого і пропозиція, і згода, з’являються та, як правило, змінюються й уточнюються.

В результаті, єдність із клієнтом, в контексті захисту його інтересів, стає смислоутворюючою, кінцевою метою комунікації, що проявляється у згоді (за Т. Шибутані) [20]. Остання не є ні абсолютною, ані статичною. Вона є безперервним процесом встановлення, узгодження спільної картини світу, де в певний момент в різних людей з’являється однакове тлумачення ситуації. Йдеться про динамічність згоди, розвиток її спільними зусиллями учасників взаємодії. Характеристикою згоди є її парціальність, оскільки вона ніколи не буває повною. Неможливість досягнення повної згоди виходить із самої мети комунікації, а саме її взаємовигідності. Саме в пошуку взаємовигідності домовленостей і відбувається розвиток, підтримка або занепад згоди. Згода виникає шляхом постійного взаємообміну між агентом та клієнтом, де кожен із учасників взаємодії проявляє свої наміри, які слугують іншим основою для суджень.

Взаємовигідність характеризується узгодженням інтересів клієнта та компанії, яку він представляє, що в результаті робить можливим і задоволення інтересів самого суб’єкта діяльності.

Використовуючи соціально-психологічні жести (за Шибутані), агент сприяє поглибленню змісту й розширенню зони впливу досягнутої згоди. Ціллю такого впливу є регуляція поведінки клієнта із подальшою саморегуляцією [14]. Такий вплив здійсню-

ється не завдяки тиску, імперативним вказівкам, наказам, проханням, що є малоприйнятним у діяльності агента, оскільки відсутні важелі такого впливу, а за допомогою спільного тлумачення інформації, узгодження позицій, переконування, а також вдаючись до прийомів навіювання, контактування на прийнятному для партнера рівні, налагодження особистих зв'язків взаємної симпатії. Кінцевою метою такого впливу є зміна суб'єктивних характеристик людини, а саме: потреб, ставлень, установок, поведінки [10, С.41-49], переструктурування його психологічних характеристик чи моделей поведінки, необхідним для агента чином. Приєднання клієнта до власної позиції відбувається шляхом використання психологічних доказів, які подаються мовою свідомості клієнта.

Психологічним механізмом перетворення внутрішніх умов є створення конфліктної ситуації в свідомості клієнта – колізії, що призводить до виникнення когнітивного дисонансу (за Л.Фестінгом) [21], який виникає в результаті подання інформації таким чином, щоб вона суперечила знанням клієнта. Дисонанс приводить до виникнення неприємних психічних станів, які спричиняють прагнення його подолання. Інтенсивність його прояву залежить від таких чинників, як значення, яке клієнт надає цьому ставленню, ступеня зрілості такого ставлення та авторитетності особи, яка намагається змінити дане ставлення. Проявом його позбавлення є зміна поведінки, установок, ставлень, переконань [3].

Отже, досягнення згоди відбувається шляхом перетворення внутрішніх психологічних структур особистості клієнта: переконань, ставлень, установок по відношенню до страхової послуги, як способу захисту власних інтересів. Для цього йому доводиться формувати ставлення у клієнта, а саме: підсилювати його або змінювати вже існуюче, послаблювати, ліквідувати, змінювати його полюс.

У своїй професійній діяльності агент використовує знаряддя праці, в психологічному їх значенні, які можна класифікувати, як *зовнішні об'єктивні чинники, матеріалізовані та функціональні*. Зовнішні об'єктивні чинники становлять собою ті економічні, правові, історичні умови, в яких відбувається діяльність страхового агента.

Матеріалізованими засобами праці є документи, які регулюють діяльність агента, а саме: нормативно-правові акти, положення, інструкції; види страхових послуг та умови різних видів страхування; правові основи розвитку страхової діяльності з обліком регіональних специфічних умов; методи оцінки ризику та оцінки

заподіяного збитку; основи ринкової економіки; порядок укладання договорів страхування; основи трудового законодавства; правила та норми охорони праці [13, С.504]. Конкретний перелік таких засобів визначений у законі України “Про страхування”, Класифікаторі професій УДК: 2010, Посадовій інструкції страхового агента, де, як правило, вони стосуються фінансово-правових аспектів та етичних стандартів діяльності агента.

Функціональними засобами діяльності агента виступає його особистість: психологічні здібності та здатності. Завдяки силі особистісного впливу досягається більша ефективність переконання іншого, ніж завдяки аргументам [20]. Знання, вміння та навички агента, які використовуються, як засоби управління діалогічною взаємодією з клієнтом, що вимагає їх розвитку на рівні інтелектуальних вмінь. Розкриття особливостей професійної діяльності, пов’язаних із міжособистісною взаємодією з клієнтом, вказує на одне із провідних якостей його особистості, яке професійними задачами ставиться якби під критичне навантаження. Це здібність передбачити поведінку партнера по взаємодії в ситуації, що розгортається, та оперативно знаходити управління такою комунікацією. Йдеться про прийоми, так званого, рефлексивного управління, серцевиною якого є вміння страхового агента уявляти “внутрішню картину світу” інших людей [11; 12]. Йдеться про те, що страховий агент повинен не лише мати сформоване ставлення до предмета взаємодії, але й вміти відстоювати точку зору, імітувати їх судження, передбачати їхні думки. До того ж, страховий агент не лише розуміє поведінку іншого, але й вміє змінювати її: прагнучи поглибити та розширити їх уявлення.

Крім здатності до рефлексивного відображення картини світу іншої людини, принципове значення має прагнення до активної діяльності, що проявляється в ініціативності та гнучкості мислення, прагнення вести за собою, швидко реагувати на зміни в ситуації, тобто вміння виділити проблему та вирішувати її. Така здібність до активного впливу називається динамізмом особи страхового агента, що проявляється в умінні переконувати, ініціативності та самостійності – організаційних здібностях.

Одержані результати свідчать про перспективність розробки цього напрямку, яка розкривається в кількох аспектах. Такими аспектами будуть:

- суттєве підвищення кваліфікації працівників страхового ринку, насамперед агента;
- залучення більшої частини населення, яка б могла довіряти послугам, що надається страховим агентом;

– відслідковування зворотного зв'язку між тими програмами, що напрацьовані, інноваційними програмами та ефективністю роботи самих страхових агентів.

Окремо виникає питання про методичне забезпечення спеціалістів, що опікуються підготовкою бажаючих працювати страховими агентами в сучасних страхових компаніях.

Список використаних джерел

1. Братченко С.Л. Диалог / Братченко С.Л., Леонтьев Д.А. // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2007. – № 2 (11). – С. 23-28.
2. Буркова Л.В. Характеристика типології навчальних професійних задач для підготовки фахівців соціономічних професій / Л.В.Буркова // Вісник Національної академії оборони України. – 2009. – №3(11). – С. 14 – 20.
3. Войтасик Л. Психология политической пропаганды / Леслав Войтасик. – М.: Прогресс, 1981. – 278 с.
4. В Україні зростає кількість людей, які постраждали від кредитних спілок [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ua.ukrvideo.com/ukraine/v_ukrayini_zrostaye_kilkist_lyudey_yaki_postrazhdali_vid_kreditnih_spilok/
5. Жертв “Елита Центр” обеспечат жильем [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kiyany.obozrevatel.com/news/2008/3/13/42789.htm>
6. Доверие к финансовым институтам: имидж банков стабилен [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://fomfinance.wordpress.com/2011/03/31>
7. Закон України “Про страхування”, № 85\96-ВР від 07.03.1996 р.
8. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Елена Михайловна Иванова. – М.: Издательство Московского университета, 1987. – 208 с.
9. Климов Е.А. Путь в профессию [пособие для старших классов общеобразовательной школы] / Евгений Александрович Климов. – Л.: Лениздат, 1974. – 192 с.
10. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А.Ковалев Г.А.// Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41-49
11. Мусатов С.А. Деловая игра как метод подготовки пропагандистов экономических и научно-технических знаний / Сергей Александрович Мусатов. – Киев: Знание, 1982. – 23 с.
12. Мусатов С.А. Психологические условия формирования готовности пропагандиста к взаимодействию со слушателями:

- автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / С.А. Мусатов. – Киев. – 1991. – 20 с.
13. Національний класифікатор України ДК 003:2010 “Класифікатор професій”. – К.: Держспоживстандарт України, 2010. – 697 с.
 14. Панасюк А.Ю. Психология риторики: теория и практика убеждающего воздействия / Александр Юрьевич Панасюк. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 208с.
 15. Психолого-педагогические проблемы общения / [под ред. А. А. Бодалева]. – М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1979. – С. 17-35.
 16. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профиограммы / Евгения Сергеевна Романова. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.
 17. Український характер: не вір, бійся і проси? [Електронний ресурс]: за результатами соціологічних досліджень. – Режим доступу: http://www.bbc.co.uk/ukrainian/news/2011/06/110613_ukraine_sociology_az.shtml
 18. Самые известные финансовые пирамиды в России [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://cripo.com.ua/?sect_id=9&aid=108478
 19. Сухоруков М.М. Профессия страхового агента / Михаил Михайлович Сухоруков. – М.: Анкил, 2005 – 216 с.
 20. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 544 с.
 21. Фестінгер Л. Теорія когнітивного дисонансу / Леон Фестінгер. – СПб.: Ювента, 1999. – 320 с.
 22. Фельгенгауэр Е.А. Социокультурное измерение страхования: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Елена Александровна Фельгенгауэр. – 2004. – 140 с.
 23. Roe A. The psychology of occupations / Ann Roe. – New York: John Wiley. – 1956. – 340 p.

The article is devoted to the job analysis of insurance agent occupation on the system principle. The author is discovered the “psychological core” of insurance agent occupation with the aim of future creation system of selection and training of insurance agents.

Keywords: job analysis, insurance agent, occupation of insurance agent, subject, aim, instruments of insurance agent occupational.

Отримано: 29.08.2011

Передумови загострення бронхіальної АСТМИ у підлітків

У статті розглянуто передумови загострення бронхіальної астми у дітей підліткового віку. Розглянуто вікові закономірності розвитку особистості, ряд факторів, які впливають на розвиток та перебіг бронхіальної астми у даній віковій категорії.

Ключові слова: бронхіальна астма, розвиток особистості, підлітки, перебіг.

В статье рассмотрены предпосылки обострения бронхиальной астмы у детей подросткового возраста. Рассмотрены возрастные закономерности развития личности, ряд факторов, влияющих на развитие и течение бронхиальной астмы в данной возрастной категории.

Ключевые слова: бронхиальная астма, развитие личности, подростки, течение.

Згідно сучасних уявлень, бронхіальна астма розглядається як хронічне запальне захворювання дихальних шляхів, на фоні якого розвиваються гострі приступи бронхіальної обструкції. Бронхіальна астма у дітей стала не тільки поширеною, але й небезпечною патологією. В останні десятиріччя захворювання значно помолодшало, його діагностують у дітей перших років і навіть перших місяців життя.

Саме в підлітковому віці відбувається загострення алергічних захворювань, до яких ми відносимо і захворювання на бронхіальну астму. Максимальні показники алергічної чутливості спостерігаються у віці 10-11 і 13 років, після 14 років вчені відмічають їх спад. Порушення психоемоційного балансу тісно пов'язане з багатьма факторами внутрішнього та зовнішнього середовища. Зростання рівня лабільності, тривожності, нервозності у пубертатному віці зумовлено наявністю у дитини хронічного захворювання, підвищеною алергічною чутливістю, а також впливом соціальних факторів, а саме: низькою матеріальною забезпеченістю сім'ї, неправильним типом виховання в сім'ї, стресовою обстановкою. Нераціональне харчування, обмеження рухової активності і нерегулярне перебування дитини на свіжому повітрі також є несприятливими факторами в патогенезі бронхіальної астми. Сукупність перерахованих ознак зменшують адаптаційні можливості дитини, порушують її гармонійний розвиток і провокують виникнення захворювання. [6]

Завдяки статевому дозріванню відбувається поступовий перехід від дитинства до дорослості.

Отже, в організмі, який зростає, формується, анатомічні, фізіологічні і біохімічні особливості помітно змінюються. Особливе значення ці вікові зміни мають для формування нервової та імунної систем. Імунна система відіграє головну роль в адаптації організму до умов зовнішнього середовища, до будь-яких її впливів, в тому числі до вірусних і бактеріальних інфекцій. Вікова нестабільність імунної системи визначає і дуже поширені алергійні захворювання підлітків, з найрізнітнішими проявами. [2]

Поширеною є думка, що підліток, який страждає на бронхіальну астму – це підліток, який „виростає” з астми. [7] У більшості хворих дітей до моменту досягнення дорослого віку симптоми бронхіальної астми повністю зникають або виявляються значно рідше. Існують дані про те, що у 2/3 дітей астма в підлітковому віці змінює свій перебіг. Іноді симптоми захворювання виникають знову, але вже в зрілому віці. Останнім часом з’явилися дані про те, що захворювання у 40-70% пацієнтів, які стали дорослими, продовжується, часто набуваючи важкого перебігу. Більше того, випадки приступів бронхіальної астми, які загрожували життю, описуються саме у підлітків. [10]

Відомо, що підлітковий період дитинства належить до критичних періодів онтогенезу людини, коли організм вступає у час статевого дозрівання і опиняється перед новим фізіологічним стрибком кількісного і якісного росту та перебудови функцій майже всіх органів і систем. У хворих на БА відмічається тенденція до більш пізнього досягнення періоду статевого дозрівання. Пубертатний стрибок росту в таких дітей настає на 15 місяців пізніше, ніж у їх здорових однолітків. Підліток, який страждає на бронхіальну астму, часто нижчий за своїх друзів.

Клініцистами відмічено, що бронхіальна астма у підлітків супроводжується досить виразними реакціями з боку нервової системи. Алергійний вплив перебудовує у дітей реактивність організму, сприяючи появі високої чутливості центральної нервової системи. Нейрогенні механізми визначають індивідуальний перебіг захворювань внутрішніх органів, беруть участь на всіх етапах розвитку соматичних форм патології. З іншого боку, захворювання внутрішніх органів, особливо серця і легень, змінюють гомеостаз і супроводжуються нервово-психічними розладами.

Особливістю підліткового віку є незрілість центральної нервової системи, яка здійснює координаційну й інтегративну роль сумісної діяльності вегетативно-нервової системи і емоційної сфери, що

обумовлює фізіологічну нестабільність вегетативних і емоційних функцій у дітей. Цьому сприяє перебудова обмінних, гормональних процесів і регуляції кровообігу в період росту організму. [13]

Вікові закономірності розвитку особистості викликають у підлітка почуття невпевненості, невизначеності, незадоволеності собою та своїми соціальними зв'язками. Фактор захворювання особистості може перетворитися у серйозну психологічну проблему самотності. Низька самооцінка, негативне само сприйняття, страх відторгнення, непорозуміння, сором'язливість, недостатній розвиток комунікативних звичок може бути наслідком батьківських позицій у родині, що впливає на становлення підлітка, життєву, соціальну та інші рольові позиції особистості в різні моменти його життя. Батьківські позиції відносно дитини з бронхіальною астмою пов'язані із соціальним очікуванням, яке висувається суспільством в якості норм батьківської поведінки. В родинях, де ростуть діти з БА, часто виникає гіперопіка, що формує маніпулятивну стратегію поведінки, почуття самотності. Маніпулятивність формується з раннього дитинства, коли батьки втягуються в систему: дитина – хвора, слабка; батьки – рятівники у будь-якій ситуації. Коли дитина підростає і батьки вимагають відповідальності в різних життєвих ситуаціях, підліток продовжує втягувати своїх рідних, однолітків, друзів в ту ж саму ситуацію, за тими ж самими правилами. Якщо хтось відмовляється, починається маніпулювання „я не вмію, не зможу, мені буде погано, я не повинен цього робити”. [3]

Бронхіальна астма дійсно часто починається в ранньому дитинстві (2-4 роки) і нерідко закінчується в кінці пубертатного віку (14-16 років). Формування особистості відбувається в умовах хронічного психосоматичного захворювання з нападами ядухи, які дуже лякають дитину, побоювання їх повторів і зростаючої невротизації. Дослідження виявляють затримку статевого дозрівання і відхилення у розвитку особистості майже у всіх дітей з БА. Частіше вони набувають інфантильно-істероїдних рис: егоцентризм, несамостійність, бажання уваги, піклування про них, вразливість, збудженість та примхливість. Такий патохарактерологічний розвиток порушує адаптацію підлітків до оточуючого середовища, особливо при спілкуванні з однолітками. Крім егоцентризму і зниженої емпатійності, вони виявляють низьку здатність до взаємодії, нерішучість. [9]

Поряд з проявами підвищеної тривожності і внутрішньої невпевненості, яка обмежує життєву активність, і притаманний здоровим дітям потяг до спілкування, ці порушення нерідко

посилують батьки, які штучно ізолюють їх від однолітків, ставлячи в положення „хворої дитини”.

Підліток, хворий на бронхіальну астму, постійно живе у жорсткій системі обмежень, створеній батьками і лікарями. Обмежують їх у фізичному навантаженні і лякають переохолодженням: звільняють від уроків фізкультури, забороняють їхати з класом в інше місто, іти в похід, купатися в прохолодній річці, грати у футбол тощо. Їм не можна мати дома тварин, їсти деякі фрукти і солодощі, нюхати квіти, підмітати підлогу. Існують обмеження у виборі майбутньої професії. Ці та інші заборони, постійне нагадування про хворобу, необхідність дотримуватися режиму нерідко викликають реакції протесту підлітків. Особливо образливі для них зауваження однолітків про їх слабкість.

Хворі діти намагаються реабілітувати себе самі. Частіше це „втеча в хворобу”, особливо вдома, коли незначне покашлювання дитини не тільки хвилює, але й нервує батьків. Тоді дитина просить ліки або інгалятор. Іноді це відбувається у лікарні, і деякі діти, щоб отримати більше уваги персоналу, мимоволі викликають у себе напади. Рідше як психологічний захист виявляється заперечення хвороби. Діти ухиляються від розмов про свої проблеми, заявляють що вони не пам’ятають або не бажають пригадувати. Але, незважаючи на те, що діти вважають себе абсолютно здоровими, тема хвороби так чи інше звучить при спілкуванні з ними. Так, наприклад, обговорюючи майбутній похід, вони нагадують взяти з собою ліки, цікавляться, чи є поблизу населений пункт з лікарнею тощо. Тобто повного витіснення не відбувається. Компенсаторно вони намагаються добре вчитися, полюбляють демонструвати свої інтелектуальні здібності, музикальність, рисунки, колекції. Але в реальному житті підлітки з БА намагаються зайняти пасивну позицію. Постійне усвідомлення своєї відмінності від здорових однолітків посилює невротизацію і дезадаптацію підлітків з бронхіальною астмою.

Отже, підлітковий вік є фактором ризику розвитку і погіршення перебігу бронхіальної астми, оскільки є дані, що майже половина дітей (49,0%), які поступають у стаціонар, – діти цієї вікової групи [8].

Безпосередніми причинами виникнення захворювання у дітей підліткового віку, крім прямого чи непрямого впливу причинно-значимих алергенів, частіше всього є психоемоційні перевантаження в родині і школі і різноманітні психотравмуючі ситуації (сварки з батьками, відчуження з боку однолітків тощо). Неблагополуччя у родинній сфері є найважливішим причинним фактором

у підлітків з бронхіальною астмою, причому цей фактор не тільки сприяє захворюванню астмою, але у ряді випадків значно обтяжує її перебіг, перешкоджає ефективному лікуванню. Ті ці інші порушення в цій сфері відмічають майже 60,0% хворих підлітків. Серед найбільш значимих для цих дітей сімейних психологічних проблем, що впливають на перебіг БА і частоту нападів ядухи, відзначаються: порушення нормального спілкування в родині після появи перших симптомів хвороби, сварки з батьками, погані відносини між ними чи розірвання шлюбу, алкоголізм у родині, важкі травми, хвороби чи смерть близьких. Це свідчить про глибину патологічного впливу сімейних проблем на перебіг астми в підлітковому віці і про необхідність проведення тривалої сімейної психотерапії на амбулаторному етапі лікування за участю як батьків хворого, так і самої хворої дитини. [3]

Часто сучасні підлітки, хворі на БА, перебувають в умовах хронічної психотравмуючої ситуації, яка обумовлена важкими переживаннями із-за труднощів взаємовідносин з однолітками, відсутністю одного з батьків, відсутністю постійної роботи у батьків, послаблення уваги або грубого відношення рідних, конфлікти з учителями. Все це у поєднанні з низьким матеріальним станом, труднощами і неможливістю відповідності вимогам і умовам в школі, що змінилися в сучасному суспільстві, створює передумови відсутності впевненості в собі і формує пускову ситуацію для розвитку захворювання.[11]

Значну роль в порушенні психоемоційного статусу у підлітків, хворих на бронхіальну астму, відіграють депресивні реакції. Депресія, яка звичайно виступає як фактор адаптації, тобто має пристосувальну спрямованість, набуває зворотної значимості і веде до тимчасових зривів адаптаційних механізмів, порушення функцій органів і систем, які виражаються у вегетосудинних або вісцеросудинних проявах і розцінюється як соматизована (прихована) депресія. За даними А.Д.Адо (1982), чверть дітей, хворих на бронхіальну астму, мають неглибоку депресію з наявністю таких симптомів, як відчуття печалю або тривоги, безрадісності і незадоволення, дратівливості; для них характерні песимістична оцінка перспективи і утруднення в прийнятті рішень. 10% дітей мають більш важкий ступінь соматогенної депресії, який характеризується пригніченим і безпорадним станом. Підлітки стають при цьому пасивними і бездіяльними. Власну особистість, теперішню ситуацію і майбутнє вони бачать у дуже невигідному світі, часто говорять про страх смерті. Наявність важкого ступеня депресії у дітей вчені не виявляють. [3]

Астма в пубертатному віці змінює свій перебіг. У більшості дівчаток він погіршується, водночас у хлопців спостерігається клінічне поліпшення. Погіршенню перебігу хвороби сприяє зростання навантаження на організм підлітка, а саме: висока частота ГРВІ, характерна для підлітків емоційна лабільність, нервозність. Притаманні цьому вікові гормональні зрушення в організмі призводять до того, що хлопчики і дівчата по-різному реагують на таке навантаження.

У підлітків важливе значення має стан підвищеної чутливості до змін метеофакторів – виражена метеолабільність. Різке зниження температури повітря, зміна вологості, тиску, швидкості вітру сприяє виникненню чи провокуванню приступів ядухи. Несприятливо впливає на таких дітей і підвищення сонячної активності. [9]

У більшості дітей, хворих на БА, особливо у віці 7-9 років, виявляється хронічна астенізація. З віком проявлення астенічного синдрому зменшується. Однак у пубертатному віці у 80% хворих спостерігаються неврастенічні риси. Важливо, що ці риси проявлялись ще в ранньому дитинстві. За свідченнями батьків, діти погано засинали, пітніли, капризували в їжі, лякалися труднощів, легко втомлювались. Невропатія, а також хронічна астенізація, сприяють виникненню підвищеної невротичної готовності або невротичного радикалу, що створює ризик до виникнення неврозу з тривалим перебігом або психосоматичного захворювання. [13]

Звертає на себе увагу значна питома вага серед дітей, хворих на БА, підлітків з акцентуаціями характеру. Акцентуовані особистості – це люди, психологічні особливості яких можуть виходити за рамки звичайного та можуть розглядатися як своєрідна обдарованість. Але ж подібного роду загостреність індивідуальних рис в несприятливих умовах здатна знизити адаптивні можливості і бути підґрунтям для внутрішньо – та міжособистісних конфліктів, трансформуватися в психопатологічні риси [8]. У переважній більшості підлітків, хворих на бронхіальну астму, спостерігаються істероїдні риси характеру: демонстративність у висловлюваннях, інтонація і поведінці, егоцентризм; вони дуже емоційні і надзвичайно вразливі. Така емоційна лабільність погіршує перебіг хвороби у дітей цієї вікової групи. Виражена нестійкість психоемоційної сфери, яка характерна для підліткового віку, сприяє закріпленню відчуття страху і повторюванню приступів бронхіальної астми, навіть коли вплив провокуючих чинників був нетривалим.

