

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 15**

Кам'янець-Подільський  
“Аксіома”  
2012

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

П 68

Рецензенти:

- І.В.Ващенко** – доктор психологічних наук, професор, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ
- 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); **Чепелєва Н.В.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **Шинкарук А.І.**, доктор психологічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

*Друкуються за ухвалою вченої ради  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України  
(протокол № 2 від 23 лютого 2012 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 1 від 24 січня 2012 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. 15. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – 812 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, 2012  
© “Аксіома”, видання, 2012

## Цивілізаційні процеси і розвиток особистості

У статті зроблено спробу спрогнозувати розвиток особистості в умовах сучасних глобальних змін, зокрема науково-технічних, у різних соціальних сферах. Теоретично проаналізовано процес соціалізації особистості на тлі сьогоденних стрімких цивілізаційних змін.

**Ключові слова:** особистість, розвиток особистості, процес соціалізації особистості, цивілізаційні процеси, особистість в системі освіти.

В статье автор делает попытку спрогнозировать развитие личности в условиях современных глобальных изменений, в частности научно-технических, в разных социальных сферах. Теоретически проанализирован процесс социализации личности на фоне сегодняшних стремительных цивилизационных изменений.

**Ключевые слова:** личность, развитие личности, процесс социализации личности, цивилизационные процессы, личность в системе образования.

**Актуальність.** Україна як держава і як соціум перебуває зараз на складному і, багато в чому, вирішальному етапі свого історичного шляху. Відновивши державну незалежність і почасти виходячи з важкої системної кризи, пов'язаної зі зміною суспільного ладу, вона й досі зазнає чимало труднощів, зумовлених, серед іншого, недостатньою визначеністю орієнтирів її подальшого розвитку.

Проте, з'ясовуючи ці труднощі й намагаючись визначити стратегію їх додання, не слід переоцінювати значущість специфічних обставин, притаманних нашій країні як пострадянській. Тобто ці обставини, безумовно, впливають на перебіг подій, але вони радше додатково загострюють суперечливу й загрозливу глобальну ситуацію, до якої потрапила людська цивілізація на зламі тисячоліть.

Адже стрімкий науково-технічний прогрес, доповнений соціальними зрушеннями, докорінно змінив людське життя, наділивши і людські спільноти, й окремих індивідів колосальними, фантастичними за мірками минулих століть технологічними можливостями, зробив це життя (принаймні, в економічно розвинених країнах) набагато комфортнішим, значно полегшив реалізацію найсміливіших творчих задумів у різних сферах діяльності – та, на жаль, водночас поставив під сумнів виживання людства...

Цю загрозу слушно пов'язують насамперед з екологічними негараздами, з усе потужнішим антропогенним і техногенним тиском на природу планети Земля, який дедалі більшою мірою вичерпує її ресурси й перевищує її самовідновлювальні здатності. Під небезпечне навантаження, яке може перевищувати його адаптаційні можливості, потрапляє за цих умов і людський організм. Варто зазначити, що він не лише опиняється у зміненому (не у кращий бік) природному середовищі, а й сам є часткою тієї природи, яка зазнає загрозливих для неї впливів (хімічних, радіаційних тощо).

Проте в цьому полягає лише одна сторона труднощів. Адже якщо як організм людина перебуває у природному середовищі й становить частку природи, то як особистість (менш або більш розвинена) вона перебуває у культурно-цивілізаційному середовищі і, можна сказати, входить (більш або менш органічно) до складу відповідних систем (цивілізаційні системи знаходять вияв у технологіях виробництва, зв'язку, масової комунікації, в організації систем життєзабезпечення населення, сфери послуг тощо; проявами культурних систем є і архітектурне середовище, і панівні звичаї, моральні норми, ціннісні пріоритети тощо). Тож перелічені системи змінюються у наш час набагато швидше (і частіше люди переходять з однієї системи до іншої), ніж це зазвичай мало місце в історії, і це теж нерідко перевищує адаптаційні здатності індивідів та спільнот.