Як вже наголошувалось, в формуванні бронхіальної астми, а також в її підтримці значне місце займає порушення функцій нервової системи. Мають значення конституційні особливості

мозку, які сприяють проявам різних функціональних розладів. З іншого боку, у найспокійнішої і врівноваженої дитини під впливом частих, тривалих і важких приступів, як правило, в кінці кінців виникають порушення діяльності нервової системи. Страх, який з'явився під час приступу, змінюється пригніченим станом. Діти стають замкнутими, дратівливими, у них відбувається швидко зміна настрою. Вони не можуть грати у футбол і займатися іншими видами спорту, їм завжди щось шкідливо. У підлітка з'являється страх смерті, сором за свою хворобу перед однолітками, особливо перед представниками іншої статі; неприємна для них необхідність ін'єкцій, прийому медикаментів. Нехтування, легковажне відношення до хвороби, легкість порушення режиму, що згубно позначається на перебігу хвороби, характерні для дітей пубертатного віку. Незважаючи на рецидивуючий перебіг хвороби, тривалу базисну терапію, підлітки з бронхіальною астмою адекватно реагують на оточення і з оптимізмом дивляться у майбутнє, що не завжди позитивно впливає на сприятливий перебіг захворювання. Надмірна оптимістичність приводить до нерозуміння суті захворювання, порушенню режиму і плану лікування. [13]

В цілому, причин більш ніж достатньо, щоб нервова система дитини змінилась і стала нестійкою. У підлітків, частіше ніж у дітей молодшого віку, під впливом нервових потрясінь вперше виникає приступ ядухи. Клінічні спостереження показують, що поява не тільки перших, а й наступних приступів, а іноді і їх припинення у дітей підліткового віку залежить від стану нервової системи. У більшості хворих підлітків зміни особливостей характеру з перевагою явно виражених негативних емоцій присутні ще до початку захворювання. Домінують різноманітні страхи, зокрема, страх ядухи і смерті від неї, емоційна нестійкість і лабільність, уразливість, невмотивовані зміни настрою. Багато хворих зв'язують початок свого захворювання з наявністю психотравмуючих ситуацій в родині і школі, причому у більшості з них спостерігається наявність декількох психогенних факторів. Зміни типу акцентуації характеру відбувається у підлітків пропорційно важкості захворювання. Домінуючим типом акцентуації серед хворих дітей є астено-депресивний тип, який характеризується вираженими депресивними тенденціями: пригніченим, подавленим настроєм, страхом смерті, песимістичним ставленням до прогнозу захворювання. Для підлітків даного типу характерні нестійка, неадекватна самооцінка, виражена потреба в самовизначенні, нестійкість адаптації і зниження контролю над емоційною сферою.

За даними О.В.Горшкова, ті чи інші психологічні відхилення та ступінь їхньої виразності залежить від особистісних особливостей характеру хворих дітей, тяжкості та тривалості перебігу захворювання і соціального оточення (сім'я, однолітки, викладачі). Серед особистісних рис у підлітків, хворих на БА, до початку захворювання найчастіше відзначається підвищена вразливість, полохливість, тривожність, численні страхи та фобії, схильність до немотивованих змін настрою тощо. Майже у 97,0% дітей спостерігається найтісніший емоційний зв'язок з батьками і повна залежність від них у будь-яких життєвих ситуаціях [12].

У більшості дітей переважає виховання "оранжерейного" типу: їх оберігають від труднощів, обмежують їх самостійність, фіксують на хворобі. Діти негативно сприймають нагадування про їх хворобу і пов'язаних з нею обмеження. Вони не можуть повністю прийняти режим здорових дітей і не бажають бути відвернутими однолітками. Виникає внутрішній конфлікт між домашнім "оранжерейним" вихованням, недостатньою самостійністю, товариськістю, відсутністю впевненості в собі, внутрішньою тривожністю і необхідністю активної позиції серед однолітків. Цей конфлікт з віком не зменшується й є більш вираженим у хлопців. В них відмічається недостатня маскулинність, деяка інфантильність та істероїдність [7].

Найбільш розповсюдженим психологічним типом серед хворих БА підлітків є інтервертований тип, частота якого також зростає з посиленням важкості перебігу хвороби. Такі діти орієнтовані на внутрішній світ, невпевнені в собі, песимістичні, у них виявляється низька самооцінка, підвищений рівень тривожності, самотність.

Песимізм переважає у поглядах на майбутнє серед підлітків із важким і середньотяжким ступенем бронхіальної астми, в той часом як при легкому її перебігу домінують оптимістичні настрої. Діти прагнуть до розширення власної сфери спілкування за рахунок нових соціальних контактів, проте багато з них виявляються неспроможними цього домогтися.

Показовим є емоційний профіль особистості підлітка, що адаптується до умов стаціонару. Найбільш легко цей процес протікає у хворих з легкою формою БА, найтяжче – при важкій бронхіальній астмі. Такі діти мають виразні негативні відхилення в емоційному профілі і високий рівень тривожності. Вже в перші часи перебування в лікарні переважають негативні емоції, які проявляються плачем, риданням, навіть депресією, яка поєднується з наявністю гніву і приступів страху. Тобто, у дітей з бронхіальною астмою чітко вимальовуються загальні і специфічні зміни в психіці, які

відображаються на поведінці хворої дитини. Такі зміни, як правило, проявляються “реакцією на хворобу” [5].

Для підлітків з легким ступенем бронхіальної астми спрямованість психологічних реакцій у зв’язку з хворобою позначається на зовнішні причини (екстрапунітивні реакції), для яких характерними є наявність безобвинувальної позиції до лікарів, пред’явлення завищених вимог до останніх тощо. У дітей з важкою БА переважають імпульсивні реакції, що відрізняються вкрай утрудненим контактом з батьками, лікарями однолітками, схильністю “втекти від проблем”, пов’язаних з хворобою та її наслідками, втратою інтересу до лікування.

Однією з головних причин несприятливого перебігу астми і зниження очікуваних результатів від її терапії є неадекватно контрольована і сприймана БА та низький рівень знань про свою патологію хворих підлітків та їхніх родичів. Крім того, багато хворих підлітків схильні до “соматизації” свого захворювання, тобто трактують його як винятково “хворобу тіла”. Більше того, вони не готові до подолання подібного сприймання своєї патології. Причина цього не тільки в низькому рівні знань хворих про астму, але й у потребі протистояти неприємному для них почуттю залежності, у бажанні позбутися від нього, вигнати зі свідомості. “Соматичне” трактування бронхіальної астми допомагає хворим підліткам відсторонитися від своєї патології, при цьому вони, як правило, вважають, що доти, поки астма „торкається” тільки тіла, вони не залежать від неї цілком. Подібне сприйняття певною мірою пояснює небажання підлітків знати більше про свою хворобу, незацікавленість у розумінні її сутності [11]. Хворих підлітків з легким перебігом бронхіальної астми більше хвилює не власне захворювання, а його наслідки; серед хворих із більш тяжким перебігом переважають реакції саме на хворобу.

Відношення до хвороби інтегрує всі психологічні категорії, в рамках яких формується „внутрішня картина хвороби” у підлітка. Різні типи відношення умовно групуються у три блоки. Перший блок: гармонійний, ергопатичний і аногнозичний типи – характеризується меншою виразністю соціальної дезадаптації підлітка у зв’язку із захворюванням. Другий блок – тривожний, іпохондричний, неврастенічний, меланхолічний і апатичний типи – відрізняється інтрапсихічною спрямованістю. Третій блок: сенситивний, егоцентричний, паранояльний і дистрофічний типи – характеризується інтерпсихічною спрямованістю [4].

Перший блок типів реагування на хворобу характеризується адекватною оцінкою свого стану, без схильності перевищувати його

важкість і без підстав бачити все в чорному кольорі, але й без недооцінки важкості хвороби, з бажанням активно сприяти лікуванню.

Підлітки з другим типом реагування відчувають постійну тривогу з приводу несприятливого перебігу хвороби, будь-яких ускладнень. Як наслідок – тривожний настрій, пригніченість. Хворі шукають нові способи лікування, нових лікарів, які здаються їм більш авторитетними.

Діти з сенситивним типом реагування (третьій блок) надмірно стурбовані можливим негативним враженням, яке може справити на оточуючих відомості щодо їх хвороби. Вони занепокоєні, що друзі почнуть уникати їх, вважати неповноцінними, побоюються стати тягарем для близьких із-за хвороби.

У підлітків з легким перебігом БА типи відношення до хвороби належать до першого блоку. При середній важкості бронхіальної астми зустрічаються всі три типи реагування, з превалюванням реакцій першого блоку. У підлітків з важким перебігом хвороби також діагностуються три типи реагування, але з посиленням відношення до хвороби другого та третього блоків, тобто з посиленням важкості захворювання зростає кількість типів реагування на хворобу, які характеризуються наявністю особистісної дезадаптації у зв'язку із захворюванням.

У дівчат переважають типи відношення до хвороби, які відносяться до першого блоку, у хлопців виявляється більша кількість типів реагування на хворобу, які входять до другого і третього блоку. [5]

Мають значення також фізична і психічна перевтома, гострота початку БА, темп її розвитку. Якщо хвороба дебютувала важким нападом ядухи, а терапія була не адекватною, виникають тривожне занепокоєння, страх наступного нападу, що у деяких підлітків набуває характеру фобій.

Але багато дітей прагнуть приховати ці емоційні переживання. Особливості психіки зумовлюються захворюванням і водночас важкостю його перебігу. Спроби підлітка приховувати перед оточуючими свою хворобу не тільки погіршують її перебіг, а й стають джерелом додаткових психогенних переживань. Психічною травмою для дитини може стати самий факт установлення лякаючого діагнозу, необхідність використання інгалятора, особливо в громадських місцях, транспорті, недостатня ефективність терапії. Все це формує у підлітка певний песимізм відносно перспектив свого стану. Захворювання впливає як на фізичний стан індивідуума, так і на психологію його поведінки, емоційні реакції, часто змінюють його роль та місце у соціальному житті [4].

Якщо БА прогресує повільно, починається з так званого “астматичного бронхіту”, дитина тривалий час, іноді багато років не відчуває виражених рис захворювання, але дихальний дискомфорт, вимушені зміни звичного способу життя, слабкість, стомлюваність приводять до стійкого поганого настрою, що в значній мірі відображається на міжособистісних стосунках, приводячи до конфліктів з однолітками і в сім’ї.

Міжособові стосунки відіграють значну роль у психоемоційному стані підлітків, хворих на бронхіальну астму. Замкненість, іпохондрія, депресія дозволяють хворій дитині пристосуватися до хвороби. Водночас, ця пристосувальна спрямованість веде до короткочасного або більш тривалого зриву адаптаційних механізмів, які поглиблюються при зростанні тяжкості захворювання. Тому важливе значення в процесі реабілітації хворого має перебудова міжособових стосунків у найближчому значимому оточенні підлітка. Психотерапевтична корекція при бронхіальній астмі повинна бути спрямована на як на відновлення міжособових родинних зв’язків, так і на зміну відношення до захворювання, на формування навичок саморегуляції з метою зниження психоемоційної напруженості.

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности /Л.И.Анцыферова // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 207–213.
2. Бадина Н.П. Динамика показателей школьной адаптации часто болеющих учащихся начальных классов /Н.П.Бадина// Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 53–61.
3. Гриценко Л.І. Формування навичок здорового способу життя у дітей та підлітків /Л.І.Гриценко// Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 5. – С. 53–59.
4. Горшков О.В. Особенности возникновения, течения и терапии бронхиальной астмы как хронического психосоматического заболевания детского возраста /О.В.Горшков, Д.А.Варбанец, Л.Л.Поплавская// Иммунология та алергологія. – 2000. – №2/3. – С.65.
5. Горшков О.В. Психоэмоциональные и психосоциальные нарушения у детей, больных бронхиальной астмой //Український вісник психоневрології /О.В.Горшков, А.А.Старикова. – 2002. – Т.10, Вип.1. – С.172-173.
6. Исаев Д.Н. Психосоматический подход и модель психосоматических расстройств у детей и подростков /Д.Н.Исаев// Клиническая психология. – 2003. – № 2. – С. 148–152.

7. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: справочник практического психолога / И.Г.Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.
8. Мороз С.М. Структура психосоматических расстройств при основных терапевтических инвалидизирующих заболеваниях / С.М.Мороз// Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2004. – №4. – С.58-61.
9. Недельська С.М. Міжособові порушення та їх діагностика при захворюванні бронхіальною астмою у дітей /С.М.Недельська// Український медичний альманах. – 2002. – Т.5, №5. – С.94-97.
10. Недельська С.М. Сфера міжособових внутрішньосімейних стосунків дітей, хворих на бронхіальну астму /С.М.Недельська//Перинатологія та педіатрія.-2003. – №4. – С. 59-62.
11. Осипова Н.Н. Психологический профиль личности больных бронхиальной астмой и хроническим обструктивным бронхитом /Н.Н.Осипова, Ю.Д.Щеглов, Б.Е.Акшулакова// Журнал неврологии и психиатрии. – 1990. – №10. – С.89-92.
12. Проскурина Т.Ю. Клинико-психологические особенности невротических расстройств у современных подростков / Т.Ю.Проскурина, Т.Н.Матковская, В.С.Кудь//Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2004. – №4. – С.127-129.
13. Психологічні зміни у хворих на хронічний бронхіт і в осіб з передбронхітом /І.В. Чопей, М.І. Товт-Коршинська, С.О. Рудакова, М.О. Корабельщикова //Науковий вісник Ужгородського університету. Сер.Медицина. – 2001. – Вип.13. – С.123-125.
14. Слободчиков В.И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей /В.И.Слободчиков, А.В.Шувалов// Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 91–105.
15. Шувалов А.В. Психологическое здоровье детей / А.В.Шувалов// Сборник тезисов международной конференции: подростки и молодежь в меняющемся обществе (проблемы девиантного поведения). – М., 2001. – С. 253–255.

The article deals with the prerequisites of exacerbation of bronchial asthma in adolescent children. Examined age-related patterns of personality development, a number of factors influencing the development and course of asthma in this age category.

Keywords: bronchial asthma, personal development, teens flow.

Отримано: 18.08.2011

Специфіка організації роботи логопеда в навчально-реабілітаційному центрі

У статті описано результати дослідження роботи логопеда в умовах навчально-реабілітаційного центру, вказано можливі шляхи її удосконалення.

Ключові слова: система реабілітаційних заходів, робота логопеда, вади психофізичного розвитку, корекційно-розвиткові заняття, обстеження, мовленнєві порушення.

В статті описані результати дослідження роботи логопеда в умовах учбово-реабілітаційного центру, вказані можливі шляхи її удосконалення.

Ключевые слова: система реабилитационных мероприятий, работа логопеда, недостатки психофизического развития, коррекционно-развивающие занятия, обследования, речевые нарушения.

Чисельність інвалідів в Україні з кожним роком зростає, як і в усьому світі та країнах ближнього зарубіжжя, і на даний час їх чисельність складає близько 2,8 млн, в тому числі 153,4 тис. дітей-інвалідів.

Конвенція про права дитини наголошує, що право інвалідів на гідне життя як повноправних членів суспільства – основний принцип міжнародних стандартів, а забезпечення дітям з особливими потребами доступу до якісної освіти є основою інтеграції та пріоритетом соціальної політики демократичних країн. “Кожна людина має право на освіту”, – записано в Конституції України та декларації прав людини й завдання держави втілити в життя ці положення й забезпечити кожній особі отримання освіти в доступній для неї формі та обсязі.

Прийняті в Україні документи та їх практична реалізація значно розширюють можливості диференціації та індивідуалізації освіти, реабілітації й соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. У зв’язку з цим, комплексна психолого-медико-педагогічна реабілітація є одним з пріоритетних напрямів дослідження спеціальної педагогіки і психології (Т.О.Власова, Л.С. Виготський, І.І. Мамайчук, О.О. Стребелева, Л.М.Шипіцина, М. Bornstein, J.R. Kirby), бо чим раніше розпочинається цілеспрямована розвивально-корекційна робота, тим ефективнішими є результати реабілітаційного впливу й попередження виникнення

вторинних порушень. На даний час одним із закладів, які можуть здійснювати таку допомогу, є навчально-реабілітаційні центри, одним із прикладів якого є Кам'янець-Подільський багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр (далі БНРЦ, центр) створений шляхом реорганізації спецшколи-інтернату для слабочуючих дітей (рішення Хмельницької обласної ради від 05.09.2000р.). Згідно положення, Навчально-реабілітаційний центр – це заклад освіти, який забезпечує умови для відновлення здоров'я, соціальної адаптації, професійної орієнтації дітей, що мають органічні та функціональні захворювання внутрішніх органів та систем або вади психофізичного розвитку.

На нашу думку, становлення закладу нового типу потребує нових підходів до організації навчально-виховного процесу, інтеграції у його структуру більш ширшого спектра реабілітаційних заходів, вироблення і реалізації комплексного підходу до вад дитини, індивідуалізації реабілітаційного процесу. Інтеграція вихованців центру по мірі реабілітації вади в загальноосвітні навчально-виховні заклади має стати основним показником результативності в роботі. Без раннього виявлення вади, раннього втручання, досягнення цієї мети неможливе. Окрім цього, необхідне створення відповідної реабілітаційної бази, запровадження існуючих та вироблення адаптованих методик реабілітації, підсилення кадрового потенціалу фахівцями-медиками, реабілітологами тощо. Водночас повноцінне вирішення всіх проблем є нереальним, тому обрано напрямок поетапного впровадження моделі з акцентом на раннє втручання та поступове підняття вікового циклу вихованців, що підлягають під впроваджену систему навчання та реабілітації. По відношенню до існуючої мережі класів базової школи підходи залишаються, в основному, традиційними, але з розширенням медико-реабілітаційних заходів, урахуванням комплексу вад дитини.

З цією метою, співробітниками Центру розроблено і впроваджено, як у відділенні ранньої соціальної реабілітації в молодших класах, так і в основній школі, комплексну систему реабілітаційних заходів. За результатами проведеного нами обстеження, здійснення комплексної реабілітації дітей в центрі забезпечується (корекційними службами) спільною роботою передбачених законодавством логопедичної, психологічної, соціальної та медичної служб. Служби у своїй роботі керуються відповідними державними документами.

Логопедична служба в Центрі керується Положенням про логопедичні пункти системи освіти № 135 від 13.05.93 р. Основним

завданням логопедичної служби є усунення різних порушень усного і писемного мовлення, запобігання різним відхиленням мовленнєвого розвитку учнів, пропаганда логопедичних знань серед педагогів і батьків. Упродовж року вчитель-логопед тісно співпрацює, надає допомогу у плануванні та проведенні роботи з розвитку мовлення дітей-логопатів учителям та вихователям дітей цієї категорії. З метою організації єдиного мовного режиму для дітей з порушеннями мовлення, проводиться взаємовідвідування уроків, занять, та позакласних заходів. Відповідно до структури центру логопедична служба поділяється на дошкільну, яка забезпечує роботу з дітьми в центрі ранньої соціальної реабілітації, та шкільну, яка передбачає роботу із учнями різних нозологій, що навчаються в основній школі.

У БНРЦ, при роботі з дітьми, що мають порушення мовлення, логопедами використовується такий підхід до планування і проведення корекційного навчання, який максимально сприяє подоланню мовленнєвого дефекту при мінімальній затраті часу. Це є важливим елементом у роботі, оскільки допомагає швидшому виправленню наявних недоліків. Тут велике значення має організація роботи, а саме розподіл робочого часу так, аби на заняття з дітьми припадало щонайбільше часу. Так проведене нами дослідження частоти відвідування занять молодшими школярами показало, що кожен учень з ТПМ молодшої школи відвідував заняття (в різних його формах) не менше одного разу в день. За складністю дефекту, деякі діти, крім фронтальних та групових занять, щодня відвідували індивідуальні заняття.

В умовах навчально-реабілітаційного центру діти, які мають найбільш складні мовленнєві порушення, особливо на початкових етапах навчання, потребують додаткової індивідуальної допомоги, тому по мірі можливості, логопед планує роботу так, щоб вони могли відвідати індивідуальні заняття щоденно, всі інші школярі згідно графіка роботи відвідували індивідуальні логопедичні заняття не менше ніж тричі на тиждень. Розклад групових занять складений відносно скомплектованих за рівнями ЗНМ груп, чисельністю 3-4 дитини та тривалістю проведення 40-45 хвилин. Згідно Положення про логопедичні пункти, групові заняття мають проводитись 3 рази в тиждень. З огляду на те, що дітей, які потребують індивідуальної допомоги, велика кількість, а як відомо, саме індивідуальні заняття пришвидшують корекцію звуковимови і тривалість таких занять становить 20-25хв., 3 групові заняття на тиждень спланувати важко за браком часу, який доцільніше було би використати для проведення індивідуальної роботи з дітьми.

Тривалість робочого тижня вчителя-логопеда складає 18 годин. Однак щоденний 3,5-годинний робочий день не є обов'язковим, оскільки кількість робочих годин в день логопед визначає в залежності від режиму роботи центру, розкладу загальних уроків класів, режиму роботи вихователя. Обов'язковою умовою є проведення логопедичної роботи у вільний від занять час. У цей же час робочим навчальним планом, крім логопедичних занять, передбачені додаткові корекційно-розвиткові заняття з ЛФК, розвитку мовлення, логоритміки, розвитку зв'язного мовлення, корекції вад розвитку, та додаткових годин і факультативних занять варіативної частини. Такі умови є найбільшим каменем спотикання у роботі логопеда. Зважаючи на режимні моменти, яких діти повинні дотримуватись, перебуваючи в Центрі, дуже важко спланувати роботу так, щоб одна дитина одночасно не була задіяна на кількох заняттях, тому така постановка методичних вимог є досить проблематичною і потребує перегляду.

Розбіжності між методичними вимогами та шляхами їх практичної реалізації зустрічаються також у частоті заповнення логопедом мовленнєвих карт. Так, скажімо, недоцільною є вказівка на те, що записи у мовленнєвій картці логопед повинен робити 2 – 3 рази на місяць. На жаль, процес корекції звуків у дітей з вадами психофізичного розвитку не проходить так швидко, щоб приносити щомісяця якісні результати. Звісно є різні випадки, наприклад в одних дітей виправлення звуків проходить швидко, і логопеду справді є що записувати у картках, в інших же навпаки: один звук дитина може освоювати досить тривалий термін, і в таких випадках не варто так часто робити якісь записи. Набагато раціональнішою тут була б вказівка робити записи не в конкретних часових вказівках, а по ходу виправлення вад вимови.

Згідно вимог чинного законодавства, планове логопедичне обстеження проводиться з 1 по 30 вересня та з 1 по 30 травня. За вересень логопед повинен детально обстежити мовлення учнів усіх класів центру та укомплектувати групи, з якими будуть проводитись логопедичні заняття в поточному навчальному році, та спланувати роботу. Логопедами центру проводиться додаткове поточне обстеження дітей з 15 по 20 січня. Дані поточного обстеження, які проводяться з метою перевірки динаміки у мовленнєвому розвитку дітей, також заносяться у мовленнєві карти, що передбачають поточні обстеження та вікові особливості дітей, розроблені логопедами центру.

Обстеження усного мовлення проводиться в два етапи. Спочатку логопед проводить попереднє обстеження мовлення усіх

учнів класів (крім дітей з вадами слуху та комплексною вадою, якими займаються сурдопедагоги), виявляє стан мовленнєвих порушень на момент обстеження. Результати обстеження заносяться у мовленнєву картку.

Закінчивши обстеження, вчитель-логопед комплектує групи, складає графік роботи та розклад занять, опрацьовує планування роботи. Обстеження в травні спрямоване на підведення підсумків роботи та виявлення дітей, які мають порушення мовлення для подальшого їх навчання у новому навчальному році.

Варто зазначити, що обстеження тривалістю у цілий місяць у травні, на думку багатьох логопедів, є не зовсім доцільним, і в зв'язку з цим, краще було б скоротити термін обстеження, скажімо, до тижня. По-перше, зважаючи на велику кількість дітей 50 чоловік, раціональніше було б використати цей час власне на корекційну роботу, тобто проводити заняття. По-друге, недоречно цілий місяць витратити на нераціональну роботу, оскільки через три місяці знову проводитиметься обстеження, і саме тоді будуть складатися відповідні плани корекційної роботи, яка проводитиметься з дітьми. По-третє, логопед, який пропрацював з дітьми цілий рік, знає і без спеціального обстеження особливості їхнього мовленнєвого розвитку. Тож ця методична вимога, на нашу думку, потребує перегляду.

Керуючись даними, отриманими в результаті комплексного обстеження дітей, вчитель-логопед складає план подолання мовленнєвих порушень. Зокрема логопедом розробляються такі види планів: 1) перспективний план роботи; 2) календарно-тематичний план роботи; 3) індивідуальний план роботи для кожної дитини, з якою працює логопед (складається на 2-3 тижні).

При складанні перспективного плану логопеду варто передбачити наступні елементи:

- проведення бесід і консультацій з вихователями;
- перевірку мовлення дітей усіх мовленнєвих класів;
- проведення відкритих логопедичних занять для вчителів та вихователів класів, для дітей з ТПМ ;
- консультативне обстеження дітей з тяжкими порушеннями мови із залученням інших спеціалістів (психоневролога, психолога, вчителя, музкерівника);
- участь в педрадах, семінарах, консультаціях, методичних об'єднаннях, конференціях;
- зв'язок з батьками (індивідуальні бесіди, залучення батьків до виконання домашніх завдань, оформлення тематичних виставок, проведення зборів і т.д.).

Календарно-тематичне планування складається для фронтальних і підгрупових занять логопеда. У ньому визначається час і місце проведення занять, основні напрямки корекційної роботи, що будуть задіяні на цьому етапі. Для зручності в користуванні план складається потижнево. Теми різних тижнів взаємопов'язані та взаємодоповнюють одна одну. Обов'язковим є дотримання поетапного зростання важкості запропонованих завдань та узгодженість з планами вчителів та вихователів.

Індивідуальні плани складаються на кожну окрему дитину. Вони передбачають індивідуальну роботу з дитиною. В цьому плані може бути визначена поетапність постановки, автоматизації та диференціації звуків, збагачення лексичного запасу за окремими темами, якими вчасно не оволоділа дитина.

Обов'язковими є і конспекти індивідуальних, фронтальних та підгрупових занять. Таке заняття складається із вступної, основної та заключної частини. В плані обов'язково потрібно зазначити тему, мету, вказувати перелік обладнання, яке використовується під час його проведення. Час одного фронтального заняття, яке повинно тривати 45 хвилин, логопед може використовувати на власний розсуд за такими варіантами:

- а) на роботу з двома групами дітей по 20 – 25 хвилин,
- б) на роботу з однією підгрупою (20 – 25 хв.) та однією або двома дітьми індивідуально.

Орієнтуючись на перспективний план, логопед складає плани на кожне фронтальне заняття. У такому плані необхідно зазначити тему, мету заняття, обладнання та приблизний його хід. Окрім того, вихователь і вчитель повинні бути ознайомлені із розкладом роботи логопеда, по мірі можливості бути присутнім на заняттях, записувати його хід та помилки дітей, робити власні висновки.

Вдало та правильно налагоджена співпраця між логопедом, вчителями і вихователями є, на нашу думку, важливим елементом в успішності корекційної роботи. Провівши у вересні обстеження дітей, логопед обов'язково ознайомлює вчителів і вихователів із мовленнєвим розвитком кожної поставленої на облік дитини. Проконсультувавши, в чому полягає суть того чи іншого недоліку, та надавши методичну допомогу з питань подолання дефекту. Логопедом окреслюються вимоги, які були поставлені до мовлення кожної дитини. Вихователь та вчитель, в свою чергу, з метою орієнтації у недоліках мовлення дітей, знань етапів корекційного навчання (постановка, закріплення чи диференціація) звертаються за консультаціями до логопеда. Це дозволяє контролювати мовленнєві навички не лише на заняттях, але й під час режимних моментів, прогулянок, ігор тощо.

Хід співпраці логопеда вчителя і вихователя фіксувався у спеціально заведеному “Зошиті співпраці логопеда вчителя і вихователя”. У цьому зошиті логопед записував вихователю завдання для логопедичної роботи з дітьми. Наприклад, окремі артикуляційні вправи, повторення текстів та ін. мовного матеріалу, який допомагає подолати наявний мовний недолік. Також дозволяється включати різноманітні варіанти вправ по розвитку уваги, пам’яті, формуванні лексико-граматичних компонентів мови. Всі завдання повинні бути доступні та знайомі дітям. В графі обліку вихователь відмічає, як засвоюється матеріал дітьми, у кого і з чим виникли проблеми. Окрім того, впродовж навчального року логопед проводить консультації, семінари для педагогів, показує відкриті заняття.

Як показало проведене нами дослідження, важливим моментом у корекційній роботі є тісна співпраця логопедів центру з батьками. З цією метою логопеди беруть участь у проведенні батьківських зборів, проводять для батьків консультації та відкриті логопедичні заняття, оформляють стенди, папки-пересувки. Батьківські збори, по мірі можливості, проводяться чотири рази на рік. Перші – в кінці серпня, або у вересні. На них батьків знайомлять зі специфікою роботи закладу, метою та змістом логопедичної роботи. Другі збори проводяться у жовтні, коли вже логопед закінчив обстеження і знайомить батьків з його результатами, дає батькам характеристику розвитку мовлення дітей. Треті збори відбуваються у січні. Тут підводяться підсумки роботи, проведеної в першому півріччі, розкриваються основні шляхи подальшого корекційного навчання. Також дається аналіз досягнень і труднощів вихованців, на які батькам слід звернути особливу увагу. Четверті батьківські збори проводяться у травні. Тут підводяться підсумки річної роботи, даються поради та рекомендації стосовно закріплення пройденого матеріалу та ін.

Відвідування батьками відкритих логопедичних занять проводяться впродовж усього навчального року. На них логопед знайомить батьків з основними приййомами навчання дитини, підбором мовленнєвого матеріалу, а також з вимогами до мовлення дітей, яких необхідно дотримуватися в процесі корекційної роботи. Батьків ознайомлюють із сутністю мовленнєвого недоліку їх дитини, а також з всіма логопедичними настановами та вимогами, рекомендаціями щодо підтримування мовленнєвого режиму в домашніх умовах та виконання всіх завдань логопеда. Щотижня, на вихідні дні логопед віддає батькам індивідуальний зошит дитини із написаними домашніми завданнями. У понеділок дитина приносить зошит логопеду, який надалі веде там відповідні записи.

У стендах та папках-пересувках, що виготовляються впродовж навчального року, логопед спільно з педагогами вміщує інформацію, яка стосується розвитку мовлення дитини, і т. ін. Матеріали періодично оновлюються, подаючи щоразу нові повідомлення про корекцію вимови. Індивідуальні зустрічі логопеда фіксує в журналі обліку консультацій з батьками. Цей журнал заповнюється вчителем-логопедом при наданні консультацій батькам на логопедичному пункті.

На жаль, методичні вимоги щодо роботи з батьками дітей, на практиці не завжди вдало реалізуються. Скажімо, щодо ведення індивідуального зошита, в ідеальному варіанті на вихідні він дається дитині додому, аби батьки виконували з дитиною дані логопедом завдання. Найпоширенішою проблемою тут є такий момент: часто батьки забувають принести зошит у зазначений час, і можуть тримати його вдома по кілька тижнів. Звісно, це заважає вдалій корекційній роботі, і створює певні незручності в індивідуальному навчанні дітей.

Порівнюючи вищезазначені особливості співпраці з родиною, варто відмітити, що через несумісність графіків робіт батьків і логопеда виникають труднощі у відвідуванні батьками занять, проведенні індивідуальних бесід та консультацій з логопедом.

Регулярно для вчителів початкових класів, вихователів та вчителів-предметників, які беруть участь в освітньому процесі логопед готує виступи на педрадах з метою більшого їх ознайомлення з питань розвитку мовлення учнів, рекомендуються напрямки корекційної роботи.

В сучасних умовах функціонування та розвитку системи освіти як ніколи гостро стоїть проблема підвищення ефективності навчання та виховання підростаючого покоління. Це передбачає вдосконалення усіх ланок освітньої системи, покращення організації навчально-корекційної роботи з дітьми таким чином, щоб максимально ефективно використати робочий та навчальний час.

На нашу думку, перебування дитини в реабілітаційному центрі створює зручні умови для проведення систематичної роботи по формуванню правильного мовлення. Як показує проведене нами дослідження, однакова спрямованість корекційних прийомів і методів навчання на уроках, логопедичних заняттях та в позаурочний час сприяють швидшому подоланню недоліків мовлення дитини.

Аналіз матеріалів проведеного нами дослідження дозволив виявити, що в умовах навчально-реабілітаційного центру відповідні юридичні вимоги щодо організації логопедичної допомоги дітям з

різними порушеннями розвитку (з розумовою відсталістю, тяжкими порушеннями мовлення, дитячим церебральним паралічем, вадами слуху) можна лише адаптувати максимально наближено до суті цих вимог, але не дотримуватися точно.

Аналізуючи робочі графіки, логопеди центру, по-різному розподіляють свій робочий час, залежно від того, якої допомоги потребують діти (ступені складності дефекту, виду роботи, вікових особливостей). У роботі з маленькими дітьми (до трьох років) більше часу відводиться консультаційній роботі, заняттям з участю батьків. У роботі зі старшими дітьми більше консультацій проводить логопед з іншими працівниками центру: вчителями, вихователями, психологами, дефектологом центру.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Передумови розвитку державної системи спеціального навчання дітей із психофізичними вадами /В.І.Бондар// Дефектологія. – 1997. – № 2.
2. Волкова Г. А. Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи /Г.А.Волкова. – СПб.: Детство-Пресс, 2003.
3. Логопедия: Учеб. для студентов дефектол. фак. пед. высш. учебных заведений / Под ред. Л. С Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
4. Маренова Т. В. Современные тенденции развития специального образования /Т.В.Маренова// Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. – Випуск VII. – 2007. – С. 17 – 20.
5. Положення про логопедичні пункти системи освіти № 135 від 13.05.93 р.
6. Собонович Є. Концепції стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку // Дефектологія. – 2002. – № 1.

The article describes the results of a study of the speech therapist in terms of educational and rehabilitation center, indicated possible ways to improve it.

Keywords: system rehabilitation, speech therapist job, defects needs, correctional and development studies, surveys, speech disorders.

Отримано: 29.08.2011

Розвиток соціотехнічних систем (СТС) як психологічна проблема

Представлено теоретичне узагальнення і нове розв'язання проблеми психологічного забезпечення розвитку соціотехнічних систем діяльності. Обґрунтовано вибір соціотехнічних систем діяльності як об'єкта спрямування заходів психологічного забезпечення й удосконалення як різновиду впливу на розвиток таких систем. Запропоновано концепцію психологічного забезпечення розвитку соціотехнічних систем для різних видів діяльності, яка детермінована необхідністю постійного залучення інженерних психологів і психологів праці до процесу їх проектування, та структурну модель, що складається з чотирьох підсистем.

Ключові слова: психологічне забезпечення, розвиток, соціотехнічні системи, діяльність, вдосконалення, оператори, розробники, користувачі.

Представлено теоретическое обобщение и новое решение проблемы психологического обеспечения развития социотехнических систем деятельности. Обоснован выбор социотехнических систем деятельности как объекта приложения мероприятий психологического обеспечения и совершенствования как разновидности влияния на развитие таких систем. Предложена концепция психологического обеспечения развития социотехнических систем для разных видов деятельности, которая детерминирована постоянной вовлеченностью инженерных психологов и психологов труда в процесс их проектирования, и структурная модель, которая состоит из четырех подсистем.

Ключевые слова: психологическое обеспечение, развитие, социотехнические системы, деятельность, совершенствование, операторы, разработчики, пользователи.

Постанова проблеми. Актуальність вирішення проблеми розвитку соціотехнічних систем діяльності (СТСД) фахівців різних галузей сучасних виробництв і сфери послуг зростає з кожним роком. Кардинальні зміни в соціумі, що пов'язані із збільшенням рівнів культури та освіти людей, які залучаються до складних СТСД, не можуть відбуватися на старих організаційно-технічних засадах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз етапів розвитку теорії функціонування СТС (зокрема психологічних засад) показав, що останнім часом з'явилося багато праць, в яких аналізуються відповідні проблеми. Це праці Р. Л. Аюффа, Г. М. Зараківського, Л. Ніколова, Ю. К. Стрелкова та інших. Дослідження

управління організаціями, пов'язані з розвитком теорії менеджменту, представлені в роботах зарубіжних авторів: Р. Алкова, В.Бахмана, Г. З. Бєдного, Дж. Брауна, А. Чапаніса та інших [цит. за 1;2]. При цьому розвиток розуміється вченими у вузькому значенні як якісна зміна, що супроводжується збільшенням організованості системи, а також у широкому розумінні, що стосується також питань функціонування техніки взагалі. Новий соціоцентричний підхід, який сформувався в останні роки, під *розвитком* *СТСД* розуміє процес їх закономірних, незворотних, послідовних, прогресивних змін, що призводять до більш високого рівня організації системи діяльності впродовж життєвого циклу, переходу від одного стану системи діяльності до іншого, від старого якісного стану до нового, від простого до складного; це незворотна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів. Тільки одночасна наявність всіх трьох вказаних властивостей виділяє процеси розвитку серед інших змін – процесів функціонування (циклічних відтворень постійної системи функцій).

За останні двадцять років з'явився особливий тип *комп'ютеризованих СТСД* як втілення інформаційних технологій (машинізовані засоби обробки даних і знань, які реалізуються автоматизованими інформаційними системами). У сучасному теоретичному та соціально-науковому поясненні робиться наголос на конструюванні, створенні штучних об'єктів і систем, а також проектуванні систем технічних дій і взаємному поєднанні цих елементів у суспільні зв'язки, тобто власне СТСД. Заслужують на особливу увагу уявлення та категоріальні засоби теорії діяльності, викладені в роботах Г. В. Ложкіна, В. Д. Шадрікова, Л. П. Щедровицького, В. О. Моляко, Ю. М. Швалба. Вищенаведені автори пропонують розглядати соціотехнічні системи як системи людських діяльностей, елементи яких притаманні різним рівням, оскільки мають різні властивості: суб'єкт діяльності рефлексує власні цілі й цілі системи, його дії соціально нормовані, а не визначаються фізичними законами, як процеси у машині. Звідси виникає, зокрема, необхідність створення методології психологічного забезпечення СТСД, розв'язання проблеми їх розвитку (а спочатку – вдосконалення) на основі створення типології, в якій співвідносяться різні частини соціотехнічної системи (людські, технічні, гібридні) та відповідного тезауруса, що відмінний від тезауруса організмичних підходів, притаманних біологічним системам з їх власним механізмом розвитку. Сутність методології соціального проектування полягає в тому, що штучні системи створюються, функціонують та розвиваються як сфера вільного

цілепокладання людини, а власне розвиток відбувається залежно від особистісних цілеспрямованих системних дій, при цьому загальнонаукові засоби стають недостатньо відповідними, як невідповідними для соціотехнічних систем стають природничо-наукова парадигма та організмичні моделі розвитку.

Мета статті – на основі здійснення комплексного аналізу функціонування соціотехнічних систем діяльності розробити концепцію психологічного забезпечення їх розвитку.

Спираючись на ідеї Г. М. Зараковського та В. В. Павлова про функціонування ергатичних систем, ми розробили структурну модель розвитку соціотехнічної системи діяльності. Вона ґрунтується на такій концепції. По-перше, СТСД являє собою певним чином організовану сукупність функціональних підсистем (рис. 1) і, по-друге, основні закономірності організації, функціонування, вдосконалення та розвитку кожної підсистеми і всієї системи – тотожні.



Рис. 1. Структурна модель розвитку СТСД

Принципи функціонування та розвитку СТСД полягають у такому: принцип активності (СТСД не лише реагує на сигнали, але й сама взаємодіє з соціумом); принцип гомеостазу стану (СТСД таким чином взаємодіє з соціумом, що забезпечує підтримання істотних змінних системи у допустимих межах та на рівні,

достатньому для самозбереження системи); принцип функціонального гомеостазу (кожна СТСД таким чином взаємодіє з соціумом, що забезпечує стабільне функціонування і розвиток системи); принцип автономності (кожна СТСД містить сукупність автономних підсистем); принцип ієрархічності (кожна СТСД структурно утворена у формі просторово-часової ієрархії організації функціональних систем); принцип домінантності (загальна спрямованість розвитку системи діяльності визначається домінуючою метою); принцип цілісності (кожній цілісній функціональній системі властива у просторі й часі своя адекватна область існування); принцип розвитку: кожна цілісна СТСД постійно спрямована до максимізації у просторі і часі адекватної області свого існування.

Оригінальність наукової ідеї полягає у такому. Розглянуто систему діяльності людини-проектувальника як складний процес із чотирьох компонентів: інтенційного (“спонукаючого”), операційного (“технологічного”), активаційно-регуляторного (емоційно-вольова регуляція процесу діяльності) і базового (психофізіологічні функції). З цих компонентів формується професійно зумовлена конкретна цільова система діяльності. Вона містить у собі чотири підсистеми. Головною є підсистема зовнішньої взаємодії з соціумом. Ця підсистема забезпечує вибір мети діяльності людиною, формулювання завдання (визначення засобу, програми, алгоритму вирішення завдання в конкретних умовах) і, нарешті, реалізацію самого процесу досягнення мети шляхом опосередкованої взаємодії з предметом діяльності. Наступна підсистема – психологічне забезпечення розвитку СТСД. Ця підсистема також працює за цільовим принципом, але метою у даному випадку є підтримка працездатності, забезпечення необхідних психофізіологічних констант (гомеостазу) при різних впливах соціуму та різних потребах підсистеми. Ці цілі названо “квазіцілями”, бо вони, як правило, не усвідомлюються людиною і виступають у ролі вегетативних потреб на рівні автоматичної регуляції процесів життєдіяльності. Для людини характерна наявність ще одного компонента психічної діяльності, умовно названого *спонтанною інформаційною активністю*. Справа в тому, що функції психіки людини проявляються у двох формах: цільова активність, що ініціюється певними мотивами, котрі усвідомлено опредмечуються за конкретних умов, і активність, не зумовлена конкретними мотивами і цілями.

Мова йде про образи, неусвідомлені інтенції та приховані програми дій. Саме цей компонент є, очевидно, джерелом “надситуативної активності”, творчих осяянь, неусвідомлених настанов,

інтуїтивних рішень і т. п. Нарешті, четвертою підсистемою, на існуванні якої ми наголошуємо, є інтегральний регулятор активності, який забезпечує об'єднання всіх підсистем до єдиної системи діяльності, він формує і підтримує впродовж необхідного часу у робочому стані оперативно-цільові функціональні системи людини (ЦНС та вищі психічні функції). Оперативно-цільові функціональні системи є утвореннями, необхідними для досягнення конкретної мети за конкретних умов. У структурі та функціях оперативно-цільових підсистем проявляються закономірності всіх компонентів діяльності. Це значить, що при декомпозиції структури діяльності до окремої дії в ній будемо спостерігати (у відповідному “декомпонованому вигляді”) елементи всіх компонентів структури діяльності. Те ж саме стосується і декомпозиції за часовим критерієм: тобто елементів діяльності взагалі (як професійної діяльності протягом багатьох років), розв'язання завдань трудового циклу, досягнення окремої підцілі на шляху до мети і т. ін. Описану концепцію психологічного забезпечення розвитку СТСД взято за основу всіх теоретичних положень та практичних методів нашого дослідження. Наприклад, будь-які психологічні та психофізіологічні фактори розглядаються з позицій їх впливу на процес і мету діяльності.

Описана модель є такою, що розвивається (рис. 2), основним механізмом розвитку є протиріччя, що визначає взаємозв'язок між альтернативними корисними для людини показниками зміни корисності СТСД (К). Така модель розвитку подається як послідовність етапів, кроків, напрямків та векторів розвитку, що поєднують проміжні значення досягнутих системою показників. Ця послідовність векторів-етапів має тенденцію до зигзагоподібності й розташована вздовж вектора кінцевого результату діяльності. Зигзагоподібна лінія є своєрідною траєкторією “центра тяжіння” СТСД, що розвивається, та обмежена “коридором розвитку”, ширина якого визначається економічними та фізичними межами. Розвиток системи відбувається шляхом чергування рівнів розвитку: після переходу до розвитку на макрорівні починається розвиток на мікрорівні – вдосконалення новоствореної СТСД. Після вичерпання резервів розвитку на мікрорівні починається наступний перехід до макрорівня.

Отже, предметом дослідження є особливості та зміст психологічного забезпечення (ПЗ) розвитку СТСД. Вони являють собою відомості про властивості техніки, про помилкові дії фахівців та їх суб'єктивні оцінки, а також матеріали експериментальних досліджень.

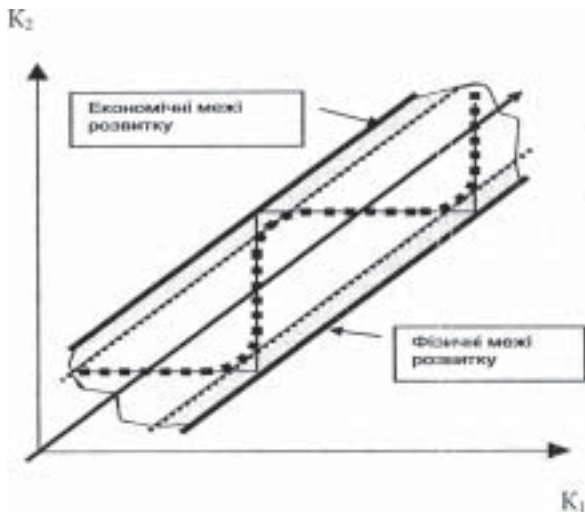


Рис. 2. Процес розвитку СТСД

Психологічне забезпечення розвитку СТСД спрямоване на розвиток її властивостей в ході проектування, функціонування та вдосконалення (модернізації), а також вдосконалення заходів, методів та засобів формування та підтримання необхідних професійних якостей і функціонального стану фахівців, тобто розвиток системи формування і підтримання працездатності (ФПП).

На основі аналізу підходів до принципів вибору і застосування дослідницьких та формуально-розвивальних методів, обґрунтовано вибір методичного забезпечення для наших досліджень.

Для конкретного дослідження в рамках даної роботи ми обрали декілька високоавтоматизованих і різнотипних СТСД. Перша з них виокремлена на основі аналізу системи діяльності операторів сучасних металургійних підприємств, які безпосередньо спостерігають за об'єктом управління. Досліджено також реалізацію психологічного забезпечення розвитку СТСД операторів блочного щита керування атомної електростанції, які працюють лише з інформаційними моделями. Окрім того, досліджено психологічне забезпечення сприйняття знакових (гіпертекстових та графічних) систем, з якими мають справу проектувальники та користувачі у мережі Інтернет та природоохоронній діяльності, що лише в тенденції розвитку діяльності мають стати операторами.

Перша група методів психологічного забезпечення, які використовувались в логіці аналізу тенденцій розвитку СТСД –

традиційні професіографічні, вони поєднують спостереження, інтерв'ю та бреді з фахівцями, аналіз технологічної документації, посадових інструкцій, виявлення порушень режимів діяльності, наявність аварійних ситуацій та простоїв з вини фахівців, аналіз результатів діяльності з дисплейними відеорядами комп'ютерів, гіпертекстом. Фіксувались незалежні змінні – вік, стаж, стать фахівця. Визначались об'єктивні зв'язки рівня ефективності діяльності з рівнем ефективності та якості роботи суміжних ділянок. Проводився аналіз праці у відповідності з реальними техніко-економічними показниками.

Алгоритмічний опис структури професійної діяльності фахівців (операторів, розробників, осіб, що приймають відповідальні рішення) здійснювався на основі спостережень та вивчення технологічної документації.

Проводився аналіз складності алгоритмів діяльності за стандартною програмою. Метою аналізу ставилося порівняння кількісних характеристик діяльності з нормативними. Для оцінки когнітивної складності виконання алгоритму діяльності враховувались не лише “теоретичні” характеристики, але й статистичні дані, отримані в результаті дослідження дій фахівців.

Анкетування проводилося з метою виявлення суб'єктивного ставлення фахівців до об'єктивних факторів розвитку виробничо-технологічного середовища, що впливають на формування професійного навантаження та психологічного напруження, яке виникає в процесі діяльності, а також з метою виявлення основних мотиваційних аспектів праці.

Друга група методів використовувалася здебільшого в системах-аналогах та прототипах для оцінки функціональних станів працівників при забезпеченні впровадження системи ФПП. Використано такі показники, як частота серцевих скорочень (ЧСС) та установчий тремор рук. Вони розглядалися в динаміці як інтегральні характеристики функціонального напруження організму при продуктивній діяльності, що супроводжується психоемоційним збудженням. Вимірювання ЧСС здійснювалося за електрокардіограмою. Частота тремору рук вимірювалася за допомогою треморометра з цифровим індикатором. Артеріальний тиск вимірювався за допомогою тонометра. Як індикатор втоми операторів використовувалася динамометрія.

Психофізіологічні методики дослідження працездатності представлені хронорефлексометрією, вимірюванням критичної частоти злиття світлових миготінь та електроокулографією. Група психологічних методик була спрямована на дослідження впливу

професійної діяльності на навантаження психічних функцій фахівців, пов'язані з прийомом, переробкою, збереженням і відтворенням інформації.

Для дослідження напруження психічних функцій використовувались стандартизовані методики дослідження оперативної пам'яті (запам'ятовування чисел), професійної уваги (коректурні проби, переплутані лінії, червоно-чорні таблиці К. К. Платонова), оперативного мислення (складання рядів чисел, кількісні відношення), типу переробки інформації (за К. Роджерсом), самооцінки (за Т. В. Дембо – С. Я. Рубінштейн). Реактивна (РТ) та особистісна (ОТ) тривожність визначалася за шкалами тестів самооцінки (Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна та Ф. Тейлора). Тест М. Люшера (восьмиколірна модифікація) використовувався для дослідження емоційних аспектів функціональних станів фахівців та їх ставлення до професійно значимих факторів виробництва у порівнянні з даними соціометрії.

Методика “САН” (за В. А. Доскіним) використовувалася для визначення динаміки функціонального психологічного стану протягом робочої зміни.

Для оцінки якості діяльності фахівця використовувався спеціальний опитувальник експерта. Діяльність кожного фахівця оцінювалася експертами за сімома параметрами: ефективність; виконання технологічних вимог, програм діяльності; якість продукції; кількість помилок; ступінь узгодженості дій з роботою колективу; характер управління, ставлення до дорученої справи. Експертами були майстри-технологи, начальники змін та їх заступники, а також найбільш досвідчені фахівці, що мали значний стаж роботи (інструктори). Професійна діяльність кожного фахівця оцінювалася дев'ятьма експертами. Проводилася перевірка узгодженості думок експертів шляхом обчислення коефіцієнта конкордації.

Для формування необхідного рівня працездатності використовувались формуально-розвивальні методи засвоєння прийомів довільної психічної саморегуляції (нервової релаксації, ідеомоторного тренування, аутотренінгу).

Кінцевою метою програми використання формуально-розвивальних методів було формування та розвиток навичок довільної психічної саморегуляції для зняття симптомів професійної втоми та емоційного напруження в кінці зміни і мобілізації внутрішніх ресурсів перед початком роботи. Навчання фахівців за цією програмою проводилось впродовж двох місяців у формі тренінгу. Дослідження динаміки працездатності операторів впродовж року проводилось за повним набором діагностичних методик.