**Мета** нашого дослідження – визначити шляхи розвитку особистості в сучасних науково-технічних змінах.

Сучасний етап розвитку світового суспільства позначений продовженням стрімкого науково-технічного прогресу. Постійно з'являються нові професії. Особливості роботи та вимоги до фахівців із існуючих професій постійно змінюються. Зокрема, за останні 15 років більшість професій в Україні зазнали значних змін у зв'язку із кардинальною трансформацією в ній соціально-політичного та економічного ладу, а також із все більш інтенсивною інтеграцією до світової спільноти.

Проте зміни відбуваються, звичайно, не лише в Україні. Аналізуючи процеси сучасного розвитку суспільства, зарубіжні та вітчизняні дослідники зазначають, що він характеризується *безпрецедентною динамікою*, постійними змінами як запитів до функцій різних компонентів суспільства, так і їхнього реального функціонування, яке теж змінюється, але з відставанням від запитів. Причому така динаміка та зміни спостерігаються в різних соціальних сферах.

Так, для сфери *виробництва і збуту товарів* є характерними: підвищення темпів виробництва й питомої ваги інноваційних продуктів; скорочення інноваційних циклів; загострення конкуренції; виникнення нових ринків збуту; запровадження менеджменту, орієнтованого на стосунки зі споживачами та ін.

У сфері *діяльності та спілкування персоналу організацій* нині робиться наголос на необхідності: високого рівня мобільності та гнучкості персоналу; навчання протягом усього життя; все-світнього обміну персоналу організацій знаннями; постійного обміну професійним досвідом; обов'язкового використання Інтернету і, взагалі, комунікацій, базованих на сучасних технологіях; вільного використання англійської мови і водночас розвитку в персоналу міжкультурних компетенцій.

Реалізація окреслених запитів наражається на труднощі, зумовлені браком відповідних цим запитам *людських ресурсів* і не досить ефективним використанням тих, які наявні. Відзначається, зокрема, старіння робочої сили і брак кваліфікованого персоналу серед молоді. Виявляється, що роботодавці хибують на короткозорість, якщо цікавляться лише трудовою діяльністю своїх працівників. У зв'язку з цим звертається увага на необхідність гармонійного поєднання персоналом організацій різних сфер їх життєдіяльності, дотримання балансу між роботою та іншими сферами життя (*work-life balance*), впровадження управління здоров'ям (*health management*) тощо.

Так чи інакше, притаманні сьогоденню стрімкі цивілізаційні зміни ставлять нові вимоги до *особистості*. Не заглиблюючись у надскладну проблему *генези особистості*, яку глибоко досліджує С.Д. Максименко, зосередимось на її *розвитку* й будемо виходити з того, що він відбувається у процесі *соціалізації* [4]. Цей процес починається з дня народження людини і триває все її життя.

Зростання наукового інтересу до процесу соціалізації як до явища не тільки соціально-психологічного, але й педагогічного пов'язане зі зміною *парадигми освіти*. Сучасна парадигма освіти включає концепцію соціалізації особистості, в якій наголошено на *суб'єктності* цього процесу. Цієї якості перебігові соціалізації неминуче надають трансформаційні процеси в суспільстві, ставлячи до особистості певні вимоги щодо формування моделей соціальної поведінки, конструювання персональної системи цінностей та ідентифікаційних структур особистості.

Із другої половини ХХ ст. відбувається становлення нового типу культури, який Марґарет Мід назвала *префігуративною культурою*. Він виникає на тлі глобальних інформаційних, технічних, соціальних, політичних змін, темпи і масштаби яких не можна

зіставити з попередніми історичними епохами. Інформаційна революція зробила навколишній світ (принаймні на поверховому рівні) більш прозорим і доступним не тільки для дорослих, але й для дітей. Інформаційні ресурси (знову-таки, на поверховому рівні) стають зрозумілими дітям, інколи без спеціального посередництва вчителів і батьків.

Сучасні діти швидше за дорослих опановують різні технічні досягнення. Започатковані молоддю економічні, фінансові й політичні інновації в багатьох випадках визначають зараз життя суспільства. Хто з дорослих сьогодні може сказати, що він готує свою дитину до майбутнього життя, якщо він сам не може уявити, яким воно стане через 10, а тим паче через 20-30 років, коли його дитина досягне зрілого віку?

Реалії життя раз у раз ставлять сучасну людину у *невизначені ситуації*, коли не може бути готових рішень, які б приймалися на основі засвоєння готових знань, умінь, навичок. Кожну невизначену ситуацію потрібно розв'язувати творчо, самостійно приймати рішення і нести за нього відповідальність.

В умовах префігуративної культури центром зосередження культурних цінностей стає *майбутнє*. Відповідно, зазнають зміни міжпоколінні відносини. Практика взаємодії “батьків” і “дітей” потребує тепер нових моделей, які б базувалися на співробітництві, партнерстві, взаємній довірі старших і молодших.

Загалом зміна типу культури потребує *нового типу особистості*, основними характеристиками якого є творча активність і здатність орієнтуватися на майбутнє: вміння прогнозувати, створювати чуттєві образи майбутнього, гнучко переходити до нових видів діяльності.

Поширеним є стереотип, за яким соціалізація розглядається як зміна якісних фаз, до кожної з яких людина має бути підготовлена попереднім етапом розвитку. Соціалізація виглядає при цьому як процес, нібито повернений назад, як реакція, що настає за змінами соціальної ситуації. Такий погляд на соціалізацію не вписується у сучасні трансформаційні процеси. Адаже останні визначаються: по-перше, вже згаданим вище зростанням питомої ваги невизначених соціальних ситуацій, за яких особистість не має нормативних приписів відносно мети й результату своєї діяльності; по-друге, зміною соціальної реальності, зокрема виникненням нових соціальних ролей, нових видів діяльності, нових групових норм. Прискорення соціальної динаміки, перетворення старих і виникнення нових соціальних структур, трансформація соціальних ідеалів і цінностей неминуче надають нових параметрів перебігові

соціалізації, вимагаючи від тих, хто соціалізується, конструювання персональної системи цінностей та ідентифікаційних структур особистості. Отже, нормативні моделі, які засвоює індивід в процесі соціалізації, змінюються через смислову інтерпретацію ще до того, як це засвоєння завершено. З цього випливає, що індивід не може бути жорстко детермінований соціальними нормами: адже він ці норми інтерпретує, тим самим виступаючи творцем соціального простору, *суб'єктом соціалізації*.

*Принцип суб'єктності* в дослідженні соціалізації особистості передбачає дотримання таких вимог [2]:

- мати на увазі, що особистість або група є індивідуальним або груповим суб'єктом, який, за достатнього рівня свого розвитку, постає активним, самостійним, відповідальним, здатним до саморегуляції та рефлексії;
- розглядати суб'єкт як такий, що динамічно розвивається і (знову-таки, за достатнього рівня розвитку) має уявлення про власні можливості і потенціали, про основні етапи свого життя, а також про свої потреби й цілі на кожному етапі життєдіяльності;
- враховувати *ціннісно-смислові складові* активності суб'єкта, те, що показники процесу соціалізації залежать не безпосередньо від соціального середовища, а опосередковуються свідомістю індивіда, зокрема ціннісно-смисловою її системою.

Звичайно, коли йдеться не лише про дослідження процесів соціалізації, а й про *регульовальні впливи* на них з боку суспільства, то найважливішими об'єктами цих впливів мають бути саме щойно зазначені ціннісно-смислові складові. Нагадаємо, що саме такі впливи становлять головний зміст процесів *виховання*, у його різноманітних напрямках і формах, і ще раз наголосимо на необхідності вираховування й заохочування суб'єктності виховуваних.

Здійснюючи регульовальні впливи на процеси соціалізації, слід орієнтуватися не лише на найближче майбутнє, яке, власне, вже потужною ходою входить у суспільне життя, а й на майбутнє дещо віддаленіше, котре, однак, вже стало об'єктом наукового прогнозування і усвідомлення якого не може не викликати тривогу. Та найгіршою реакцією було б ховати голову, як страус.