Отже, на основі аналізу підходів до принципів вибору і застосування дослідницьких та розвивальних методів обґрунтовано вибір методичного забезпечення досліджень. У процесі теоретичного вирішення проблеми і науково-експериментальної роботи застосовувалися як загальнонаукові, так і спеціальні дослідницькі методи. Встановлено, що сьогодні існує проблема реорганізації систем діяльності, котра призводить до безперервного розвитку їх самих. При цьому автоматизація втрачає своє самостійне значення і стає засобом розв'язання більш складного завдання – розвитку соціотехнічних систем діяльності.

Перспективи подальших розвідок вбачаються в апробації розробленої концепції психологічного забезпечення розвитку СТСД. При цьому можлива розробка психологічної теорії інтенсифікації функціонування високоавтоматизованих технологічних процесів в умовах складних виробництв.

Список використаних джерел

1. Шевяков О. В. Вдосконалення складних людино-машинних систем: теоретико-методологічні засади психологічного забезпечення: [монографія] / О. В. Шевяков. – Дніпропетровськ: Січ, 2007. – 464 с.
2. Шевяков О. В. Психологічне забезпечення розвитку соціотехнічних систем: [монографія] / О. В. Шевяков. – Дніпропетровськ: Інновація, 2009. – 460 с.

Theoretical generalization and a new solution of a scientific problem of psychological support of social and technical activity systems development have been presented in the artikles. The choice of social and technical activity systems as an object of directing measures of its psychological support and improvement as a variety of influence on development has been grounded. There have been offered a conception of psychological support of social and technical systems development has for the different types of activity that is based on necessity of permanent involvement of engineering psychologists and psychologists of labour to the process of its planning, and structural model which consists of four subsystems.

Keywords: psychological support, development, social and technical systems, activity, improvement, operators, developers, users.

Отримано: 16.08.2011

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ДИНАМІКИ ЗА ПСИХОМОТОРНИМИ ДІЯМИ В НАУКОВІЙ ШКОЛІ К.ЛЕВІНА

У статті розкрито теоретико-методологічні засади застосування експерименту в науковій школі К.Левіна для дослідження мотиваційної динаміки за психомоторною, цілісною поведінкою. Наведено умови зародження ідеї експериментального вивчення феномена незавершених дій (ефект Зейгарник).

Ключові слова: експеримент, мотивація, динамічне поле, ефект Зейгарник.

В статье раскрыты теоретико-методологические основы применения эксперимента в научной школе К.Левина с целью исследования мотивационной динамики за психомоторным, целостным поведением. Приведены условия зарождения идеи экспериментального изучения феномена незавершенных действий (эффект Зейгарник).

Ключевые слова: эксперимент, мотивация, динамическое поле, эффект Зейгарник.

Курт Левін (1890-1947) народився в Германії, навчався в Берлінському університеті. В 1914 році захистив у ньому докторську дисертацію з психології, а в 1926 році посів посаду професора, яку обіймав до 1933 р. Прихід в Германії до влади нацистів змусив його емігрувати до США. Вчений викладав в університеті Стенфорда, університеті Іова та очолював центр з вивчення групової динаміки при Массачусетському технологічному інституті.

Спочатку наукові погляди К.Левіна були близькі до гештальт-психології. З часом він доповнив їх своїми здобутками, розробив цілісний підхід до аналізу поведінки людини та запропонував низку методичних прийомів експериментального вивчення мотивації, потреб, волі [2;3;8].

За наукового керівництва К.Левіна був досліджений рівень домагань. Методика експериментального дослідження рівня домагань за Ф.Хоппе така:

“Незалежна змінна концептуальна – варіювання експериментатором складності мети (ступеня складності завдань) досліджуваного.

Незалежна змінна операційна – збільшення або зменшення експериментатором часу на виконання окремих експериментальних

завдань з метою сприяння успішному їх виконанню або спотворення результатів.

Стимульний матеріал: завдання (12-18), що різняться рівнем складності, який позначений на зворотному боці карток і відомий досліджуваному з початку експерименту.

Залежна змінна концептуальна – рівень домагань досліджуваного.

Залежна змінна операційна – припинення або продовження діяльності досліджуваним залежно від успіху чи невдачі при виконанні попередніх завдань, а також від ступеня складності завдань, у виконанні яких досліджуваний досягнув успіху або зазнав поразки.

Результати експерименту:

1. Вибір завдання (за ступенем складності) залежить від успішного чи невдалого виконання попереднього, однак саме переживання успіху і невдачі залежить від ставлення людини до мети.

2. Досліджувані завжди починають працювати з певними домаганнями, які змінюються у процесі експерименту.

3. Сукупність домагань, які змінюються з кожним досягненням, Ф. Хоппе назвав рівнем домагань” [9, с.97].

Левін виділив також можливі варіанти динаміки поведінки і мотивації обстежуваних в експерименті та зробив загальні висновки.

1. Діяльність припиняється після успіху, якщо підвищити рівень домагань неможливо через досягнення межі можливого (коли виконано серію найскладніших завдань) або через структуру самого завдання.

2. Діяльність припиняється після ряду невдач, якщо втрачено найменшу можливість досягти успіху.

3. Одиначний успіх після багатьох невдач призводить до припинення діяльності, якщо невдачі довели неможливість успіху за вищих рівнів домагань.

Переважаюча тенденція досліджуваних: краще вдовольнитися незначним успіхом, ніж припинити дію після невдач, зберігши рівень домагань.

Загальні висновки: зниження складності мети (вибір легших завдань) після успіху або її підвищення (вибір складніших завдань) після невдачі свідчить про *нереалістичний* рівень домагань або неадекватну самооцінку” [9, с. 97].

Отже, рівень домагань характеризує рівень досягнення, яке людина прагне реалізувати в майбутньому, цей рівень складності

можна означити як ідеальну мету. Саме на основі переживання успіху або невдачі у конкретний момент часу після виконання певних попередніх дій суб'єкт здійснює вибір мети і складності наступної дії [14; 15].

За наукового керівництва К.Левіна був досліджений також феномен психічного перенасичення, який пов'язаний з концепцією системи напруження.

Для прикладу методика А.Карстен.

Мета: виявити можливості зберігання і відновлення спонукання.

Незалежна змінна концептуальна – зниження рівня напруження в мотиваційній системі (сфері).

Незалежна змінна операційна – тривале і монотонне завдання (наприклад, малювання квадратиків чи хрестиків).

Залежна змінна концептуальна – зменшення спонукання (мотивації) до виконання дій (психічне перенасичення).

Залежні змінні операційні:

- внесення варіацій у завдання (зміна способу виконання, наприклад, розміру хрестиків);
- змінювання темпу роботи;
- поява “супровідних дій” (насвистування, постукування тощо).

Результати експерименту: згідно з моделлю К.Левіна, феномен перенасичення пояснюється тим, що рівень напруження в певній мотиваційній системі знижується і суб'єкт переключається на інші завдання.

Примітка: коли через 20-30 хв змінювалась установка і експериментатор формулював мету експерименту як “перевірку витримки”, виникало переосмислення ситуації (інструкція спонукає до переосмислення) [9, с. 96].

К.Левін керував дослідженням забування намірів (Г.Біренбаум), фрустрації (Т.Дембо) та інших феноменів мотиваційної динаміки [10;13]. Застосована авторами методологія психологічного експериментального пізнання є актуальною і для сучасної науки.

Подальшого вивчення, з позицій категорії “дія” (акту, акції, процесу, підпорядкованого усвідомленій меті [14] та який має практичну і теоретичну частини [5], тобто є психомоторним), потребує пояснень дослідження Б.В.Зейгарник ефекту незавершеної дії.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз особливостей експериментального дослідження мотиваційної динаміки за цілісною (психомоторною) поведінкою людини в науковій школі К.Левіна (експеримент Б.В.Зейгарник).

Порівнюючи в молоді роки прийом, за допомогою яких пояснюють явища природи Аристотель (“Фізика”) і Гегель (“Філософія природи”), Левін прийшов до висновку, що однією з ознак прогресу всіх наук є перехід від понять, які, на думку вчених, існують в природі (реальні речі, речові поняття), до понять, які передбачають можливість різних бачень (реляційні поняття). Отже, і психологія має перейти від трактування своїх феноменів як однозначно визначених речей до інтерпретації їх як змінних відносин. Ці погляди вчений виклав у своїй першій книзі “Порівняльна наука про науки”. Надалі такі погляди дозволили автору розробити концепцію “топологічної психології” [3;7].

Найбільш відома робота К.Левіна “Психічна діяльність при затримці вольових процесів і основний закон асоціації”, в якій він розглянув позицію вюрцбургської школи щодо детермінуючих тенденцій трактування вольового акту і розкритикував її [1;4;11].

Ми насамперед звернемо увагу на ті надбання К.Левіна, які почали розбудовуватись на ґрунті такого поняття фізики як “динамічне поле”, широко застосовуване в гештальтпсихології для пояснень перцептивних структур. Левін же звернув увагу на спонуки людини до діяльності (мотиви). Саме цей крок, здійснений ученим, визначив принципову своєрідність його праць. Відтак особливості динамічного поля, в якому кожна його частина знаходиться у взаємодії зі всіма іншими, а зміни напруження в одній з них сприяють змінам у всій системі, стали застосовуватись не для пояснення процесів у перцептивних структурах, а для пояснень процесів у сфері спонук. Зменшення напруження в одній з частин поля сприяє відновленню динамічної рівноваги в усій мотиваційній сфері.

Ділянки “життєвого простору” – це різні об’єкти, вони є мотивами поведінки, людина має потребу в них. Левін називав їх “квазіпотребами-намірами”. Отже, за автором, поведінка детермінується не внутрішнім світом суб’єкта, а предметами навколишнього середовища (вони породжують у людини бажання застосовувати їх).

Не розглядаючи всіх особливостей трактування К.Левіним поведінки людини, яка детермінується всім психічним полем як системою (що перебуває у напруженні), підкреслимо тільки, що в динамічному полі вибудовується система мотивів, а саме воно не є полем свідомості, а полем поведінки. Отже, розрядка напруженості динамічного поля можлива тільки шляхом застосування психомоторних дій.

Найбільш переконливо це теоретичне положення доведене в експерименті Б.В.Зейгарник [4;5].

Блюма Вульфівна Зейгарник (1900-1988) народилася в Литві де і закінчила гімназію. В 1921 р. вона разом з чоловіком поїхала до Берліна, де вступила на філологічний факультет Берлінського університету. Одного разу вона випадково натрапила на лекцію професора М.Вертгеймера і вирішила, що почне вивчати психологію. З 1924 р. Зейгарник розпочала відвідувати семінар К.Левіна, а також вона займалась в К.Гольдштейна у психіатричній клініці, відвідувала лекції Е.Шпрангера та М.Дессуара.

Левін залучав своїх учнів до наукового пошуку і в життєвих обставинах. Ненабагато старший він спілкувався з ними як з друзями-однодумцями поза межами університету. Семінари могли проходити і в кафе за філіжанкою кави. Одного такого разу молоді науковці звернули увагу, що офіціант приймаючи у них замовлення не зробив жодних нотатків, проте виконав його повністю. Навіть більше, він не вважав свою пам'ять винятковою, запевняв, що завжди пам'ятає замовлення клієнтів. Проте, коли його попросили пригадати, що замовляли відвідувачі, які щойно вийшли з кафе, він з подивом зізнався, що не пам'ятає цього. Саме життєвий випадок сприяв задуму перевірити експериментально, як впливає завершеність чи незавершеність дій на запам'ятовування, що і здійснила Б.В.Зейгарник в 1925 р.

Експеримент полягав у тому, що дослідниця пропонувала обстежуваним розв'язати завдання за обмежений проміжок часу. Водночас тривалість роботи Зейгарник визначала довільно, даючи або не надаючи досліджуваним достатньо часу для розв'язання завдання (заявляючи, що час вичерпано).

Вона виявила, що за умов припинення роботи над завданням обстежувані запам'ятовують його краще, ніж за умов, коли вони його завершили (в 1,9 рази). Пояснюється це тією напруженістю, що утворюється на початку виконання кожної дії і яка отримує розрядку після досягнення мети, завершення дії. Відкритий феномен отримав назву "ефект Зейгарник" і викликав значний інтерес науковців, а експериментатор отримала всесвітню відомість та визнання [2;12;16;17].

Результати досліджень Б.Зейгарник вперше доповів К.Левін на VIII Міжнародному психологічному конгресі в 1926 р. (Гронінген), а в 1927 р. психолог успішно захистила дипломну роботу, розглянувши відкритий нею феномен запам'ятовування незавершених дій, в яких мотив, не отримавши розрядки, зберігає актуальність.

Феномен незавершеної дії емпірично вивчало багато дослідників. Розглянемо структуру експерименту М.Овсянкіної.

“Незалежна змінна концептуальна – виникнення квазіпотреби (прагнення до розрядки “системи напруження”)).

Незалежна змінна операційна – переривання незавершеної діяльності (без настанови експериментатора завершити її) і пропонування іншої діяльності.

Зміст діяльності досліджуваного: складання фігур з розрізаних частин, розв’язання задач, малювання предметів.

Залежна змінна – кількість випадків, коли люди повертались до попередньої незавершеної діяльності (спостерігалось у 86 % випадків).

Інтерпретація результатів: участь в експерименті спричинює виникнення квазіпотреби. Повернення до незавершених дій означає, що система, залишаючись зарядженою, прагне розрядки.

Примітка: помічник експериментатора непомітно приховував незавершене завдання” [9, с. 94-95].

Як наслідки незавершених дій незадоволені потреби (і квазіпотреби) можуть задовольнятися за допомогою інших дій, які нагадують незавершені дії. Іншими словами, незавершена дія може бути заміщена похідною від неї. Феномен заміщення також пов’язаний з концепцією системи напруження.

Наведемо план експериментального дослідження феномена заміщення (експеримент М.Овсянкіної).

“Незалежна змінна концептуальна – підтримання рівня напруженості в мотиваційній системі.

Залежна змінна – кількість випадків, коли досліджуваний завершував перервану діяльність або брався за іншу.

Результати: якщо досліджуваний з власної ініціативи завершував перервану діяльність, заміщувана цінність нової діяльності була незначною, і навпаки.

Експериментально встановлені фактори, які визначають “силу” заміщуваної діяльності:

- подібність першої та заміщуваної діяльності;
- цінність заміщуваної діяльності тим більша, чим менший часовий інтервал між двома діяльностями;
- привабливість (валентність) заміщуваної діяльності;
- високий ступінь складності першої діяльності;
- соціальні та особистісні фактори.

Базуючись на експериментах Б.Зейгарник і М.Овсянкіної, К.Левін обґрунтував положення, що квазіпотреби (заряджені системи) можуть перебувати у стані комунікації одна з одною, завдяки чому енергія з однієї системи переходить до іншої.

Виходячи з моделі особистості, можна так пояснити заміщувану діяльність: якщо одна система особистості пов’язана з першим

Висновки

1. Наукові погляди К.Левіна у період становлення його як науковця були близькими до гештальтпсихології, що спонукало його застосовувати для експериментального вивчення і пояснення феноменів психіки таке поняття фізики, як “динамічне поле”.

2. К.Левін першим застосував поняття “динамічне поле” не для пояснень перцептивних структур, а для пояснень спонук людини до діяльності. Він запропонував низку методичних прийомів експериментального вивчення мотивації, потреб, волі.

3. За Левініним, динамічне поле не є полем свідомості, а полем поведінки. Відтак розрядка його напруженості можлива тільки шляхом застосування психомоторних дій.

4. Експериментально механізм розрядки напруженості динамічного поля перевірила Б.В.Зейгарник, вивчаючи вплив завершеності чи незавершеності різних дій на ефективність запам’ятовування (ефект Зейгарник).

Список використаних джерел

1. Бондарчук О.І. Експериментальна психологія: Курс лекцій / О.І.Бондарчук. – К.: МАУП, 2003. – 120 с.
2. Горбунова В.В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях: Навчальний посібник / В.В.Горбунова. – Житомир, 2005. – 94 с.
3. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента / Р.Готтсданкер – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 464 с.
4. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – 2-е изд., доп. / В.Н.Дружинин – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. / А.В.Запорожец – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 320 с. – Т.2. – 297 с.
6. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология. Теория и методы: учебник для вузов / Т.В. Корнилова – М.: Аспект-Пресс, 2002. – 381 с.
7. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмпбелл. – СПб.: Соц.-психол. центр, 1996. – 392 с.
8. Левин К. Закон и эксперимент в психологии / К.Левин // Психологический журнал. – 2001. – № 2. – С.101-118; № 3. – С.116-127.
9. Максименко С.Д. Експериментальна психологія (дидактичний тезаурус): навч. посібник. / С.Д.Максименко, Е.Л.Носенко. – К.: МАУП, 2002. – 128 с.

10. Максименко С.Д. Экспериментальная психология: підручник / С.Д.Максименко, Е.Л.Носенко – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 360 с.
11. Мартин Д. Психологические эксперименты / Д.Мартин. – СПб.: Еврознак, 2002. – 480 с.
12. Методы исследования в психологии: квазиэксперимент: учеб. пособие для вузов / Под ред. Т.В.Корниловой. – М.: ФОРУМ; ИНФРА-М, 1998. – 296 с.
13. Основи психології / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.
14. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 528 с.
15. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.
16. Фрес П. Экспериментальная психология / П.Фрес, Ж.Пиаже. – М.: Прогресс, 1966. – 430 с.
17. Хикс Ч. Основные принципы планирования эксперимента / Ч.Хикс. – М.: Мир, 1967. – 406 с.
18. Ярошевский М.Г. История психологии / М.Г.Ярошевский. – М.: Академия, 1996. – 416 с.

The article deals with theoretical and methodological principles of application of scientific experiment in school C. Levin to investigate motivational speakers psychomotor, incoherent behavior. Are terms of origin of the idea of experimental study of phenomena pending action (the effect Zeyharnyk).

Keywords: experiment, motivation, dynamic field effect Zayharnyk.

Отримано: 5.08.2011

УДК 159.9

Л.М.Юнак

Соціальний розвиток підлітків засобами сучасної музики

Музика має величезний вплив на людину, незалежно від віку, статусу та національності. Вона впливає водночас на емоційність, інтелект, духовність, діяльність. З дитинства людина проходить так звану “еволюцію” слухання музики. Новонароджені слухають перші колискові

пісні, дошкільнята – дитячі пісні з мультиплікаційних фільмів, дорослі, як правило, люблять музику своєї молодості. Особливого значення сучасна музика набуває у підлітковий період, тому що саме цей період життя людини є сензитивним для формування соціальних цінностей, які знаходять відображення у музичних перевагах. “Своя підліткова музика” є засобом соціальної самоактуалізації та самореалізації, тому від її якості залежить розвитку яких соціальних якостей сприятиме сучасна підліткова музика – розвиватиметься соціальна активність дітей як основа соціальної творчості, чи агресія як основа соціальної руйнації.

Ключові слова: музика, підлітковий вік, музичні субкультури, соціалізація, самовираження, самоактуалізація.

Музыка имеет огромное влияние на человека, независимо от возраста, статуса и национальности. Она влияет одновременно на эмоциональность, интеллект, духовность, деятельность. С детства человек проходит так называемую “эволюцию” слушания музыки. Новорожденные слушают первые колыбельные песни, дошкольники – детские песни из мультипликационных фильмов, взрослые, как правило, любят музыку своей молодости. Особое значение современная музыка приобретает в подростковый период, так как именно этот период жизни человека является сензитивным для формирования социальных ценностей, которые находят отражение в музыкальных предпочтениях. “Своя подростковая музыка” является средством социальной самоактуализации и самореализации и от нее зависит развитие социальных качеств человека – социальная активность детей как основа социального творчества, или же агрессия как основа социального разрушения.

Ключевые слова: музыка, подростковый возраст, музыкальные субкультуры, социализация, самовыражение, самоактуализация.

Проблему впливу музики на розвиток людини займалися такі сучасні вчені: В.В. Зубарев, Г.В. Шастак, І.М. Назаренко, І.Я. Клімук, О.В. Сапожник, О.С. Середюк, але аспект соціального виховання підлітків через вплив саме сучасної музики досліджено недостатньо [3, стор.47].

У наш час музику можна чути всюди: по радіо і телебаченню, у міському транспорті та магазині, проте не класичну, а саме сучасну. Тому підлітки чують її мимоволі, а отже, вона формує їх смаки навіть на рівні підсвідомості. Вони наспівують сучасні пісні, які їм подобаються, із задоволенням діти співають та інсценують їх на святкових вечорах, виконують танці під сучасну музику. У школі цей процес контролюють вчителі, бо в цьому віці формується музичний смак підлітка. Але, як ми можемо помітити, чим доросліша дитина, тим менше можна контролювати її процес слухання музики. Тому першим завданням соціального розвитку підлітків є формування критичного ставлення до багажу сучасної

музики, другим є завдання допомогти навчитися виявляти своє Я через сучасну музику, але це повинно бути самотворючим для особистості і не руйнівним для суспільства. Отже, слід виховувати соціальну творчість (як вищу форму соціальної діяльності) та соціальну активність (як вищу форму соціальної творчості).

Перехід від дитинства до дорослості є найважчим і складним. Це час, коли формуються норми і засоби спілкування, загальнолюдські цінності добра, справедливості, краси, розуму, і це приміряється до взаємовідносин з однолітками, дорослими та до самого себе. Підліток намагається пізнати себе, самовиразитись та самоствердитись. У цей “важкий” період він “шукає себе”, своє місце в цьому світі, соціумі, формує свої цінності. Музика ж допомагає йому в цей період розвитку: вона супроводжує підлітка у всіх його щоденних заняттях, виконуючи багато різних функцій; вона дозволяє пережити і виразити свої емоції, які не можна передати словами, що дуже необхідно в цьому віці. За допомогою музики підліток абстрагується від соціуму, поринаючи у свій світ і забуваючи про реальний. Музика дає змогу бути наодинці у спокої та гармонії, повністю у своїх роздумах, про що свідчать багаточисельні підлітки у навушниках в наших містах. Отже, домінуючими сферами життя для підлітка стають друзі, вільне проведення часу з ними та музика, як інструмент для вираження свого внутрішнього стану. Дитина знаходиться під впливом двох суперечливих тенденцій: встановлення міжособистісних контактів з оточенням та формуванням особистісних властивостей, оскільки саме на цьому періоді більш за все закріплюється внутрішній світ дитини. З одного боку, підлітковий вік – це час соціалізації, входження у світ людської культури й соціальних цінностей, а з другого – час індивідуалізації, відкриття й утвердження власного унікального та неповторного “я” [7]. Дитину ніби шматують протиріччя. У процесі розвитку самосвідомості центр уваги підлітків все більш переноситься від зовнішнього боку особистості до її внутрішнього світу, від більш-менш випадкових рис – до характеру в цілому. З цим пов’язані усвідомлення, а іноді й перебільшення своєї своєрідності і перехід до духовних, ідеологічних масштабів самооцінки. У результаті людина самовизначається як особистість на більш високому рівні [2]. На початкових етапах розвитку дитина оцінює переважно свої фізичні якості і можливості (“я великий”, “я сильний”), потім починають усвідомлюватися і оцінюватися практичні уміння, вчинки, моральні якості. Самооцінка починає виступати як найважливіший регулятор поведінки людини, її активності в навчанні, праці, спілкуванні, самовихованні. Самосвідомість і

самооцінка виявляється і формуються в діяльності, під безпосередньою дією соціальних чинників, передусім спілкування підлітків з оточуючими.

Основним механізмом впливу музики на людину є безперечно емоції. Ще І. Кант казав, що музика – це мова емоцій. Майже всі інші механізми діють опосередковано – через емоції або одночасно з ними.

Часто можна помітити, що підлітки слухають сучасну музику подібну за легкістю сприйняття, за емоційним та інтелектуальним навантаженням. Це можна розглянути у декількох аспектах. По-перше, існує гостра проблема, яка проявляється у спрямованості підлітка “бути таким, як усі”, по-друге, це проблема музичної моди, і, по-третє, це може вказувати на те, що музику нав’язують. Тому музика для підлітків виконує декілька функцій: вона може бути як соціальний протест – засіб заявити про себе, а може бути засобом формування соціально-естетичних ідеалів нового покоління [5, 105].

Існує музика різна: є якісна, а є така, яку неможливо допускати в ефіри радіостанцій і телебачення без загрози суспільної деформації; є музика, яка може підняти настрій, стимулювати до будь-якої позитивної соціальної діяльності, проте є й агресивна. Існують непоодинокі випадки, коли після виступу рок-музикантів (зокрема важкий рок) саме підлітки здійснювали руйнівні дії по відношенню до суспільства. Саме тому з боку суспільства повинен здійснюватися контроль над музичним продуктом, який пропонується слухачеві, бо від цього залежить не тільки естетичне визначення, а й соціальні цінності молоді.

У сучасній вітчизняній культурі для підлітків не так багато поля для діяльності, що сприяє їхній самореалізації. Тому субкультура підлітків, зокрема їхня музична культура, є засобом об’єднання нового покоління і заявки про себе в суспільстві. У цей період душею підлітка володіють зависокі думки, тому обов’язково треба спрямовувати діяльність підлітків у позитивне русло на благо соціуму, оскільки ігнорування, байдужість до їх інтересів спрямовує підлітків в інший напрямок, адже збагачення життя завдяки змісту різних діяльностей дає матеріал для побудови життєвих цілей, а прикладом цьому може бути тільки дорослий, який своїми діями виховує в них соціальну активність, відповідальність та соціальну творчість. Сучасний підліток – людина з кипучою енергією, ініціативністю, з оптимістичним сприйняттям життя, яка прагне бути суспільно корисною. Необхідно виховувати соціально здорових особистостей, які б сприяли розвитку суспільства, використовуючи

потенційні можливості всіх видів мистецтв і, зокрема, сучасної музики.