За наявними прогнозами, вже у найближчі десятиріччя мешканці Землі найімовірніше стикнуться з чималими випробуваннями. Очікуючи їх, вчені звертаються до дуже давнього досвіду людства. Згідно з панівними серед істориків первісного суспільства поглядами, десь близько восьми тисяч років тому внаслідок удосконалення мисливських технологій (як це нагадує сучасні

проблеми!) ресурси угідь, якими користувалися чимало племен, великою мірою вичерпались. За цих умов від загибелі внаслідок голоду врятувалися ті племена відповідних регіонів, які зуміли, не обмежуючись полюванням, рибальством, збиранням плодів, грибів тощо, опанувати землеробство й тваринництво (це так звана *неолітична революція*). Отже, ці племена перейшли від *привласнювальної* економіки до *виробничої*, зробивши тим самим один з найважливіших кроків у становленні людської цивілізації. Дослідники звертають увагу на психологічні механізми цього переходу: для його здійснення виявились необхідними неабиякі розумові здібності (аби прогнозувати події та планувати свою діяльність на рік і більше наперед) та вольові якості (потерпаючи від голоду, тим не менш зберігати зерно для посіву і тварин для розведення).

Досить подібною до щойно окресленої є ситуація у сучасному світі – з тими відмінностями, що наявні проблеми є не регіональними, а глобальними, прогнозування і планування вимагаються на кілька поколінь наперед, а подолання культу безоглядного надмірного споживання (поза таким подоланням про необхідний для виживання людства “усталений розвиток” годі й мріяти) становить надзвичайно складне завдання – і в соціально-економічному, і в соціально-психологічному, і в суто особистісному вимірі. Проте усвідомлення цих складностей має бути підставою не для розпачу, а для такої діяльності (зокрема, у сфері екологічного й морального виховання), яка б зробила перспективи людства дещо більш обнадійливими.

Суперечливі взаємозв'язки цивілізаційних зрушень і психологічних чинників виявляються і у сфері *конфліктів* людських спільнот, груп, індивідів. Відомо, що жорстокі, криваві зіткнення пронизують усю історію людства. Так само відомо й те, що, попри спричинювані ними колосальні втрати і страждання, вони – протягом усєї історії – відігравали й істотну позитивну роль як потужний важіль нарощування і якісного вдосконалювання продуктивних сил суспільства (зокрема, як один з провідних чинників науково-технічного прогресу), як прискорювач відмирання застарілих і утвердження досконаліших форм суспільної організації, нарешті, як фактор відпрацьовування й розвитку інтелектуальних здатностей і найвищих моральних чеснот (із наступним виховуванням нових поколінь на прикладі героїв). Проте сучасна цивілізаційна ситуація вносить істотні зміни у співвідношення позитивних і негативних функцій конфліктів. При тому, що перші, звісно, не зникли, вони дедалі більше поступаються



за значущістю другим – і через пряму небезпеку самознищення людства в разі застосування найбільш руйнівних новітніх озброєнь, і (навіть, коли пощастить уникнути такого застосування) через непродуктивне розпорошення й без того обмежених ресурсів.

Джерелами загострення конфліктів у сучасному світі є не лише зіткнення реальних інтересів тих чи тих спільнот (ці інтереси, за раціонального підходу й доброї волі сторін, часто можуть бути великою мірою узгоджені), а й психологічні детермінанти, у складі яких глибинні чинники, що мають біологічне підґрунтя, поєднуються із соціально-психологічними, пов'язаними із престижністю конфронтаційності, сповненості нею багатьох (в тому числі таких, що заслуговують на повагу) традицій, передусім патріотичних. Тож, не відкидаючи цих традицій, варто вносити корективи у їхнє осмислення. Шануючи героїв війн, революцій, визвольних рухів, слід брати за взірець не так їхні дії (котрі могли бути слухні за тодішніх історичних обставин, але були б неадекватні сьогодні), як незаперчні чесноти цих людей.

У ширшому плані за окреслених умов видаються слухними такі пріоритети у розбудові суспільної ідеології, державної політики, громадянського виховання:

- поєднання відданості своїй спільноті (зокрема, своїй країні) зі щирою повагою прав та інтересів інших спільнот і людства загалом, налаштованість на толерантність, діалог і співпрацю. Слід прагнути оптимального балансу між національним і глобальним з тим, щоб особистість, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатною жити й діяти в ньому, нести свою частку відповідальності за нього, бути не тільки громадянином країни, а й громадянином світу;
- обмеження сфери об'єктів, щодо яких є виправданим безкомпромісне (за потреби – силове) протистояння, особами, групами, організаціями, іноді, на жаль, і державами, які безпосередньо загрожують життєвим інтересам інших суб'єктів суспільного життя і/або всього людства, підривають національну й міжнародну безпеку;
- з огляду на необхідність конфронтаційної активності, жорсткої боротьби за перемогу для підтримання життєвого тону і психологічного здоров'я багатьох (насамперед, молодих) людей, – заохочування суспільно прийнятної й корисної реалізації такої активності у спорті (подібно до того, як він вимагає фізичної активності, яка необхідна для здоров'я, але якої недостатньо потребують сучасні праця й

побут), у суспільно потрібному жорсткому протистоянні (див. попередній абзац), а також у різноманітних творчих змаганнях, цивілізованій конкуренції у бізнесі і так само у цивілізованій суспільно-політичній діяльності.

Тепер перейдемо безпосередньо до розгляду соціального інституту, якому належить провідна роль в управлінні процесами соціалізації особистостей з боку держави і суспільства в цілому. Йдеться про *освіту*. Тож нагадаємо основні напрямки вдосконалення освіти в Україні, взявши за основу положення прийнятої 2001 року Національної програми розвитку освіти. Хоча протягом років, що минули, було проведено чималу роботу з реалізації вказаних положень, вони й сьогодні залишаються актуальними. Тож подаємо їх у модернізованому вигляді [5].

1. Слід чіткіше визначати *фундаментальні знання* у різних предметних царинах, забезпечуючи їх належне засвоєння і водночас долаючи надмірність інформаційної складової, що має ілюструвати фундаментальні положення. Необхідно також відпрацювати механізм систематичного оновлення змісту навчання відповідно до розвитку науки і до притаманних сучасності цивілізаційних зрушень.

Визначаючи цілі та зміст освіти, слід зважити на зміну орієнтації європейської системи освіти з навчання знань, умінь і навичок на *формування компетенцій* як здатностей особистості до розв'язання задач певних класів. Ця ідея знаходить як своїх гарячих прихильників, так і не менш твердих опонентів, але для нашого аналізу істотним є те, що з часів становлення класичної педагогіки вперше для масової освіти запропоновано варіант відходу від традиційної ідеї формування знань, умінь і навичок. Формування компетенцій як мета освіти передбачає зміну не тільки змісту, але й форм і методів навчання, тобто постає питання щодо *розробки нової концепції освіти*.

2. Усвідомлюючи важливість *людиноцентричних тенденцій* у сучасній цивілізації та їх реалізації в освіті, треба всіляко їх підтримувати, зосереджуючи в освітньому процесі більшу увагу на пізнанні людини, її біологічних, психологічних і соціальних якостей, на індивідуальному самопізнанні учнів і студентів, на їхньому прилученні до національної та загальнолюдської культури. Ця вимога стосується усіх рівнів освіти. Тому, до речі, нас непокоять намагання зменшити частку гуманітарних дисциплін у навчальних планах негуманітарних ВНЗ. Інша річ, що слід наполегливо вдосконалювати зміст цих дисциплін, рівень їх викладання та їхні зв'язки із профільними дисциплінами.

3. Навчити людину в школі чи навіть у найкращому університеті на все життя взагалі неможливо, а в наш час, з огляду на окреслені вище цивілізаційні процеси, – і поготів. Постає потреба вироблення в учня та студента розуміння необхідності та уміння *навчатись упродовж життя*. Таке вироблення стає найважливішою, поряд із засвоєнням системи базових знань, функцією навчального процесу. У сфері ж організації освіти перед Україною, як і перед іншими країнами, стоїть вельми важливе практичне завдання – побудувати з використанням сучасних технологій і психолого-педагогічних надбань *ефективну систему безперервної освіти*.

4. Слід наполегливо долати глибоко укорінені в освітній сфері авторитарні настановлення і прийоми роботи, робити все можливе для переходу від авторитарної педагогіки до педагогіки толерантності, від суб'єктно-об'єктних відносин між вчителем (викладачем) і учнем (студентом) до суб'єктно-суб'єктних, запроваджувати демократичні засади в управлінні навчальними закладами. Слід виявляти, враховувати й розвивати здібності кожної дитини, підлітка, молодшої людини, створювати умови для формування в учнів і студентів творчого й критичного мислення

Одним словом, через *гуманізацію і демократизацію освітнього процесу* слід досягати того, щоб з навчальних закладів виходили люди самодостатні, підготовлені до свідомої ефективної, творчої діяльності у різних сферах суспільного життя.