Виховання являється цілеспрямованим організованим процесом формування особистості, який впливає на свідомість та поведінку людини. Метою цього процесу є формування відповідних життєвих установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, які забезпечують необхідні умови для розвитку людини, підготовки її до суспільного життя та успішної трудової діяльності. Культура ж, як історично визначений ступінь розвитку суспільства та людини зокрема, відображається у результатах матеріальної та духовної діяльності. Існують різні способи класифікації цього поняття, найбільш поширеним з яких є розділення культури на матеріальну та духовну, до якої відносять сферу виробництва, розповсюдження та споживання результатів духовної діяльності. Також до духовної культури належать різноманітні види духовної творчості, освіта, виховання та діяльність засобів масової комунікації – преси, радіо, кіно, телебачення та культурно-освітніх установ.

Але наприкінці ХХ століття з'явився новий термін на базі поняття “культура”; термін який зараз широко застосовується у сучасній педагогічній науці. Це “субкультура” (підкультура) – поняття, яке характеризує культуру групи або класу, що відрізняється від панівної культури або протистоїть їй. В це поняття входить і молодіжна субкультура. Її вплив на підліткову психіку має величезне значення. Сучасні підлітки мають різноманітні музичні смаки, деякі з них розбираються у музичних стилях сучасної розважальної музики, але в більшості своїй вони не мають конкретного уявлення щодо естрадних музичних стилів, про те, як саме створюється сучасна естрадна пісня (в технології), та яким чином відбувається “розкрутка” (тобто популяризація) сучасного музичного проекту.

На жаль, навіть викладачі музики в загальноосвітніх школах часто не можуть дати відповідь учням щодо стильових напрямів і творчості груп та виконавців підліткової музики, адже ця тема поки що маловивчена і потребує постійного та систематичного опрацювання нової інформації, яка знаходиться у музичних та підліткових сучасних виданнях та фрагментарно у деяких телепередачах [1, 45].

На думку О.Я. Ростовського, у музично-педагогічній діяльності слід постійно враховувати процеси і явища сучасного мистецького життя, що цікавить підлітків, і що кмітливий педагог завжди знайде потрібний зв'язок між навчальним матеріалом та музичним дозвіллям учнів. І тому бажано, щоб сучасний вчитель музики був

в курсі інтересів і уподобань своєї аудиторії та допомагав учням-підліткам правильно орієнтуватись в естрадній музиці, проводити історичні паралелі та знаходити тематичні й жанрові зв'язки між народною, професійною класичною музикою (яка входить до навчальної програми) та естрадним мистецтвом (яке має пряме відношення до молодіжної субкультури). Цей підхід ліквідував би синдром “забороненого плоду” (стосовно молодіжної субкультури) та сприяв би стимулюванню інтересу учнів до уроків музики.

Поняття “субкультури” як наукового терміну є досить широким та багатоскладовим. За даними новітнього філософського словника “субкультура” – це система норм і цінностей, що відрізняє групу від більшості суспільства. Сучасне суспільство, яке базується на розділі праці та соціальної стратифікації, представляє собою систему багатопланових напрямних субкультур. Поняття “субкультури” включає в себе також :

1) сукупність деяких негативно інтерпретованих норм і цінностей традиційної культури, що функціонують як культура злочинного прошарку суспільства;

2) особлива форма організації людей (частіше всього молоді) – автономне цілісне утворення всередині панівної культури, яке визначає стиль життя та мислення її носіїв та відрізняється своїми звичаями, нормами та комплексами цінностей;

3) трансформована професійним мисленням система цінностей традиційної культури, що отримала своєрідне світоглядне забарвлення.

За способом виникнення розрізняють субкультури, що утворились як позитивна реакція на соціальні та культурні потреби суспільства, та субкультури, які являються негативною реакцією на існуючу соціальну структуру і панівну в суспільстві культуру. Взагалі сучасні субкультури являються специфічним способом диференціації розвинених національних і регіональних культур, в яких, поряд з основною класичною традицією, існують своєрідні культури утворення, що виникають на генетичній основі провідної культурної традиції, але за формою та змістом відрізняються від неї [3, 95].

Молодіжна субкультура являється одним з багатьох видів субкультур. Молодь створює свою жаргонну мову, моду, музику та моральний клімат. Особливості цієї субкультури пояснюються, з одного боку, надлишком життєвої енергії, а з другого – відсутністю у більшості молодих людей економічної та соціальної самостійності. І тому для такої людини спосіб знаходження свого місця у молодіжному угрупованні є способом самоствердження та самореалізації себе в суспільстві.

Дуже часто термін молодіжна субкультура плутають з поняттям молодіжна контркультура. Молодіжна контркультура – об’єднання молоді, що має всі ті елементи культури, що й субкультура, але чії норми та цінності перебувають в активній чи пасивній опозиції до існуючих у суспільстві норм і цінностей.

Безперечно, що деякі субкультури є контркультурними, але зовсім не означає, що ці два терміни можна протиставляти. Ще одна поширена помилка – це підміна поняття молодіжної субкультури поняттям “неформальний молодіжний рух”. Річ у тому, що вони не цілком тотожні. Неформальним молодіжним рухом можна назвати систему молодіжних субкультур і широкої неорганізованої молодіжної діяльності у взаємозв’язку між собою і з суспільством загалом. У свою чергу, молодіжний неформальний рух є частиною ширшого середовища – андеграунду.

Сучасна наука виводить навіть певну класифікацію молодіжних субкультур. В короткому викладі їхня типологія виглядає так:

- романтико-ескапітські субкультури (хіпі, толкієністи, байкери, хіпстери);
- гедоністично-розважальні (мажори, рейвери, репери, клуббери);
- кримінальні (гопники, скінхеде);
- анархо-нігілістичні (панки та інші).

Варто звернути увагу на парадокс молодіжних субкультур: з одного боку, вони культивують протест проти суспільства дорослих, його цінностей і авторитетів, а з іншого – покликані сприяти адаптації молоді до цього дорослого суспільства [4, 81].

Одним з проявів молодіжної субкультури являється також тотальне захоплення естрадною музикою, яка нараховує безліч стилів та працюючих в них виконавців. Серед естрадної творчості минулого та сучасності кожна людина може знайти для себе ту музику, яка більше всього відповідає її естетичним потребам.

Творча діяльність відомих сучасних естрадних виконавців тісно пов’язана з комерційною структурою шоу-бізнесу, яка відображає рівень монополізації естрадної музики. Складовим цією структури являються: індустрія виготовлення CD та касет, комерційне телебачення, радіомовлення, організація гастролей виконавців, система концертних залів, рекламні агентства й органи преси, що відають популяризацією естрадної музики. Також в цю структуру входять фестивалі, клуби та дискотеки, фан-клуби зірок, магазини, де продаються CD, тощо.

Успіх виконавців у публіки залежить від багатьох факторів: музики та текстів створених композицій, голосових та артистичних

даних виконавця, його професійних вмінь та сценічного іміджу – уявного образу, що складається у свідомості публіки щодо конкретного виконавця чи групи. Імідж створюється спеціально або мимоволі самим музикантом чи його продюсером – людиною, яка здійснює технічне та фінансове керування процесом створення естрадного музичного проекту. Такими проектами можуть бути: звукозапис пісні, альбому, створення групи виконавців, тощо.

Провідним жанром естрадної музики є пісня – жанр, розвиток якого має багатовікову історію у різних країнах світу.

Технологія створення сучасної естрадної пісні та її “розкрутка” являються дуже дорогим і комплексним комерційним проектом, реалізація якого починається із вкладення в даний проект певної суми грошей. Для цього виконавець або продюсер повинен знайти спонсора (людину, яка захоче вкласти гроші у цей проект). Це стосується конкретного вже існуючого виконавця. Способи пошуку виконавців можуть бути різними, але з них зараз найбільш розповсюдженим являється кастинг – конкурсний відбір виконавця, або декількох виконавців (для групи). Кастинг організується продюсерами проекту, і під час його проведення знаходять потрібних артистів. Коли цей процес завершено, наступним дуже важливим етапом роботи є перетворення вже готової пісні в шлягер. До цього мають відношення:

- 1) ратифікування – трансляція проекту у великій кількості у засобах масової інформації (по радіо та телебаченні);
- 2) випуск звукозаписаних пісенних збірників, до яких входить ця пісня;
- 3) популяризація в інтернеті та у пресі;
- 4) випуск сувенірної продукції, яка рекламує даний проект.

Коли музичний проект розкручений, починається концертна діяльність виконавця чи групи на великих концертних майданах, в клубах, дискотеках та різних рекламних акціях. Виконавець та продюсер отримують гроші згідно контракту, укладеного на початку роботи над проектом [8, 65].

Кожний сучасний музичний проект розрахований на певну аудиторію, вікові, психологічні та естетичні потреби якої враховуються при плануванні та розробці проекту. Ця особливість стосується також і різних стильових напрямів і течій естрадної музики.

Вивчення соціальних уявлень у сфері поп-музики молодіжної та підліткової культури є важливим, оскільки саме вона являє собою один з основних показників розвитку та перетворення політичного, соціально-економічного і духовного життя сучасного

суспільства. Поп-музика повинна розглядатися як окремих соціально-психологічний феномен [9]. Збільшення потоку музичної інформації та її ролі в культурному житті суспільства змушують замислитись над новими функціями та ефектами впливу музики.

Отже, соціальний розвиток підлітків засобами сучасної музики є актуальною проблемою соціального виховання, яка недостатньо досліджена. Дана проблема потребує як теоретичного осмислення, так і розробки відповідних програм соціально-педагогічної діяльності, які гармонізують вплив родини, школи, засобів масової інформації щодо соціального розвитку підлітків засобами сучасної музики. Це становить перспективи подальшого дослідження даної проблеми [6, 33].

Список використаних джерел

1. Житомирский Д. Бунт и слепая стихия (в мире поп-музыки) / Д.Житомирский // Искусство и массы в современном буржуазном обществе. Научно-популярное издание. – М., 1989. – С. 69-107.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М., 2004. – 456 с.
3. Музыкальный энциклопедический словарь / Глав. редактор Г.В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
4. Карп'як Вадим. Молодіжні субкультури // Спілка української молоді. – 2000.
5. Рибалка О.Я. Формування моральних цінностей у міжстатевих стосунках підлітків /О.Я.Рибалка// Постметодика. – №5-6. – 2001. – С. 146-149
6. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: навчально-методичний посібник /О.Я.Ростовський. – Тернопіль, 2000.
7. Фридман Л.М. Психология детей и подростков / Л.М. Фридман // Справочник для учителей и воспитателей. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2003. – 479 с.
8. Хижняк И.А. Парадоксы рок-музыки: мифы и реальность / И.А.Хижняк. – К.: Изд-во ЦК ЛКСМУ. Молодь, 1989.
9. Middleton Richard. Studying Popular Music / Richard Middleton // Open University Press; First Edition, 1990. – 336 p.

Music has a huge impact on people, regardless of age, status and nationality. It affects emotion, intellect, spirituality, activity. From childhood person goes through so-called “music evolution”. Babies listen to the first lullabies, preschoolers – mostly prefer songs from animated films and for adults – they usually like the music of their youth. Modern music has

a great influence on teens. This period of life is sensory for the formation of social values, that are reflected in musical preferences. "Teenage music" is a means of self-actualization and social self-realization, because of its quality depends on the development of social skills, which contribute to a modern teenage music – children develop social activity, as a basis for social creativity, or aggression, as a basis for social destruction.

Keywords: music, adolescence, music subcultures, socialization, self-expression, self-actualization.

Отримано: 21.08.2011

УДК 159.9.07

Т.М.Яблонська

Розвиток позитивної ідентичності старшокласників засобами тренінгу

У статті обґрунтовуються теоретико-методологічні засади розвитку ідентичності старшокласників засобами тренінгу. Розглядаються основні принципи побудови тренінгової програми.

Ключові слова: ідентичність, соціально-психологічний тренінг.

В статье обосновываются теоретико-методологические положения относительно развития идентичности старшеклассников средствами тренинга. Рассматриваются основные принципы построения тренинговой программы.

Ключевые слова: идентичность, социально-психологический тренинг.

Актуальність проблеми розвитку ідентичності в підлітковому і юнацькому віці зумовлена як соціальною значущістю проблеми, так і її науковим значенням. Як свідчать багато досліджень, сучасна молода людина значною мірою дезорієнтована у своїх цінностях, часто не здатна зробити свідомий життєвий та професійний вибір. Тож важливим завданням психолого-педагогічної науки є віднаходження ефективних засобів допомоги підліткам та юнакам у побудові власної ідентичності.

Водночас теоретичні та прикладні дослідження проблем ідентичності, самосвідомості та її структурних компонентів (М.Й. Боришевський, М.В. Савчин, О.Л. Солдатова, Л.Б. Шнейдер, О. Штепа та ін.), не вичерпують всіх аспектів проблеми. Зокрема, недостатньо розробленою є теоретико-методологічні засади та практика розвитку

позитивної ідентичності особистості в підлітковому та юнацькому віці, коли проблема ідентичності постає особливо гостро.

Отже, метою даної статті є обґрунтування теоретико-методологічних засад, змісту та методичних прийомів соціально-психологічного тренінгу як засобу розвитку ідентичності особистості старшокласника.

Аналіз сучасних досліджень з проблеми ідентичності та можливостей її розвитку свідчить, що дослідниками розроблені програми тренінгу особистісного зростання, підвищення власної компетентності, самовдосконалення, основою яких є самопізнання, самоприйняття власного “Я”. Зокрема, заслуговує на увагу програма психологічного супроводу і підтримки підлітків в процесі кризи ідентичності, запропонована М.В. Поповою, основою якої стала символічно-творча діяльність учасників групи (робота з колажами). Реалізація методики включала кілька послідовних кроків: а) вільна творча активність, б) розробка теми колажу за допомогою художніх засобів; в) інтеграція – реконструкція емоційного досвіду, усвідомлення особистісних смислів [1]. М.В. Попова виокремила варіанти негативних переживань, що супроводжують пошук ідентичності: відчуття протистояння світові, що супроводжується відчуттям самотності; переживання ізоляції й відокремленості від навколишніх через суб’єктивне сприйняття своєї “несхожості”; негативні очікування при оцінці особистих перспектив, пов’язані з відчуттям життєвої некомпетентності; переживання нестачі прихильності, належності й визнання оточуючих людей; переживання особистої невизначеності й самозаперечення; переживання ціннісної невідповідності; переживання особистої нереалізованості, відсутності значущої ролі.

Тренінгова форма роботи з метою розвитку професійної ідентичності студентів з ефективністю була використана російською дослідницею Л.Б. Шнейдер. Авторка підкреслює, що модифікація професійної складової “Я-концепції” у групах психологічного тренінгу відбувається під впливом різних чинників, зокрема: зростання мотивації до самопізнання в результаті дії групових норм, що акцентують інтроспекцію; усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей; створення позитивних образів і перспектив професійного й особистісного майбутнього; постановки цілей для підтримки й розвитку образу Я; надання індивіду максимального зворотного зв’язку про його особистісні прояви, професійну поведінку [2].

Отже, сучасні психокорекційні програми з розвитку ідентичності особистості побудовані на основі активізації самопізнання,

самоусвідомлення, творчої діяльності; дають можливість розв'язувати завдання особистісного розвитку і професійного самовизначення.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий та юнацький вік – це період розвитку особистості, коли провідною стає потреба у ствердженні власної автономії, незалежності. Підліток уже має певні, досить сталі уявлення про власне “Я”, самооцінку. Система цінностей, що закладалася з раннього дитинства, часто переглядається ним і піддається ревізії, і лише в старшому підлітково-юнацькому віці все чіткіше викристалізовується власна система цінностей. Отже, хоча складові ідентичності вже досить виразні в цьому віці, система ідентичності все ще залишається гнучкою, динамічною структурою, що може змінюватися під впливом різних чинників.

Важливим новоутворенням підліткового віку є формування самосвідомості, інтегрованою формою якої і виступає ідентичність. Багато вітчизняних і зарубіжних вчених наголошували, що саме інтенсивний розвиток самосвідомості обумовлює кризове протікання цього періоду онтогенезу. Зокрема, І.І. Чеснокова зауважувала, що криза підліткового віку супроводжується “актуалізацією сприйняття себе самостійним суб'єктом”, що має вираження в “усвідомленні своєї причетності до дорослих” [3]. Отже, одним із чинників, які зумовлюють інтенсивний розвиток самосвідомості, є активне включення підлітка у нову (як для самого підлітка, так і для оточуючих дорослих) систему взаємин, де він прагне до паритету, рівноправності. Така ситуація спонукає підлітка до активного пізнання себе, пошуку меж свого “Я” як відмінного від іншого, що, зрештою, й має наслідком зростання його самоідентичності.

Загальноприйнятими положеннями більшості сучасних психологічних теорій є теза про соціальну природу ідентичності. Тому цілком логічно, що й розвиток або корекція певних аспектів ідентичності особистості не може відбуватися поза соціальним оточенням, особливо беручи до уваги міру значущості для підлітка його стосунків з ровесниками.

В підлітковий період відбувається зміна референтних осіб: сім'я вже перестає виконувати провідну роль у житті дитини, нагомість спілкування з ровесниками є центром уваги підлітка. За допомогою спілкування уможлиблюється постійне порівняння себе з іншими, “примірювання” їх особливостей та якостей, експериментування з власними межами та межами навколишніх, що сприяє формуванню власного “Я”. Саме та ідентичність особистості, що викристалізовується у цей період, стає основою для подальшого становлення особистості у соціумі, розгортання нею своїх потенцій.

Також слід наголосити, що, за даними дослідників і нашими власними спостереженнями, значна частина підлітків стикається з проблемами у пошуку власної ідентичності, йдучи на ризиковані експерименти або обираючи асоціальні моделі поведінки. Так, одним із варіантів розвитку є вибір негативної ідентичності, яка “ґрунтується на всіх тих ідентифікаціях і ролях, що на критичних стадіях розвитку уявлялися найбільш небажаними чи небезпечними і, у той же час, найреальнішими. Вибір негативної ідентичності – спроба знову опанувати ситуацію, коли різні елементи позитивної ідентичності заглушують один одного” [4, с.184-185]. Це зумовлює значущість цілеспрямованої роботи з розвитку ідентичності підлітків та юнаків.

Отже, саме тренінгова форма роботи з розвитку ідентичності найбільшою мірою відповідає психологічним потребам і віковим особливостям підлітка та юнака.

Розроблена нами тренінгова програма розвитку позитивної ідентичності старшокласників побудована на основі розуміння сутності та завдань тренінгу такими основоположниками методу, як Л.А. Петровська, К. Рудестам, Н. Хрящева, С. Макшанов та інші. Зокрема Л.А. Петровська у найширошому контексті розуміє під соціально-психологічним тренінгом практику психологічного впливу, яка засновується на активних методах групової роботи [5]. К. Рудестам пов’язує тренінгову форму роботи з навчанням та переструктуруванням набутого досвіду. Вчений вважає, що всі переживання та “потік досвіду”, які народжуються під час групової роботи, дозволяють кожному учаснику тренінгу проаналізувати та переоцінити ті настанови та переконання, які перешкоджають гармонійному існуванню особистості. Крім цього, у процесі тренінгу учасники моделюють та апробують деякі навички, які вони згодом можуть перенести у реальне життя [6]. Цікавою є точка зору С.І. Макшанова та Н.Ю. Хрящевої, які вважають, що СПТ є “багатофункціональним методом навмисного змінення психологічних феноменів людини з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини” [7]. Отже, за своєю сутністю, соціально-психологічний тренінг є тим засобом, який дозволяє людині усвідомити та зрозуміти себе, власні бажання та проблеми завдяки взаємодії та спілкуванню в спеціально створеній групі.

Ідентичність є незмінно соціальним продуктом, оскільки за допомогою соціальних контактів людина набуває певних знань стосовно своєї індивідуальності та унікальності. Ще Ч. Кулі зауважував, що завдяки існуючому зворотному зв’язку від найближчого оточення, яке виконує функцію своєрідного дзеркала,

людина отримує інформацію “Хто Я?” та оцінку – “Який Я?”. Саме тому соціально-психологічний тренінг вважається одним з найефективніших засобів, який допомагає людині наблизитися до розуміння себе, інтегруючи власні уявлення та уявлення навколишніх. У спеціально створеній групі, на відміну від стихійного спілкування, формування та корекція уявлень людини про себе відбувається більш інтенсивно та скеровано. Це дає можливість учаснику поглибити знання про власну унікальність або відкрити у собі дещо нове.

О.С. Прутченков зазначає, що найважливіша задача соціально-психологічного тренінгу – допомогти учаснику виразити себе індивідуальними засобами, властивими тільки йому, а для цього спочатку необхідно навчитися сприймати та розуміти себе. Реалізація такого завдання може здійснюватися, на думку О.С. Прутченкова, за такими механізмами: сприйняття себе через співвіднесення з іншим; сприйняття себе через сприйняття іншими людьми; сприйняття себе через результати власної діяльності; сприйняття себе через спостереження внутрішніх станів; сприйняття себе через сприйняття власного зовнішнього вигляду [8].

З огляду на це, можемо стверджувати, що розвиток позитивної ідентичності старшокласників не може здійснюватися осторонь розвитку або корекції таких феноменів як образ “Я”, самооцінка. Саме усвідомлення різних аспектів власного “Я”, насамперед ціннісно-сміслових, та апробація в реальній груповій взаємодії, базується на експериментуванні, отриманні життєвого досвіду і зворотного зв’язку, можуть вважатися базовим процесом тренінгової програми. Важливість роботи у такому напрямку підтверджується словами І.І. Чеснокової: “Ясність та адекватність життєвих цілей, твердість, здатність протистояти складним обставинам та боротися за здійснення власних ідеалів базується на глибокому розумінні себе, своїх прагнень, правильній оцінці своїх можливостей” [3; с. 100].

Отже, тренінг розвитку позитивної ідентичності старшокласників базується на таких засадах: 1) розвиток самопізнання, самоусвідомлення, рефлексії; 2) активізація ціннісно-сміслового самовизначення; 3) оптимізація соціальної взаємодії.

Мета тренінгу розвитку позитивної ідентичності старшокласників полягає у сприянні розвитку позитивної ідентичності підлітків та юнаків на основі розвитку рефлексії, розширення рольового репертуару, усвідомлення ціннісних пріоритетів та життєвих перспектив.

Мета даного тренінгу конкретизується у таких **завданнях**:

- набуття певних знань щодо психології особистості, групи, ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії для створення сприятливої атмосфери та ефективного конструктивного спілкування;
- розширення уявлень та усвідомлення різних аспектів власного “Я”;
- визнання власної індивідуальності та унікальності;
- розвиток здатності більш глибоко сприймати та оцінювати партнерів по взаємодії;
- реалізація власних можливостей та індивідуального потенціалу у практичну діяльність;
- підвищення компетентності у спілкуванні, розвиток установки на партнерське спілкування;
- підвищення рівня позитивного самоствавлення, відкритості.

Основною умовою розв'язання цих завдань у тренінгу виступає створення специфічного середовища у групі завдяки змістовому та процесуальному контекстам роботи.

Розглянемо докладніше основні принципи організації і роботи тренінгової групи, до яких увійшли як загальноприйняті, так і специфічні для даного тренінгу принципи.

Основні принципи організації і роботи тренінгової групи:

– Добровільна участь як в тренінгу в цілому, так і окремих процедурах. Як підкреслює О.С.Прутченков, слід постійно пам'ятати, що особистісні зміни примусово, як правило, не відбуваються [7]. Для того, щоб свідомо прагнути позитивних змін, учасник має бути зацікавленим у цих змінах, емоційно включеним в роботу групи. Це зумовлює важливе завдання тренера – створити умови, за яких учасники самі активно прагнуть брати участь у різноманітних процедурах тренінгу.

– Принцип організації постійної самодіагностики учасників передбачає необхідність включення запитань і вправ, які сприяють саморозкриттю учасників, усвідомленню ними власних особистісних якостей, поведінки та на більш глибокому рівні – уявлень про себе, самоствавлення, цінностей тощо.

– Принцип постійного зворотного зв'язку. Саме завдяки зворотному зв'язку людина може коригувати свою поведінку, замінюючи невдалі способи спілкування на більш ефективні. Отримання учасником групи зворотного зв'язку і постійне співвіднесення його з власною картиною щодо себе та своїх стосунків із навколишнім світом сприяє розвитку рефлексії як вміння аналізувати, усвідомлювати найістотніші засади свого існування, принципи взаємодії з іншими.

– Принцип взаємодії в стилі діалогу, який оснований на взаємній повазі учасників, на їх повній довірі один до одного, готовності вислухати співбесідника і визнати його право мати власну точку зору. Діалог передбачає рівноправність і повноцінне міжособистісне спілкування на основі взаємної уваги і довіри.

– Принцип гетерогенності означає, що до складу групи мають бути включені учасники, які різняться за суттєвими ознаками: статтю, віком. У нашому випадку гетерогенність виявлялася ще і в тому, що до складу учасників були включені старшокласники із різними показниками щодо ідентичності, розвитку самосвідомості, самоствавлення. На нашу думку, це дозволяє використовувати більшою мірою “внутрішні ресурси” групи, коли учасники з вищим рівнем розвитку тих чи інших якостей виступають певними моделями для інших і відбувається взаємне навчання.

– Принципу постійного складу групи важливо дотримуватися тому, що саме у цьому випадку в учасників формується високий рівень безпеки, довіри, що сприяє їхньому саморозкриттю.

– Принципу оптимізації розвитку передбачає активний вплив тренера з метою оптимізації умов, необхідних для особистісного розвитку. Для розвитку позитивної ідентичності учасників тренеру необхідно використовувати різні спеціальні процедури, вправи, які і змістовно, і в процесуальному плані формуватимуть в учасників необхідний контекст для розвитку ідентичності.

– Принцип гармонізації інтелектуальної та емоційної сфер є важливим саме з точки зору специфіки феномена, який виступає предметом психокорекційного впливу. Адже ідентичність є феноменом, що має когнітивно-емоційну природу: життєві смисли, цінності, уявлення особистості про себе і своє місце у світі виступають когнітивним ядром ідентичності, а на емоційному рівні вона представлена цілим комплексом почуттів, найвагомішими з яких є переживання самототожності, послідовності, цілісності. Саме тому тренерові важливо утримувати у фокусі уваги обидва цих плани, давати місце почуттям, коли вони виникають, відшукувати глибинні особистісні смисли, з якими пов’язані ті чи інші переживання.

– Із найважливіших відзначимо ще принцип спрямованості на застосування результатів тренінгу в житті. Вельми важливо, щоб кожний учасник міг перенести отриманий досвід в реальне життя. Якщо ми говоримо про ідентичність, то результатом даного тренінгу мають бути як реальні позитивні зрушення в системі ідентичності учасників (що можуть виявлятися наприклад в більш узгодженій та диференційованій “Я-концепції”, чіткому усвідомленні ціннісних пріоритетів, зростанні довіри до себе, відчутті цілісності, автентич-

ності), так і вдосконалення їх певних умінь і компетенцій (здатність до рефлексії, комунікативні вміння). В поведінковому плані ці зрушення можуть виявлятися зокрема в підвищенні активності учасників у тій чи іншій діяльності, де вони досягли вищого рівня самовизначення, рівня “досягнутої ідентичності”.

З метою реалізації розробленої програми з числа підлітків та старшокласників було сформовано 3 групи по 15 осіб – учнів 9-10-х класів середньої школи. Тренінгова програма складалася із 12 занять тривалістю 1,5 год. кожне. Тренінг тривав для кожної групи близько трьох місяців, при частоті занять 1 раз на тиждень.

Тренінг складався із 3-х пов’язаних між собою блоків, зміст яких представлений у таблиці 1.

Таблиця 1

**Зміст тренінгу розвитку позитивної ідентичності
старшокласників**

Блок I. Самопізнання	1. Хто Я? Який Я?
	2. Мої сильні й слабкі сторони
	3. Мої ресурси для подальшого розвитку. Самопідтримка
Блок II. Я та інші (Я в системі взаємин)	4. Я і моя сім’я
	5. Я і група
	6. Спілкування, конфлікти
	7. Упевнена й неупевнена поведінка
	8. Я – лідер?
Блок III. Мої життєві і професійні плани	9. Я в суспільстві
	10. Я у минулому – теперішньому – майбутньому
	11. Мої життєві і професійні плани.
	12. Підведення підсумків тренінгу

Як видно з тематики занять, змістовим наповненням тренінгу виступили питання самопізнання особистості, її внутрішніх ресурсів, міжособистісної взаємодії, життєвих і професійних перспектив. Причому акцент при розгляді усіх цих тем ставився на усвідомлення учасниками власних особливостей, цінностей та орієнтирів, ресурсів подальшого розвитку. Основними процедурами тренінгу стали групова дискусія, рольова гра, організація зворотного зв’язку та рефлексивних процедур. Також залежно від особливостей тієї чи іншої групи увага приділялася вирішенню таких завдань як діагностика індивідуальних особливостей і міжособистісних взаємин, корекція структури групи, її згуртування.

За результатами анкетування, більшість учасників (86% десятикласників та 78% дев’ятикласників) відзначили позитивний

ефект тренінгу, що виявився у зростанні впевненості учасників у собі, налагодженні взаємин з однокласниками, актуалізації для них теми професійного вибору, зростанні усвідомлення своїх життєвих та професійних цілей. Самоописи учасників (тест Куна-Макпартленда) стали більш повними, диференційованими; статистично значущі зміни (на рівні $p \leq 0,05$) зафіксовано й за тестами самоствалення С.Р. Пантілеєва та СЖО О.М. Леонтєва.

Отже, розроблена програма розвитку позитивної ідентичності старшокласників, яка базується насамперед на вікових психологічних особливостях та актуальних завданнях розвитку особистості в підлітковому та юнацькому віці, показала свою ефективність.

Список використаних джерел

1. Попова М. В. Становление персональной идентичности в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / М. В. Попова. – Н. Новгород, 2005. – 220 с.
2. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / Автор-составитель Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2008. – 208 с. – (Серия “Библиотека сознания”).
3. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд. МГУ, 1989. – 216 с.
6. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Общ. ред. и вступ. ст. Л.А. Петровской / Къелл Рудестам. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с. с ил.
7. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге / С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева. – Санкт-Петербург, 1993. – 102 с.
8. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе / А.С. Прутченков. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 640 с.

In the article author corroborates the theoretical and methodological fundamentals of identity development of the senior schoolchildren in a process of socio-psychological training. The article reviews basic principles of a training program elaboration.

Keywords: identity, socio-psychological training.

Отримано: 11.08.2011

Вивчення особистісних передумов САМОРЕАЛІЗАЦІЇ у НАУКОВО–ТЕХНІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті досліджуються особистісні відмінності у розвитку і самореалізації фахівців в умовах науково-технічної діяльності; визначено зміст самореалізації особистості у науково-технічній діяльності. З досвідом фахівець все більшою мірою здобуває риси суб'єкта життєдіяльності, для якого характерна актуалізація потреб оволодіння і привласнення ситуацій, а через вміння їх передбачати і регулювати усе більше зростає й можливість усвідомлення того, що постійне зіставлення внутрішнього і зовнішнього, себе та інших, реального й ілюзорного, є умовою розробки конструктивних технологій життєздійснення, реалізації себе як професіонала.

Ключові слова: науково-технічна діяльність, професіоналізм, саморозвиток, самореалізація, особистісна зрілість, професійна самореалізація.

В статье исследуются личностные различия в развитии и самореализации специалистов в условиях научно-технической деятельности; определены личностные составляющие самореализации специалиста в научно-технической деятельности. С опытом специалист все большей степени приобретает черты субъекта жизнедеятельности, для которого характерна актуализация потребностей овладения и присвоения ситуаций, а через умение предвидеть и регулировать происходящее, все более возрастает возможность осознания того, что постоянное сопоставления внутреннего и внешнего, себя и других, реального и иллюзорного, является условием разработки конструктивных технологий реализации себя как профессионала.

Ключевые слова: научно-техническая деятельность, профессионализм, саморазвитие, самореализация, личностная зрелость, профессиональная самореализация.

Основним змістом самореалізації особистості у науково-технічній сфері є її конструктивна діяльність в різних соціальних практиках. Якщо до початку включення особи в активну професійну діяльність вона увійшла в перший період зрілості і в неї сформована потреба у самореалізації, то соціальні і технічні вимоги сприймаються нею адекватно і активно. Кожна нова вимога чи новація в діяльності не сприймаються фахівцем хворобливо і емоційно, не

породжують стану невпевненості в собі. Фахівець здатен змінити спосіб дії, зберігаючи внутрішні сенси і орієнтири. Технічна діяльність починається з того, що інженер конструює із заданих умов задачі (а не приймає вже заздалегідь підготовлені), розглядає певні характеристики як дані, інші як шукані, виявляє проблему, яка породжується співвідношенням цілей і даних, визначає придатні або непридатні засоби для їх досягнення та розробляє конструктивне рішення.

Психологічний аналіз вищих форм професіоналізму доводить, що в різних видах труда для натхненної продуктивної праці необхідні характеристики фахівця як суб'єкта діяльності не лише в удосконаленні виробничого процесу або для творчого розвитку ідей, а і для “максимальної самореалізації своїх можливостей в професійній діяльності” [5, с.51], йдеться про повну реалізацію самої особистості: її потреб, установок, цінностей, ідеалів. Сміслом життя такої особистості є ідея, яка містить в собі мету життя людини, яка була нею привласнена, і стала для неї цінністю надзвичайно високого порядку [5, с.15].

Становлення професіонала є неперервним процесом проектування особистістю себе, в якому можна виділити три послідовні базові стадії психологічної перебудови особистості: самовизначення, самовираження і самореалізацію [6]. Окрім діалектики перериваного і неперерваного, в життєдіяльності людини є діалектика змін, збереження і розвитку. В межах виробничих відносин постійно необхідно зазначати змінюється чи залишається без змін особистість в умовах суттєвої мінливості обставин її життєдіяльності, що відбуваються незалежно від неї, і як вона змінюється, змінюючи обставини свого життя. Отже, особистість може реалізовуватися, скоріше відтворюватися, в єдності з умовами свого життя, незалежними від неї засобами, одночасно вона може самостійно діяти, мислити, відчувати. **Мета дослідження** – розкрити особистісні відмінності у розвитку і самореалізації фахівців в умовах науково-технічної діяльності.

Для вченого життя в науці складається з інтересу, захопленості, задоволення і нових досягнень. Проте, науково-технічна діяльність може бути і складовою певного способу життя, який визначається самою особистістю. Особистість, за таких умов, може досягати результатів, не запланованих заздалегідь, іноді, шляхом наслідування. Але, щоб особистісний розвиток не уповільнювався, кожному необхідна певна стабільність і передбачуваність, які стають міцною основою для кроку вперед. Тобто особистість в своїй діяльності враховує закономірності часу, суспільні вимоги, активно

здійснює себе і самостійно реалізовує виробничі вимоги. Особистісний інтерпретаційний комплекс розширюється протягом життя людини, характеризується полімодальністю, бо відтворює сукупність оцінок, суджень, настанов, які формуються шляхом суб'єктивних узагальнень [3].

Аналізуючи структуру загальної здатності особистості до розвитку, Л.І.Анциферова виділяє три окремі складові: здатність утримувати і зберігати позитивний досвід, акумулювати результати розвитку; здатність актуалізувати зміст своєї свідомості, відзначитись сенситивністю до випадкових, неочікуваних результатів минулої діяльності; здатність до творення нового в собі і світі, постійно розширюючи сферу потенційного[2].

В дослідженнях К.О.Абульханової-Славської доводиться залежність життєдіяльності, її прискорення чи уповільнення, інтенсивності чи екстенсивності, від самої особистості. Розвиток особистості – це збільшення її можливостей, посилення здатностей особистості до розв'язання професійних і буттєвих проблем [1].

Для характеристики процесу самореалізації особистості також важливо залучити поняття особистісної зрілості. Особистісна зрілість виявляється, зокрема, в умінні пропорційно актуальним задачам витрачати можливості і сили. Зріла особистість може сама формувати ситуації, задавати стиль спілкування, впливати на оточуючих, вона має певну внутрішню логіку, через яку щось приймається, щось перетворюється, а щось відкидається через невідповідність однієї з особистісних вимог. Така гармонія в діяльності професіонала досягається не простим складанням чи перебором, а за рахунок постійного узгодження всіх координат, завдяки цілеспрямованій конструктивній активності особистості.

Ще однією важливою умовою самореалізації людини багато вчених (О.Г. Асмолов, Г.О.Балл, Б.С. Братусь, Д.О. Леонтьєв, Р.Мей, А.О. Реан, В.І. Слободчиков, В. Франкл) вважають відповідальність особистості. Чим вищий рівень особистісної свободи і відповідальності індивіда, тим більшою мірою він є суб'єктом власної діяльності. Як суб'єкт власних вчинків фахівець має діяти свідомо і з урахуванням переживань і дій інших людей, норм суспільної моралі, усвідомлювати відповідальність перед суспільством за результати досліджень.

На стадії самореалізації формується життєва філософія особи в цілому, усвідомлюється сенс життя, що сприяє досягненню професійної майстерності і творчої самореалізації. На нашу думку, самореалізація особистості починається раніше з її готовності до змін і цілеспрямованих адекватних дій для досягнення мети. Кожна

спроба змінити свою діяльність формує новий рефлексивний досвід, який сприяє розвитку особистості в цілому і в професійній сфері зокрема. Розвиток через аналіз і зміну особистісної сфери студента чи фахівця сприятиме його конкурентоспроможності, адекватному сприйманню ситуації, здатності мобілізувати когнітивні ресурси, поведінкову активність для управління ситуацією задля досягнення мети. Такому розвитку, на нашу думку, і сприяє соціально-психологічна робота з фахівцями університету.

В ході емпіричного дослідження ми вивчали: які особистісні властивості вважають важливими передумовами самореалізації викладачі, науковці та інженерний персонал технічного вишу. В дослідженні брали участь фахівці зі стажем роботи від 5-ти до 40 і вище років: професори, доценти, інженери, асистенти, завідувачі лабораторіями Донецького національного технічного університету. Були проведені бесіди і стандартизовані опитування для з'ясування особистих думок щодо власних передумов самореалізації у професійній діяльності. За рівнем самореалізації (до уваги бралися як опосередковані ознаки, так і стандартизована методика "Самоал") досліджувані були поділені на три групи з низькою, середньою і високою потребою у самореалізації, кожна з цих груп відповідно була поділена ще на дві підгрупи за ознакою стажу: до 15 років, до 20 років і більше.

Вміст своїх вільних відповідей учасники дослідження фіксували в бланках або на папері. Ця інформація була піддана стандартній процедурі аналізу з визначенням частоти, з якою учасники дослідження обирали ті чи інші властивості. У результаті класифікації змісту відповідей нами був сформований перелік особистісних властивостей, що домінували в досліджуваних групах із зазначенням частоти їх згадки. Оскільки учасники не були обмежені в числі названих властивостей, загальна кількість згадувань перевищує 100%.

У групі з низьким рівнем самореалізації і стажем до 15 років найбільша кількість виборів була така: вміння організувати час (11/0,42), відповідальність (8/0,3), саморегуляція (6/0,23), самооцінка (4/0,15), особистісна зрілість (3/0,1). У групі з низьким рівнем самореалізації і стажем до 20 років і більше – вміння організувати час (18/0,27), відповідальність (14/0,21), вміння розв'язувати протиріччя (13/0,19), самооцінка (12/0,18), саморегуляція (9/0,13), діалогічність мислення і особистісна зрілість (6/0,09).

У групі з середнім рівнем самореалізації і стажем до 15 років найбільша кількість виборів така: була у вміння організувати час (17/0,49), відповідальність (11/0,31), особистісна зрілість (9/0,26), вміння розв'язувати протиріччя (6/0,17), самооцінка (5/

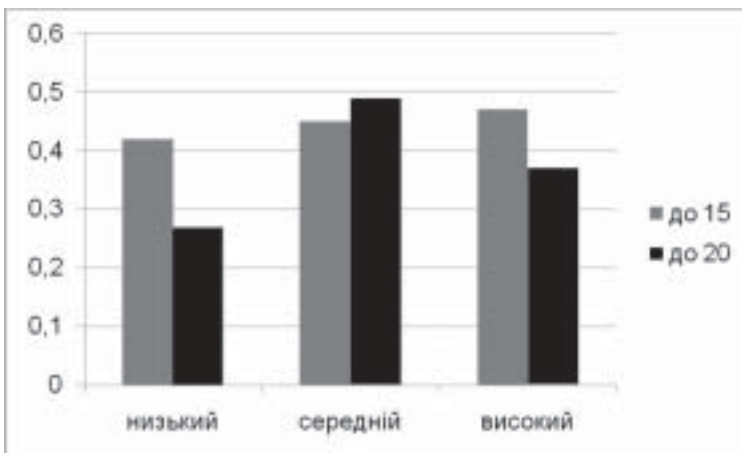
0,14), саморегуляція (3/0,08). У групі з середнім рівнем самореалізації і стажем до 20 років і більше – вміння організувати час (24/0,49), відповідальність (17/0,35), саморегуляція (12/0,24), вміння розв’язувати протиріччя і особистісна зрілість (9/0,18), самооцінка (7/0,14), діалогічність мислення (6/0,12).

У групі з високим рівнем самореалізації і стажем до 15 років найбільша кількість виборів була така: вміння організувати час (18/0,47), відповідальність (13/0,34), самооцінка (8/0,21), саморегуляція і особистісна зрілість (6/0,16), вміння розв’язувати протиріччя (5/0,13). У групі з високим рівнем самореалізації і стажем до 20 років і більше вміння організувати час (15/0,37), відповідальність (14/0,35), особистісна зрілість (6/0,15), вміння розв’язувати протиріччя (5/0,12), саморегуляція, самооцінка і діалогічність мислення (3/0,08).

В усіх досліджених групах найбільш значимою особистісною передумовою було вміння організувати час, але в групах з середнім і високим рівнями самореалізації до категорії часу близько підходить особистісна відповідальність, яка і є, на нашу думку, тією енергетичною складовою, яка зрушує ідеальний рівень самореалізації в область діяльносного. Для фахівців з низьким рівнем самореалізації характерна орієнтація на стандартну діяльність відповідно до зовнішніх приписів, інструкцій, коли відповідальність як внутрішня парадигма діяльності та форма її контролю замінюється “зовнішню” відповідальністю. Для подальшого аналізу отриманих результатів ми скористалися кривими накопичених частот.

Діаграма 1

Вміння організувати час

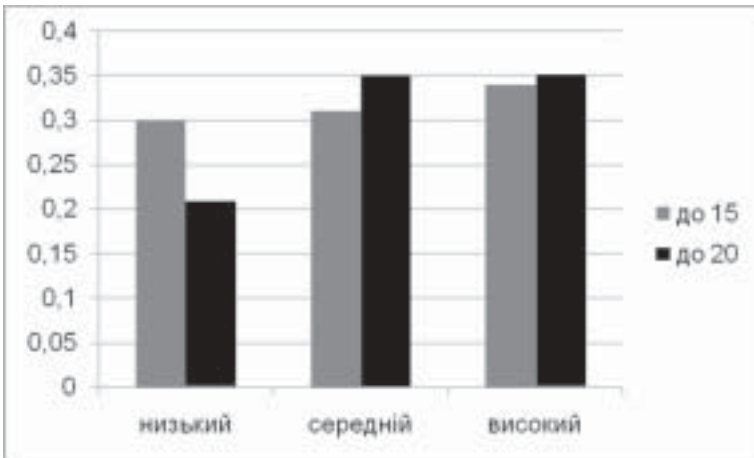


Вміння організувати час передбачає певне ставлення до власних вчинків і діяльності. Отримана крива свідчить, що розвиток (дорослішання) фахівця супроводжується розширенням часової перспективи, тобто у віці до 40 років значимість вміння повільно зростає. У більш зрілому віці і низьким рівнем самореалізації значимість вміння організувати час, порівняно з показниками інших підгруп, знижується. Цей факт можна тлумачити і як небажання кожного дня організувати і контролювати власну діяльність, і як усвідомлення того, що цю битву вже програно. Зниження значимості вміння у зрілому віці для фахівців з високим рівнем самореалізації можна пояснити збільшенням життєвого простору стосовно психологічної часової перспективи, яке супроводжується усвідомленням перспектив і чіткою деталізацією планів у все більш віддалене майбутнє. У зрілому віці фахівець, який вже відбувся, добре знає що має встигнути і який темп він для цього ладен підтримувати. Туманні ідеї повинні бути замінені більш або менш визначеними рішеннями, фахівець має планувати, структурувати життєву перспективу відповідно до власних ідеальних цілей, цінностей і життєвих умов. Ставлення до часової перспективи значно видозмінюють поведінку людини у теперішньому.

Немаловажне значення в процесі самореалізації особистості у науково-технічній діяльності займає проблема *відповідальності* (діаграма 2).

Діаграма 2

Відповідальність



Усвідомлення цієї проблеми є актуальним для кожної досліджуваної групи, очевидно є і її залежність від рівнів самореалізації учасників дослідження.

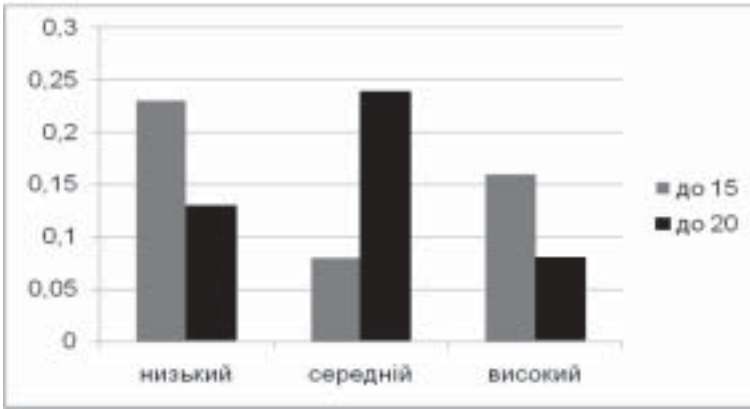
Відповідальність суб'єкта у дослідженні визначалась як свідоме ставлення фахівця до виконання всіх пропонованих йому суспільством і виробництвом норм і вимог. Більшість респондентів погодилися, що відповідальне ставлення до справи може потребувати розвитку певних якостей особистості, не завжди навіть їй притаманних, в залежності від виконуваних функцій. В групі зі стажем до 15 років показник є відносно рівним. Це можна пояснити тим, що професійна відповідальність особистості виступає психологічним фактором, що детермінує кар'єрне просування молодого спеціаліста, оскільки вона пов'язана з оцінкою мотивації і контролем професійної діяльності. Підвищення професійної відповідальності в групі більш досвідчених колег пояснюється можливістю, яку вона дає для оцінювання і контролю не тільки в момент вибору, а і в процесі професійного прогнозування, визначення мети та формування життєвих і професійних планів в найближчому і віддаленому майбутньому фахівця. Крім того, відповідальність в значній мірі визначає статус фахівця, якою мірою йому довіряють колеги і керівники.

Часто фахівець хоче самостійно визначати для себе належне і цінне в професійній сфері. У цьому випадку відповідальність стає засобом внутрішнього контролю (самоконтролю) і внутрішньої регуляції (саморегуляції) діяльності особистості, яка виконує належне на свій розсуд. Основним предметом особистісної саморегуляції в професійній діяльності є дії, спрямовані на перетворення ставлення особи до різних видів активності, до інших людей, до самої себе. Отже, відповідальність передбачає наявність певного рівня саморегуляції і самооцінки. Дані дослідження з цього питання узагальнені в діаграмі 3.

Особистісну саморегуляцію можна розглядати як структурний компонент психологічної готовності до професійної діяльності. Отримані результати можна пояснити тим, що саморегуляція для респондентів, скоріше за все, є системним процесом, який забезпечує адекватну умовам мінливість, пластичність життєдіяльності суб'єкта на будь-якому з рівнів самореалізації. Сутнісною характеристикою саморегуляції фахівця, що самореалізується, на нашу думку, є саме вміння спрямовувати власну активність, здатність "творити себе", яка робить його вільним і свідомим суб'єктом власної життєдіяльності (діаграма 4).

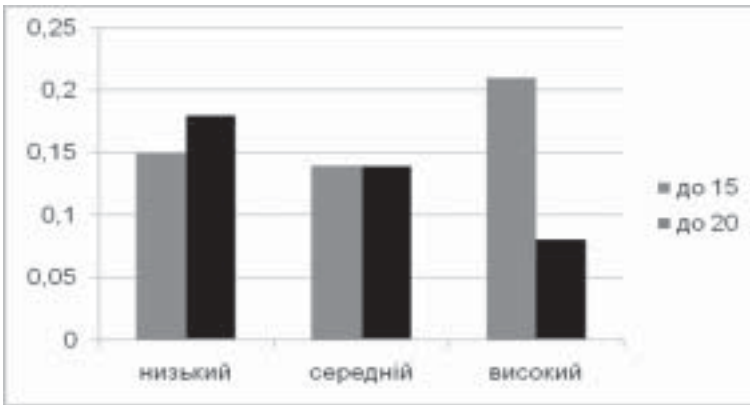
Діаграма 3

Саморегуляція



Діаграма 4

Самооцінка



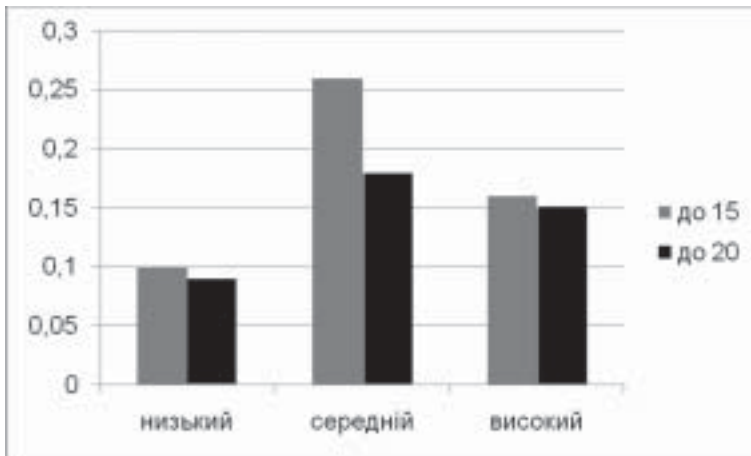
Аналіз вибору цієї якості у випробовуваних показує достатній розвиток впевненості в собі (низькі показники вибору свідчать, що самооцінка і думки щодо неї не займають значного місця в свідомості колег, це опосередковано вказує на її адекватність), яка спонукає суб'єкта до самостійності та ініціативності у прийнятті рішень, що, в свою чергу, підвищує у фахівця здатність враховувати інтереси і думки інших для кращого передбачення наслідків прийнятих рішень, і більш об'єктивної оцінки результатів своїх дій при виробленні нових рішень.

Прагнення до самореалізації, аналіз і осмислення поведінки в різних ситуаціях, прогнозування наслідків власних дій є показни-

ками розвитку особистісної зрілості. Особистісна зрілість пов'язана із ставленням людини до себе і власної діяльності, з проявом активності в соціумі, творчим вирішенням життєвих планів. У різних підходах і напрямках психології є поняття, найбільш близькі до визначення особистісної зрілості, такі як сила Его, локус контролю, життєстійкість. Поняття життєстійкості (розробка С. Мадді), яке включає в себе певну систему переконань, а саме: установка на включеність, установка на контроль за подіями, установка на прийняття виклику та ризику [4], є найбільш зрозумілим для фахівців з прагматичною спрямованістю.

Діаграма 5

Особистісна зрілість



Особистісні характеристики людини змінюються в залежності від рівня особистісної зрілості. Така риса особистості визначає прагнення до взаємодії з іншими людьми, довіру до оточуючих, демонстрацію справжнього ставлення до подій. Одночасно посилюється потреба в самостійності і незалежності від оточуючих, а також в самореалізації особистістю свого потенціалу. На діаграмі 5 видно, що особистісна зрілість, її значимість для респондента, зростає разом з показниками самореалізації.

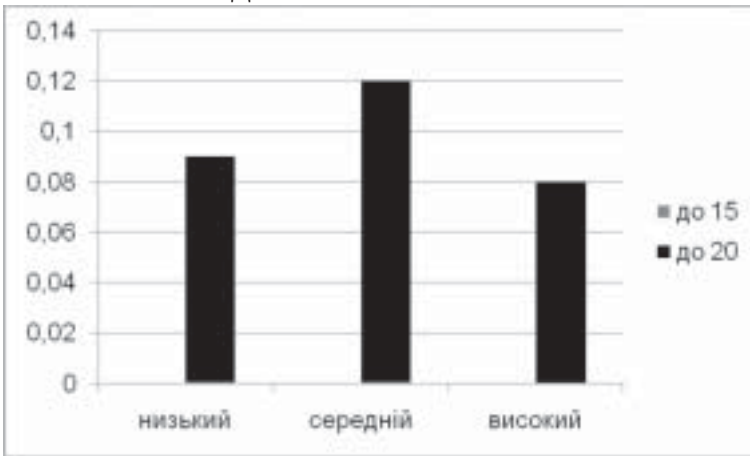
Оскільки технологічні процеси ускладнюються на наших очах, досвід взаємодії стає ключовим. У зв'язку з цим актуальним є завдання розвитку діалогічності мислення персоналу. Діалогічність мислення є умовою співіснування в професії, умовою і способом засвоєння нових знань, навичок, норм, дій, невід'ємною якістю творчого мислення. Логіка творчого мислення є логіка діалогу, який дає можливість для мисленевого стрибка. Включення іншого

фахівця пов'язане з необхідністю апробації отриманих результатів, тому необхідною формою співпраці стає звернення до уявного або реального співрозмовника.

Усвідомлення того, що схема реального мислення особи відповідає структурі діалогу, одиницею якого є “питання-відповідь”, ми бачимо лише в групі досвідчених фахівців (діаграма 6).

Діаграма 6

Діалогічність мислення



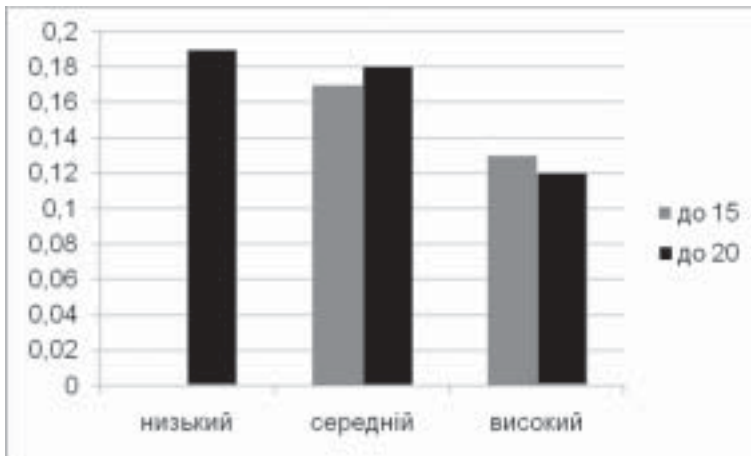
Русійними силами процесу самореалізації, за В. І. Муляром, власне і є діалектичні суперечності між опредметненням і розпредметненням, надбанням і розкриттям внутрішньої сутності, між соціальним і біологічним, суспільним та індивідуальним в структурі особистості, суперечності всередині суб'єктно-об'єктних відносин, інтра- та інтеріндивідних зв'язків [7]. Наявність суперечностей забезпечує виникнення напруження, необхідного для започаткування та здійснення розвитку сутнісних сил. Причому найважливішою є суперечливість між суспільним та індивідуальним. Так важливою складовою науково-технічної діяльності є необхідність глибокого проникнення у сутність неминучих протиріч, з якими повсякчасно доводиться стикатися і на етапі проектування, і на етапі експлуатації техніки (вибір параметрів, елементів, показників, узгодження дій). Фахівець, щоб бути успішним, часто свідомо напрацьовує досвід і вміння розв'язання протиріч, його динаміка показана на діаграмі 7.

На діаграмі видно, що спостерігається незначна від'ємна динаміка. Цей факт можна пояснити тим, що фахівець з високим рівнем самореалізації має добре структурований досвід поводження

в таких ситуаціях, тому вони не викликають зайвих емоцій і напружених пошукових дій.

Діаграма 7

Вміння розв'язувати протиріччя



Висновки. Основними особистісними передумовами самореалізації є суб'єктність, самоідентифікація, саморегуляція, вміння організувати час, вміння розв'язувати протиріччя, діалогічність мислення, особистісна зрілість, відповідальність, ціннісні орієнтири. Вони визначають направленість і динаміку самореалізації, її рівні: ідеальний, чуттєвий, діяльнісний. Гармонічне поєднання цих властивостей дає можливість особі перетворювати себе, самостійно організувати діяльність для власної самореалізації.

Є очевидним, що зайнятість фахівця роботою залежить від його рівня самореалізації. Тому в провідних компаніях роблять наголос на можливості самореалізації співробітників, бо цей процес не тільки гармонізує особистість фахівця і оптимізує соціально-психологічний клімат у виробничих групах, а і безпосередньо впливає на економічні показники організації.

В цілому, аналізуючи отриманні данні бачимо, що найменше виборів у властивостей, які мають значну рефлексивну складову, це можна пояснити значною інтровертованістю особистості, зайнятої у науково-технічній сфері. Традиційно у науково-технічній діяльності більше уваги приділяється спеціальним знанням і вмінням, які дають можливість фахівцю виконувати свій виробничий алгоритм, і набагато менше приділяється уваги розвитку особи як суб'єкта цієї ж професійної діяльності. Така ситуація

негативно відбивається на формуванні образу Я і особистісному зростанні спеціаліста. Роботу з розвитку адекватного уявлення про себе як суб'єкта можна здійснювати на будь-якому етапі професіоналізації, цей напрямок є **перспективним** для наших подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 3-18.
3. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта / А.Н. Лактионов. Харьков: Бизнес-Информ, 1998. – 492 с.
4. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87-101.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. фонд “Знание”, 1996. – 308 с.
6. Митина Л.М. Психология развития конкурентноспособной личности / Л.М. Митина. – Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2003. – 400 с.
7. Муляр В. И. Самореализация личности как социальный процесс : (Методолого-социологический аспект): автореферат дис. ... кандидата философских наук : 09.00.01 / Владимир Ильич Муляр. – К.: Киев. ун-т, 1990. – 16 с.

This article investigates differences in personality development and self-realization of specialists in the scientific and technological activities; identified personal components of fulfillment specialist in scientific and technological activities. With the experience a specialist is increasingly taking on the traits of the subject of life, which is characterized by updating the needs of mastering and assignment situations, and through the ability to anticipate and manage situations, increases the possibility of the realization that the constant comparison of internal and external, self and others, real and illusory, is a condition for the development of design technology implementation itself as a professional.

Keywords: scientific and technological activities, professionalism, self development, self-realization, personal maturity, professional self-realization.

Отримано: 27.07.2011

Соціально-психологічні особливості релігійності студентів

У статті представлено результати емпіричного дослідження релігійності студентської молоді. Виявлено наявність кореляційного зв'язку між рівнем задоволення потреб і релігійними цінностями студентів. Релігійність досліджуваних студентів характеризують високі показники самооцінки значущості релігійних цінностей, позитивні оцінки своїх стосунків з Богом та прагнення до розвитку своєї релігійності. Водночас – спостерігається низький рівень дотримання релігійних практик, відсутність глибокого відчуття приналежності до Церкви та низька оцінка значення Церкви як інституції. Результати дослідження підтверджують тенденцію до більш внутрішньої, позаінституційної релігійності у студентів.

Ключові слова: релігійні та життєві цінності, образ Бога, релігійність.

В статье представлены результаты эмпирического исследования религиозности у студентской молодежи. Обнаружено наличие корреляционной связи между уровнем удовлетворения потребностей и религиозными ценностями студентов. Религиозность студентов характеризуют высокие показатели самооценки значимости религиозных ценностей, позитивные оценки своих отношений с Богом и стремления к развитию своей религиозности. Одновременно – наблюдается низкий уровень соблюдения религиозных практик, отсутствие глубокого ощущения принадлежности к Церкви и низкая оценка значения Церкви как институции. Результаты исследования подтверждают тенденцию к более внутренней, позаинституционной религиозности у студентов.

Ключевые слова: религиозные и жизненные ценности, образ Бога, религиозность.

Духовність та релігійність все ще залишається маловивченою, описаною та зауваженою темою у психології в Україні. Глибинні переживання, духовні устремління особистості потребують більш уважного наукового вивчення. Помітним для психологів є недооцінка ролі, значення та потенційних можливостей, які має релігійний світогляд людини. Використання релігійних переживань у процесі психологічного консультування та психотерапії є доволі малопоширеним. Тому актуальним є вивчення особливостей релігійності людини для більш цілісної психотерапії та віднайдення

людиною свого особистісного здоров'я. Релігійність студентської молоді заслуговує на особливу увагу, адже молодість є часом остаточного формування світогляду людини. У цей період частим є переживання релігійних криз, переосмислення цінностей та закріплення свого ставлення до Бога, церкви та релігійних практик.

Релігійність, цінності та система світогляду. Релігійність (установки, пережиття, стосунки людини з трансцендентним Богом) аналізується як результат когнітивного, емоційного та біхевіорального досвіду особистості. У сучасній психології релігії можна виділити наступні концепції релігійності: концепція релігійних пізнавальних стилів (Д.Гютсебаут), концепція релігійності як пошуку значення (К.Пергамент), релігійність як система особистих релігійних конструктів (С.Хубер), концепція релігійності як інтегруючого чинника (Р.Еммонс), концепція релігійності як чинника, що скеровує функціонування особистості (З.Хлевінський) та концепція релігійності як системи значень (С.Парк).

С.Хубер виокремив наступні виміри релігійності: зацікавленість релігійною проблематикою (охоплює думки, рефлексії, роздуми на релігійні теми); релігійні переконання (суб'єктивна оцінка ймовірності існування трансцендентної дійсності та інтенсивність релігійних установок, сила релігійних переконань); молитва (здатність підтримувати індивідуальний, особистісний діалог з Богом; участь у молитовних практиках); релігійний досвід (частота відчуття присутності Бога у житті, переконання про те, що Бог бере участь у щоденному житті людини); культ (суспільний вимір релігійності, який виражає суб'єктивну цінність релігійного культу для людини, важливість пережиття богослужіння та почуття зв'язку з релігійною спільнотою) [3].

Людське існування здійснюється у ставленні до цінностей. Кожна людина відчуває потребу утворення собі певного світогляду. Цінності творять ієрархічну систему, яка є організацією переконань про цілі існування та способи їх досягнення. Систему цінностей важко переорганізувати, адже вона належить до центральної системи переконань, які творять особистість. Кожна зміна в цій системі приводить широкі перетворення в установках та поведінці людини. Релігія, якщо переживається глибоко, приносить істотний зміст, на якому будується світогляд людини [7]. За М.Рокіч цінності займають найбільш центральну позицію в організації особистості. Вони здійснюють функції регуляції поведінки та спрямовують діяльність системи пізнання. Цінності є критерієм діяльності та прагнень, становлять основу морального оцінювання. Людина, творячи свою систему цінностей, класифікує одну з них як більш

основу (цінну, важливу) від інших, тобто певні цінності займають позицію більш центральну, а інші більш периферійну. У дорослої зрілої людини ця система є сталою, адже вона стисло поєднана з філософією життя, формувалася впродовж багаторічного досвіду. Зміни у системі цінностей не можуть однак бути великими, адже це свідчило б про їх нетривалість, брак особистої зрілості. Місце цінності у системі (їх центральність) визначає також ступінь їх придатності до змін. Чим центральніше розташована цінність, тим важче її змінити. Її зміна приводить до значної зміни у цілій системі, установках та поведінці людини [6].

Система цінностей поєднана з релігійною орієнтацією. Проникнення релігійних цінностей до системи життєвих цінностей виникає, між іншим, з пошуку сенсу життя, що відбувається в процесі формування та дозрівання особистості. Прагнення до зрілості, до актуалізації усіх своїх можливостей, до щоразу повнішого існування, за А. Маслоу, пов'язане з релігійними ідеалами, які ставлять на найвищі позиції цінності добра, любові, правди та краси. Система цінностей сповнює функцію чинника, який інтегрує різномірні функції особистості і водночас скеровує активність особистості на реалізацію її головних цінностей, надає сенс життю [1].

Світогляд складається з цінностей, які визначають та мотивують поведінку людини. Світогляд є систематизованим поглядом на себе та світ, свідомою структурою, яку людина здобуває та формує в процесі свого розвитку. Утворення індивідуальної системи цінностей залежить від багатьох чинників. Безпосередній вплив на формування світогляду має спосіб родинного виховання та життєвий досвід особистості. У подальшому періоді розвитку головним чинником стає середовище, яке представляє певну модель культури. Немає єдиної, всюдисущої моделі, людина сама вибирає серед багатьох існуючих моделей та формує свою власну. Остаточним чинником, який формує світогляд особистості (система найважливіших цінностей), є її індивідуальна активність. Людина може активно пристосовуватися до усіх оточуючих впливів і сама визначити через власний вибір свою систему цінностей. Релігійно зріла особа сама формує свій світогляд. Релігія надає лише матеріал, визначаючи водночас, що з її точки зору є цінністю. Релігійно зріла особистість має сформовану систему цінностей, в склад яких входять релігійні цінності, займаючи в ній центральні (одні з найважливіших) місця [7].

Особливості релігійності періоду молодості. Гармонізація філософських, моральних та релігійних поглядів, верифікація та переосмислення життєвих планів та цінностей, остаточне форму-

вання світогляду відбувається, на думку психологів, саме у студентському віці (період молодості, вік 17-24 роки). У цей час відбувається більш раціональний та менш емоційний, ніж у попередніх роках перегляд життєвих планів та цінностей. Основними чинниками розвитку виступає власна активність, яка проявляється у самостійному осмисленні та індивідуальному філософському пошуку. Ю.Макселон [4] виділяє також наступні чинники, котрі відіграють важливу роль у релігійному розвитку студентської молоді: досвід, потреби, емоції та соціальні групи. Остаточно невизначеним залишається питання динаміки релігійності в періоді молодості. Загалом вважається, що після 18 років відбувається спад релігійності, який перероджується у відродження релігійності після тридцятого року життя.

Період розвитку релігійності у часі доростання часто називається періодом релігійної автентичності (правдивості), індивідуально-рефлексійної віри. У цьому часі згідно Ч.Валеси [8, с. 132-136] формується особиста та автономна релігійність. Правдивість релігійності цього періоду полягає у відповідності релігійної поведінки до внутрішніх ідеалів та принципів. Релігійні переконання та практики стають щораз більш справжніми, добровільними, оскільки щораз більше походять від самої людини, і вже не є лише формою пристосування до суспільних норм і переконань. Спостерігається тенденція до втрати наївної віри та переходу до більш зрілої віри. Релігійність студентської молоді часто супроводжується спонтанністю та відкритістю, радикальною щирістю, вразливістю та безпосередністю. Розвиток релігійності молоді може характеризуватися сильним прагненням контакту з Богом, інколи навіть релігійним наверненням [8]. Результати досліджень студентської молоді у Польщі показують, що під час навчання суттєво не змінюється релігійність глибоко віруючих, водночас зменшується відсоток студентів із слабо вираженою релігійною позицією, зростає число осіб, котрим є байдуже до релігії. У цьому віці також зустрічається найбільше конфліктів, сумнівів, релігійних криз, котрі можуть закінчитися у майбутньому зміцненням або втратою віри [2, с. 54-55].

Паскарелла та Терензіні [5] виокремили такі особливості студентів коледжів: пошук власної ідентичності; особлива інтенсивність перегляду й зміни цінностей та переконань; зменшення релігійних установок, цінностей та поведінки; вплив факультету навчання на зміну цінностей студентів та характер релігійного заангажування.

Результати проведеного дослідження. Соціально-психологічне дослідження релігійності студентської молоді проводилося у

Львівському національному університеті імені Івана Франка (філософський факультет, факультет іноземних мов, факультет прикладної математики) та Українському Католицькому Університеті (надалі УКУ) – історичний та богословський факультет). У дослідженні взяло участь загалом 116 студентів у віці від 16 до 22 років. В межах дослідження вирішувалися такі завдання: проаналізувати особливості релігійних і життєвих цінностей студентів; дослідити особливості образу Бога у студентів; дослідити динамічний (індивідуальний) та спільнотний характер релігійності студентів.

Для дослідження релігійного заангажування застосовано “Шкалу релігійного заангажування” З.Голана. Інтегральний характер релігійних установок, переважаючи релігійні цінності досліджувалися “Опитувальником релігійних цінностей” С. Токарського. Спільнотний і динамічний характер релігійності досліджувався за допомогою частини “Шкали зрілості релігійних установок” Р.Яворського. Переклад методик здійснила О.Яремко. Додатковим знаряддям за допомогою якого досліджувалася роль віри та релігійних практик у житті студентів була спеціально складена анкета.

Роль віри та участі в релігійних практиках у житті студентів: Результати здійсненого нами дослідження вказують на те, що 70 % досліджуваних студентів вважають себе віруючими людьми, 5 % – вважають, що вони є невіруючими, 20 % – вважають себе частково віруючими. Решта досліджуваних не визначилися стосовно своєї віри. Отже, можна говорити, що для більшості студентів властивим є ідентифікація себе як релігійної особи, хоча все ще можливими є випадки відсутності такої ідентифікації, або ж слабке усвідомлення своєї приналежності до певної віри. Результати дослідження показали, що для переважаючої більшості досліджуваних студентів віра є основою світогляду, для 26 % – віра є сімейною традицією, і лише 4 % досліджуваних зазначили, що віра не має особливого значення у їх житті. Одержані результати в значній мірі суперечать поширеному у суспільстві стереотипові про спад або відсутність релігійності, віри у сучасній студентській молоді.

Особливо значну та важливу роль у формуванні релігійності відіграє сімейне виховання та стосунки з батьками. На думку більшості досліджуваних студентів (64 %) віру у Бога їм привила родина, 21 % досліджуваних сказали, що вони самі прийшли до віри. 11 % досліджуваних зазначили, що їх віра у Бога сформувалася в результаті особливого життєвого випадку, і для 9 % – віра була сформована за допомогою друзів, знайомих, учителів.

На запитання “Чим є для Вас особисто молитва?”, студенти відповіли: “внутрішньою потребою” (41 %); “сімейною традицією” (38 %); “щоденним християнським обов’язком” (36 %); “немає особливого значення” (7 %). Свята Сповідь та Євхаристія є внутрішньою потребою для 41 % досліджуваних студентів, християнським обов’язком та символом віри для 36 % досліджуваних. Лише 14 % досліджуваних студентів зазначили, що Сповідь та Євхаристія не має особливого значення у їх житті, 11% – не задумувалися над цим питанням і 2 % – не знають що таке Сповідь та Євхаристія.

Дослідження особливостей релігійності студентів проводилося за допомогою методики „Шкала зрілості релігійних установок” (ШЗРУ), опрацьованої С.Токарським (адаптація О.Яремко). Ця шкала має багатовимірний характер, вона досліджує образ Бога, дотримання релігійних практик, спільнотний вимір релігійності та її динамічний характер.

Образ Бога в уявленнях студентів. Образ Бога складається з трьох частин. У кожній з них респонденти оцінюють своє ставлення до Бога (думки, почуття) та зв’язки з Ним. Відповіді позначаються для кожної пари тверджень за семибальною шкалою. У першій частині виражається своє розуміння Бога (“Думаю, що Бог є”), у другій – власний емоційний стан, який виникає від думок про Бога (“Думки про Бога викликають у мене почуття”...), у третій – характер своїх зв’язків з Богом (“Мої зв’язки з Богом є”...).

Аналіз одержаних результатів показав відсутність статистично значимої різниці між групами студентів ЛНУ ім. Івана Франка та УКУ. Відмінності, які виявлено характеризуються більш позитивними оцінками образу Бога у студентів католицького університету. Результати опитування показали, що в уявленнях більшості студентів Бог є сердечний, вимагаючий, небайдужий, радісний, активний, розуміючий, привабливий та близький. Емоційне ставлення до Бога у більшості досліджуваних студентів ЛНУ та УКУ характеризується почуттям безпеки, свободи, радості, близькості, довіри, приязні. Свої зв’язки з Богом студенти оцінюють як тривалі, багаті, активні, небайдужі, важливі, сталі, самостійні, добровільні, глибинні та радісні .

Участь у релігійних практиках. Шкала дослідження участі в релігійних практиках визначає дотримання таких релігійних практик: участь у неділю та свята у Літургії, відвідування церкви незалежно від свят, регулярне приступання до Тайни Євхаристії, регулярна Сповідь, щоденна молитва, здійснення ввечері іспиту сумління, участь у реколекціях (духовних зустрічах) під час посту,

дотримання посту, читання Святого Письма, читання релігійної літератури. Кожне дотримання вищезазначених практик оцінювалося в один бал. Отже, максимально можливим за цією шкалою було набрати 10 балів (показник активного дотримання релігійних практик). Результати проведеного дослідження показали, що студентам католицького університету властиве дотримання вдвічі більшого числа релігійних практик, ніж студентам ЛНУ ім. Івана Франка. У середньому студенти ЛНУ ім. Івана Франка дотримують 3,55 з 10 релігійних практик, тоді як студенти УКУ – 6,83 з 10 поданих вище релігійних практик (коефіцієнт різниці є статично значимий, дорівнює 0,000).

Динамічний характер релігійності. Про динамізм у релігійності свідчать наявні в ній тенденції розвитку. Усі позитивні зміни в розвитку, які можна спостерігати (та вимірювати), є свідченнями динамічного характеру релігійності, а також розвитку релігійної зрілості. Усі досліджені виміри релігійності, тобто релігійні цінності, релігійне заангажування та відчуття приналежності до релігійної спільноти підлягають розвитку. Додатковим аспектом динамічного характеру релігійності є підвищення мотивації, яка з'являється при її розвитку. Ріст мотивації вказує на збільшення динаміки розвитку релігійності. В "Шкалу Зрілості Релігійних Установок" входить два питання, метою яких є визначення цього показника. Студентам задано питання про час, який вони призначають та хотіли би призначати релігійним справам. Чим більшою є різниця між кількістю часу, який призначається, і тим, який людина хотіла б призначати, тим вищою є сила мотивації до підвищення активності у релігійності. Різниця між кількістю часу, який призначається, та часу, який декларується призначати у студентів ЛНУ ім. Івана Франка та УКУ, є статично значимою (0,009 та 0,003).

Дослідження самооцінки релігійних і життєвих цінностей студентів. Для дослідження самооцінки релігійних і життєвих цінностей студентів застосовано "Опитувальник релігійних цінностей" авторства С. Токарського (адаптація О.Яремко). Завданням студентів було подати цінності та релігійні правди згідно значення, яке вони мають для них, у їх житті, наскільки впливають на нього, будують його (за шкалою, де 1 – зовсім неважливе, 2 – маловажливе, 3 – важливе, 4 – дуже важливе, 5 – одне з найважливіших). Спробуємо коротко описати одержані результати рівня значущості релігійних цінностей у житті студентів :

– Релігія – найважливішим у релігії для досліджуваних студентів є уможливлення пізнання Бога, важливим є те, що релігія дає сенс життя, допомагає жити та творити культуру, цінності;

– Церква – найменше значення відіграє як суспільно-політична організація, важливе значення – як спільнота віруючих людей;

– Сповідь – найважливішим є духовне очищення та поєднання з Богом, важливим – поєднання з ближніми, визнання гріхів та виконані заповіді, найменш важливим – прикрий обов’язок;

– Святе Письмо – найважливішим є як Слово Боже та завжди актуальна життєва мудрість, найменш важливе як історична книжка;

– Подружжя – найважливішим є як зв’язок, який опирається на любов, важливим як зв’язок, встановлений Христом, покликання, дорога до освячення, найменш важливим як зв’язок для продовження роду.

Варто відзначити, що такі релігійні цінності, як милосердя, Божа любов, прощення, справедливість та толерантність відіграють дуже важливу роль у житті досліджуваних студентів. Результати здійсненого дослідження показали, що найважливішим у молитві для студентів є перепошення та подяка, найменш важливим – молитва як прикрий обов’язок. Для визначення рівня важливості життєвих цінностей студентів необхідно було розташувати дев’ять цінностей відповідно до значення, яке ці цінності відіграють у житті. На першому місці – найважливіше, на останньому – найменш значимі цінності. Досліджувалося значення таких цінностей: гроші (матеріально забезпечене життя), сім’я (щасливе сімейне життя, близькість з коханою людиною), пізнання (інтелектуальний розвиток, розширення свого світогляду), робота (цікава, творча діяльність, використання своїх здібностей), щастя інших (розвиток і вдосконалення інших людей, народу), самовдосконалення (праця над собою, досягнення духовної гармонії), кар’єра (суспільне визнання, повага оточуючих), друзі (наявність добрих та вірних друзів), задоволення (повнота і емоційна насиченість життя). Виявилось, що для досліджуваних студентів на першому місці в ієрархії життєвих цінностей є сім’я, самовдосконалення та друзі, а на останньому – кар’єра та гроші.

Дослідження зв’язку між рівнем задоволення потреб та релігійними цінностями студентів. Завданням досліджуваних студентів було оцінити 15 тверджень, попарно порівнюючи їх між собою. Результати порівнянь записувалися у відповідному бланку методики. Після цього було підраховано кількість балів (тобто виборів), які випали на кожне твердження. Для визначення ступеня задоволення п’яти основних потреб за шкалою підраховано суму балів по п’яти секціях. Узагальнено одержані результати зображено у таблиці 1.

Ступінь задоволеності потреб студентів

	задоволені	частково задоволені	незадоволені
Матеріальні потреби	44 %	53 %	3 %
Потреба у безпеці	28 %	70%	3 %
Соціальні потреби	3 %	55 %	42 %
Потреба у визнанні	24 %	68 %	9 %
Потреба у самовдосконаленні	0%	67 %	33%

Отже, більшості досліджуваних студентів властивим є задоволення, або ж часткове задоволення матеріальних потреб, часткове задоволення потреби у безпеці, визнанні, самовдосконаленні та соціальні потреби. Причому найбільш високим є ступінь незадоволення соціальних потреб студентів.

Проведений кореляційний аналіз показав, що існує зв'язок між задоволенням одних потреб і незадоволенням інших потреб. Зокрема, чим більшим є задоволення потреби у визнанні, тим меншим є задоволення потреби у безпеці ($r=-0,468$). Поза тим, виявлено також наявність негативного кореляційного зв'язку між задоволенням потреби у самореалізації та задоволенням матеріальних потреб ($r = -0,400$) і потреби у безпеці ($r = -0,655$). Чим більшим є задоволення потреби у самореалізації, тим меншим є задоволення матеріальних потреб та потреб у безпеці.

Підсумовуючи проведений кореляційний аналіз, виявлено наявність таких зв'язків між задоволенням потреб та релігійними цінностями студентів:

- чим більшим є незадоволення матеріальних потреб, тим менша самооцінка знання своїх обов'язків у церкві ($r=-0,477$);
- чим більшим є незадоволення потреби у безпеці, тим вища самооцінка “відпущення гріхів” як вищої релігійної цінності ($r=0,382$);
- чим більшим є незадоволення потреби у безпеці, тим нижча самооцінка знання своїх обов'язків у церкві ($r = -0,390$);
- чим більшим є задоволення потреби в безпеці, тим менше взаємодія з Богом викликає у студентів почуття зневолення та загрози і тим більше викликає почуття свободи та безпеки;
- чим більшим є незадоволення соціальної потреби, тим більшого значення відіграє проповідь у ціннісній структурі студентів ($r = 0,403$);
- чим більшим є задоволення соціальної потреби, тим більше значення відіграє милосердя у ціннісній структурі студентів ($r = -0,381$);

- чим більшим є незадоволення потреби у визнанні, тим більше значення молитви як перепрошення ($r = 0,506$) та подяки ($r = 0,426$) у ціннісній структурі студентів,
- чим більшим є незадоволення потреби у самореалізації, тим більше значення релігії як культурного феномена у ціннісній структурі студентів ($r = 0,525$),
- чим більшим є незадоволення потреби у самореалізації, тим менш невимагаючим є образ Бога у студентів ($r = -0,410$).

Висновки. Підсумовуючи результати дослідження, визначимо характерні соціально-психологічні особливості релігійності студентської молоді. Отже, релігійності студентської молоді властиві:

- висока оцінка ролі віри, молитви, Сповіді та Євхаристії у своєму житті, усвідомлення значення віри, релігії, церкви;
- наявність позитивного образу Бога (в уявленнях більшості студентів Бог є сердечний, вимогливий, небайдужий, радісний, активний, розуміючий, привабливий та близький);
- оцінка своїх зв'язків з Богом як глибоких, тривалих та добровільних;
- бажання розвивати свою релігійність;
- дотримання незначної кількості релігійних практик;
- невизначеність, або ж низький рівень усвідомлення свого зв'язку з Церквою; надання переваги особистому, „поза церковному” контакту взаємодії з Богом;
- найважливішим у релігії для студентів є можливість пізнання Бога, важливим є те, що релігія дає сенс життя, допомагає жити та творить культуру, цінності; найменше значення у житті студентів церква відіграє як суспільно-політична організація, важливе значення – як спільнота віруючих людей; у Сповіді найважливішим є духовне очищення та поєднання з Богом, важливим – поєднання з ближніми, визнання гріхів та виконання заповідей, найменш важливим – прикрий обов'язок; Святе Письмо є найважливішим як Слово Боже та актуальна життєва мудрість,
- висока самооцінка значущості таких цінностей, як милосердя, Божа любов, прощення, справедливість і толерантність.

Виявлено наявність кореляційного зв'язку між рівнем задоволення потреб і релігійними цінностями студентів.

Отже, релігійність досліджуваних студентів характеризують високі показники самооцінки значущості вищих релігійних цінностей, позитивні оцінки своїх почуттів з Богом та прагнення до розвитку своєї релігійності. А з іншої сторони – спостерігається

низький рівень дотримання релігійних практик, відсутність глибокого відчуття приналежності до Церкви та низька оцінка значення Церкви як інституції. Результати дослідження підтверджують тенденцію до більш „внутрішньої, особистісної, позаінституційної” релігійності у студентів.

Практична значимість роботи полягає у можливості врахування одержаних у результаті проведеного дослідження даних у психологічній практиці. Результати дослідження сприятимуть глибшому розумінню ціннісної сфери релігійності студентської молоді. Новизна дослідження полягає у розгляді широкого спектра студентських уявлень про релігію, Бога, аналізі зв'язку між релігійними цінностями та задоволенням потреб.

Список використаних джерел

1. Allport G.W. Osobowość i religia. – Warszawa: IW Pax., 1988.
2. Domagała H., Grzymała-Moszczyńska H., Socha P. (red.). Psychologia religii. – Kraków: UW Skrypty uczelniane 477, 1984.
3. Krok D. Religijność a jakość życia w perspektywie mediatorów psychologicznych. – Opole: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, 2009
4. Makselon J. Psychologia dla teologów. – Kraków: PAT, 1995.
5. Pascarella E. T., Terenzini P. T. How college affects students: Findings and insights from twenty years of research. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.
6. Rokeach M. Attitudes and Values. New York – London, 1968.
7. Tokarski S. Dojrzałość religijna osób należących do Wspólnot Neokatechumenalnych. – Płock: Płocki Instytut Wydawniczy, 2001.
8. Walesa Cz. Rozwój religijności człowieka. // S. Górz (red.). Podstawowe zagadnienia psychologii religii. – Kraków: Wydawnictwo WAM, 2006.

The results of empiric research of religiousness in the sample of young adults in are presented in the article. The study confirms the correlation between the level of satisfaction of needs and religious values. Students religiosity is characterized by the high level of meaningfulness of religious values, positive relationships with God and the will to develop own religiosity. And from other side – there is a low level of participating in religious practices, absence of the feeling of belonging to Church. Research results confirm a tendency to more internal, personal and non-institutional religiosity in the sample of students.

Keywords: religious and life values, God image, religiosity.

Отримано: 14.08.2011

Відомості про авторів

Максименко Сергій Дмитрович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Аврамчук Олександр Сергійович, лікар-психолог Житомирської обласної психіатричної лікарні №1, м. Житомир.

Барчі Беата, здобувач Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Берегова Наталя Петрівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, м. Хмельницький.

Белова Олена Борисівна, аспірантка, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Ващенко Ірина Володимирівна, доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Воводіна Олена Яківна, аспірантка кафедри психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Луганськ.

Волкова Олександра Віталіївна, аспірантка кафедри психології розвитку факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, психолог жіночої консультації ЦРП Печерського району, м. Київ.

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 логопедії і спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Горяча Тетяна Семенівна, кандидат психологічних наук, викладач Одеського національного університету імені І.І. Мечнікова, практикуючий психолог, м. Одеса.

Гоцуляк Наталія Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Гринько Вікторія Олександрівна, здобувач кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету ім. Лесі Українки, м. Луцьк.

Грубляк Валентин Тимофійович, кандидат медичних наук, професор кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Грубляк В'ячеслав Валентинович, кандидат медичних наук, старший викладач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, заввідділення медико-соціальної реабілітації Центру соціального обслуговування пенсіонерів та інвалідів "Довголіття", м. Кам'янець-Подільський.

Груца-Мьонсік Уршуля, доктор педагогічних наук, доктор-ад'юнкт Інституту педагогіки Жешівського університету, м. Жешів (Польща).

Гуменюк Галина Вадимівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Гусаківська Світлана Степанівна, асистент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка, м. Кременець.

Дембицька Наталія Миколаївна, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, старший науковий співробітник, м. Київ.

Дзюбка 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 і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Дідух Микола Леонтійович, кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Доброскок Анастасія Сергіївна, аспірантка Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

Довгопол Юлія Володимирівна, аспірантка Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

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 та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Євченко Ірина Миколаївна, аспірантка Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Зубаль Майя Вікторівна, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри спорту і спортивних ігор Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Зубаль Сергій Сергійович, студент факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Зубіашвілі Ірина Костянтинівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

Каліщук Світлана Миколаївна, аспірантка відділу профорієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, м. Київ.

Карамушка Людмила Миколаївна, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Карпенко Євген Володимирович, аспірант кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Кирпенко Тетяна Михайлівна, аспірантка, співробітник лабораторії історії психології ім. В.А.Роменця Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Коваль Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький.

Кондрацька Лариса Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Харківського гуманітарно-педагогічного інституту, м. Харків.

Кононенко Сергій Валерійович, викладач кафедри психології, Краматорський економіко-гуманітарний інститут, м. Краматорськ.

Коняєва Лілія Дмитрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології Інституту соціальних наук і самоврядування імені Г.Алієва Міжрегіональної академії управління персоналом, м. Київ.

Корнієнко Вікторія Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та медичної психології Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара, м. Дніпропетровськ.

Корнієнко Інокентій Олексійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету, м. Мукачево.

Коробко Світлана Луківна, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

Куриця Денис Іванович, науковий кореспондент лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, асистент кафедри психології освіти та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Куценко Яна Миколаївна, аспірантка лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Лабунець Віктор Миколайович, кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії, історії музики і гри на музичних інструментах Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Литвинчук Леся Михайлівна, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Лучинкіна Анжеліка Іллівна, кандидат психологічних наук, старший викладач РВНЗ "Кримський інженерно-педагогічний університет", м. Сімферополь.

Малишева Каріна Олегівна, кандидат психологічних наук, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Маслюк Андрій Миколайович, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії психології ім. В.А. Роменця Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Мащенко Олена Петрівна, доцент кафедри спеціальної підготовки факультету військової підготовки Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Мілевська Олена Павлівна, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Мілютіна Катерина Леонідівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Мірошник Зоя Михайлівна, кандидат психологічних наук, докторантка кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, м. Харків.

Мойзріст Олена Михайлівна, молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Мороз Руслана Анатоліївна, викладач Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв.

Морозова-Ларіна Ольга Ігорівна, кандидат психологічних наук, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Мосійчук Василь Володимирович, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

Москаленко Валентина Володимирівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Новікова Олена Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти, м. Донецьк.

Олійник Алла Вікторівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної та практичної психології 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 соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Опалюк Тетяна Леонідівна, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Осика (Татаурова) Галина Петрівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Панчук Наталія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Пастухова Тетяна Іванівна, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Пахомова Ольга Леонідівна, асистент кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ.

Поліщук Валерій Миколайович, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка, м. Глухів.

Приданнікова Ольга Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Пророк Наталія Василівна, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

Просандєєва Людмила Євгенівна, професор Національного авіаційного університету, м. Київ.

Радчук Галина Кіндратівна, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології, Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка, м. Тернопіль.

Рождественський Андрій Юрійович, кандидат психологічних наук, доцент Національної академії Служби безпеки України, м. Київ.

Романько Наталія Анатоліївна, магістр психології, м. Київ.

Руденко Світлана Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри післядипломної педагогічної освіти Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти, м. Донецьк.

Ружицька Людмила Іванівна, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Серьогін Юрій Володимирович, кандидат технічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Сидорик Юрій Романович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Скальська Людмила Олександрівна, молодший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

Скорич Лариса Петрівна, старший викладач кафедри психології освіти та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Співак Любов Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; докторант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Ставицький Олег Олексійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Рівненський інститут ВНЗ "Відкритий міжнародний університет розвитку людини "Україна", м. Рівне.

Субота Марія Василівна, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Ткач Оксана Михайлівна, асистент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Толков Олександр Сергійович, асистент кафедри психології освіти та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Тополов Єгор Вікторович, кандидат психологічних наук, докторант Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Фрадинська Аліна Петрівна, викладач кафедри психології Хмельницького інституту соціальних технологій університету "Україна", м. Хмельницький.

Центелевич Юлія Василівна, аспірантка Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Чуєва Ірина Олександрівна, аспірантка кафедри філософії Одеського національного медичного університету, м. Одеса.

Швець Борис Борисович, старший лаборант лабораторії історії соціально-педагогічної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Швець Ольга Іванівна, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Шевяков Олексій Володимирович, доктор психологічних наук, завідувач кафедри загальної психології Дніпропетровського гуманітарного університету, м. Дніпропетровськ.

Шинкарюк Анатолій Іванович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Юнак Любов Миколаївна, аспірантка Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Яблонська Тетяна Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Яковицька Лада Савеліївна, кандидат психологічних наук, доцент, Донецький національний технічний університет, м. Донецьк.

Яремко Олена Володимирівна, практичний психолог, викладач кафедри загальної та соціальної педагогіки Українського Католицького Університету, м. Львів.

Зміст

С.Д. Максименко	
Розвиток особистості – розгортання чи новоутворення?	3
О.С. Аврамчук	
Використання ТАТ для діагностики захисних механізмів у клінічній практиці	12
Беата Барчі	
Особливості мотивації безробітних	23
Н.П. Берегова	
Теоретичний аналіз проблеми впливу особистісних характеристик студентів–психологів на розвиток професійної придатності	40
О.Б.Белова	
Аналіз методик дослідження агресії у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком	49
І.В. Ващенко, Л.В. Кондрацька	
Вплив сімейних конфліктів на формування феномена “Емоційне вигорання” у підлітків	61
О.Я.Восєводіна	
Особливості смислової сфери студентської молоді	74
О.В. Волкова	
Психологічні особливості жінок різного віку із загрозою невіношування вагітності	83
Н.І. Волошко	
Дослідження оціночно–почуттєвого компонента психологічної культури здорового способу життя учнів ЗОНЗ	93
О.В.Гаврилов	
Формування поняття про розумову відсталість у психолого– педагогічних дослідженнях	104
Т.С.Горяча	
Психокорекційна програма та основні методи психокорекції для осіб із остеохондрозом хребта	114
Н.Є.Гоцуляк, О.П.Мащенко	
Сутність поняття “стратегія учіння” у структурі навчання іноземній мові та його психологічна характеристика	125
В.О. Гринько	
Емпіричне дослідження складових професійної мобільності викладача вищої школи	134
В.Т.Грубляк, В.В.Грубляк	
Психологічні особливості самотності в похилому віці	144

Уршуля Груца-Мьонсік

Взаємозв'язок шкільного та родинного виховання у системі моральної освіти молоді 155

Г.В.Гуменюк

Аналіз властивостей пам'яті та їх специфіки: системний підхід 176

С.С.Гусаківська

Аксіологічні засади професійного становлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів 185

Н.М.Дембицька

Особливості суб'єкт-об'єктних орієнтацій студентської молоді у відносинах власності 195

Л.В.Дзюбко

Особливості структури навчальної мотивації у підлітків з різним рівнем навчальних досягнень 205

Н.М. Дідик

Ведення щоденників самоаналізу як форма роботи з розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів 222

М.Л. Дідух

Змістовно-структурна організація етнічного несвідомого 236

А.С. Доброскок

Індивідуальна професійна практика як фактор розвитку професіоналізму майбутнього менеджера 246

Ю.В. Довгопол

Психологічні особливості виходу зі стану когнітивного дисонансу 255

М.Т.Дригус

Проблема становлення личности в творческом наследии П. Г. Редкина 265

Т.В.Дуткевич

Рефлексивно-історичний підхід у формуванні організаційної культури вищого навчального закладу 273

І. М.Євченко

Аспекти самоствердження особистості 282

М.В. Зубаль, С.С. Зубаль

Соціальна психологія міжгрупових відносин 292

І.К. Зубіашвілі

Ставлення до грошей як важливий фактор соціалізації 301

С.М.Каліщук

Усвідомлення майбутніми психологами приналежності до професійної реальності 311

Л.М.Карамушка, Д.І.Куриця	
Потреба персоналу держадміністрацій в антистресових програмах: рівень вираженості та взаємозв'язок з особистісними характеристиками персоналу	320
Є.В.Карпенко	
Феномен самоактуалізації в екзистенційно–гуманістичній психологічній традиції	334
Т.М.Кирпенко	
Вплив механізмів психологічного захисту на міжособистісну взаємодію підлітків.....	343
І.В.Коваль	
Спільна діяльність під час вивчення іноземної мови: психологічний аспект	352
С.В. Кононенко	
Психологічний аналіз професійної діяльності фахівців юридичного профілю	361
Л.Д. Коняєва, Н.А. Романько	
Особливості розвитку пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку	370
В.В. Корнієнко	
Про ефективність засобів соціально–психологічної реабілітації підлітків з патологією опорно–рухового апарату з орієнтацією на гармонізацію “образу-Я”	381
І.О.Корнієнко	
Факторний аналіз методик діагностики особистісних детермінант копінг–поведінки особистості	393
С.Л.Коробко	
Особливості самопізнання молодших школярів з підвищеним розумовим потенціалом	405
Я.М. Куценко	
Емоційний інтелект: проблеми діагностики	417
В.М. Лабунець	
Психолого–педагогічні основи підготовки майбутніх учителів музики у процесі неперервної освіти	427
Л.М.Литвинчук	
Музичний ритм як основа природного фундаменту біоритму людського організму	436
А.І.Лучинкіна	
Психологічні аспекти віртуальної соціалізації.....	445
К.О.Малишева	
Гетерогенність функцій префронтальної кори: нейроанатомічний підхід	455

А.М. Маслюк	Проективна методика “неіснуюча тварина”: практичні аспекти ...	465
О.П. Мілевська	До проблеми пропедевтики фонетико-фонематичних умінь у старших дошкільників	475
К.Л.Мілютіна	Активізація навчального процесу з метою формування нової професійної ідентичності при перенавчанні дорослих	485
З.М. Мірошник	Ранжування ролей як складова соціалізації вчителя початкових класів	494
О.М. Мойзріст	Теоретичний огляд проблеми шкільної адаптації обдарованих дітей	503
Р.А.Мороз	Формування батьківської компетентності в студентів у процесі навчання у вищому навчальному закладі	513
О.І. Морозова-Ларіна	Психогенна фригідність у контексті психології розвитку	521
В.В. Мосійчук	Кризи професійного становлення як умова розгортання самореалізації особистості	531
В.В. Москаленко	Система форм інновацій культури як фактор соціалізації юнацтва	542
О.В.Новікова	Українська школа дослідження творчості	552
Л.А.Онуфрієва	Психолого-педагогічні умови удосконалення підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій	561
О.М.Опалюк	Особливості підготовки вчителів до морально-естетичної взаємодії суб'єктів дистанційно-навчального процесу	572
О.М.Опалюк, Т.Л.Опалюк	Особистісно-орієнтована стратегія педагогічної взаємодії до учня як суб'єкта власного розвитку на уроках образотворчого мистецтва	583
Г.П.Осика (Татаурова)	Профорієнтаційні установки учнівської молоді на шляху професійного самовизначення	593
Н.П.Панчук	Ціннісні орієнтації як основа вибору життєвих цілей у процесі професіоналізації	602

Т.І. Пастухова	
Рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації	611
О.Л. Пахомова	
Культурологічний підхід до проблеми професійного становлення майбутнього психолога	622
В.М. Поліщук	
Симптоматика переживань кризи 23-х років юнаками	637
О.М. Приданнікова	
Соціально-педагогічні технології формування мотивації до навчання у молодших школярів, які проживають у неблагополучних сім'ях	647
Н.В. Пророк	
Психологічні особливості особистісно-професійного саморозвитку практичного психолога	655
Л.Є. Просандєєва	
Типологічний аналіз самоцінності особистості підлітка	665
Г.К. Радчук	
Виклики та орієнтири розбудови освіти з позиції синергетики	674
А.Ю. Рождественський	
Категорія надійності та толерантності в дискурсивному полі сучасної психології	683
С.В. Руденко	
Соціальний інтелект у структурі інтуїтивно-почуттєвого відображення	695
Л.І. Ружицька	
Особливості психічного розвитку молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення	706
Ю.В. Серєгин	
Особенности сохранения психического здоровья молодёжи в условиях её профессионального становления в профессиях типа “человек – человек”	715
Ю.Р. Сидорик, А.В. Олійник	
Особливості взаємозв'язку рівня конфліктності у взаєминах між окремими членами сім'ї	728
Л.О. Скальська	
Розвиток національної самосвідомості як завдання української національної освіти	738
Л.П. Скорич	
Психологічний зміст індивідуального підходу у навчанні	747

Л.М. Співак

Особливості становлення наукової думки про самосвідомість
особистості у філософсько-психологічному історіогенезі 757

О.О.Ставицький

Внутрішні та зовнішні протиріччя особистості як фактор
гандикапних реакцій 766

М.В.Субота

Розвиток особистості засобами музики 775

О.М.Ткач

Особливості обстеження мовленнєвого розвитку дітей з ДЦП ... 785

О.С. Толков

Рівень розвитку компонентів психологічної готовності
персоналу вищої школи до діяльності в умовах змін 795

Є.В.Тополов

Особливості реакцій відповіді фахівця на професійну агресію 803

А.П. Фрадинська

Психологічні особливості формування змісту професійних
очікувань майбутніх фахівців у процесі їх первинної
професіоналізації 810

Ю.В. Центелевич

Професіографічний аналіз діяльності страхового агента 820

І.О.Чуєва

Передумови загострення бронхіальної астми у підлітків 832

О.І.Швець, Б.Б.Швець

Специфіка організації роботи логопеда в навчально-
реабілітаційному центрі 844

О.В. Шевяков

Розвиток соціотехнічних систем (СТС) як психологічна
проблема 853

А.І.Шинкарюк

Експериментальне дослідження мотиваційної динаміки за
психомоторними діями в науковій школі К.Левіна 862

Л.М.Юнак

Соціальний розвиток підлітків засобами сучасної музики 870

Т.М.Яблонська

Розвиток позитивної ідентичності старшокласників засобами
тренінгу 879

Л.С.Яковицька

Вивчення особистісних передумов самореалізації
у науково-технічній діяльності 888

О.В. Яремко

Соціально-психологічні особливості релігійності студентів 900

Відомості про авторів 911

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, створеному 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 14

Редактор *Н.Г. Пянковська*
Комп'ютерна верстка *В.О. Фаріон*

Підписано до друку 1.11.2011 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 49,92. Обл. вид. арк. 48,23.
Тираж 300 пр. Зам. № 414.

Видавництво “Аксиома”
(свідоцтво ДК №1808 від 26.05.2004 р.)
м. Кам'янець Подільський, а/с 8, 32300
Тел./факс: (03849) 3-90-06

Надруковано в друкарні ПП “Аксиома”
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300