5. Освіта в Україні повинна готувати людину, адаптовану до життя у світі *багатоманітних зв'язків на різних рівнях* – місцевому, національному, європейському, глобальному. Тому так важливо навчати співіснуванню і співпраці з іншими людьми і суспільними структурами, виробляти вміння попереджувати та врегульовувати різноманітні конфлікти з дотриманням *принципів толерантності, плюралізму, діалогу* (про що згадувалось вище). Людина ХХІ століття повинна керуватися світоглядними настановами *“Єдність у розмаїтті”* та *“Доповнення замість протистояння”*.

Громадяни України мають бути готові до повноцінного спілкування зі світом, до конструктивної співпраці із громадянами й організаціями інших країн – що аж ніяк не виключає цивілізованої конкуренції і взагалі активного відстоювання національних інтересів. В умовах глобалізації не зменшується, а навпаки – актуалізується завдання зміцнення внутрішньонаціональних, громадянських зв'язків, *патріотичного єднання народу*, а отже – вироблення відповідних почуттів, починаючи з дитячого віку. При цьому є важливим, щоб нація об'єднувала індивідів на засадах

громадянського суспільства, яке ґрунтується на їхній особистісній – економічній, правовій і духовній – самостійності.

Говорячи про “націю”, маємо на увазі тут *українську політичну націю*, яка, формуючись навколо українського етносу, містить у своєму складі і людей іншого етнічного походження, які вважають Україну своєю батьківщиною. Формування в наших юних громадян *української національної ідентичності* є важливим завданням освіти й виховання. У зв’язку з цим слід насамперед спрямувати зусилля на розробку психолого-педагогічної концепції такої ідентичності.

Беззастережне “приєднання” до життєвих стандартів і ціннісних настанов зарубіжних спільнот, із притаманною їм ментальністю, загрожує нівелюванням соціокультурної своєрідності нашого суспільства; водночас жорстке протистояння всьому “чужому” неминуче веде до ізоляції й самозбіднення. Тож пошук способів сполучення різних ціннісних настанов, стилів життя, шляхів до гідного й рівноправного співбуття різних суспільних організмів, етнічних, конфесійних спільнот тощо має розпочинатися ще в загальноосвітній школі і продовжуватися на наступних етапах освіти. Не слід відкидати можливості одночасної реалізації в Україні різних типів і напрямків освіти, що існують у світі. Варто нагадати, що у відомій Болонській декларації, після формулювання принципів і завдань щодо досягнення більшої сумісності й порівняльності систем освіти, сказано: “Таким чином, ми беремо на себе зобов’язання досягти окреслених вище цілей – в межах своєї компетенції та поважаючи відмінності в культурі, мові, національних системах, а також автономію університетів – з метою зміцнення європейської сфери вищої освіти”.

Наведені настанови мають знаходити втілення й конкретизацію у державній *мовній політиці*, зокрема в освітній сфері. Така політика має бути спрямована на забезпечення:

- гармонійного розвитку й активного використання української мови як однієї з головних цінностей усієї української політичної нації;
- вільного функціонування й розвитку мов національних меншин;
- такого знання іноземних мов, яке б істотно сприяло активній участі громадян України у світових цивілізаційних процесах і міжкультурних діалогах.

6. Важливим напрямком удосконалення освіти є продовження її *комплексної комп’ютеризації*. Адже, по-перше, без комп’ютера все важче бути конкурентоспроможним на ринку праці. По-друге, комп’ютер є важливим засобом удосконалення процесу навчання, насамперед у напрямку його індивідуалізації. По-третє, комп’ютер,

підключений до глобальних інформаційних мереж, відкриває доступ до знань і досвіду всього людства, що в умовах глобалізації слугує важливим чинником успішності людини й нації. По-четверте, комп'ютер уможливив новий тип навчального процесу – *дистанційне навчання*, який дозволив надання освітніх послуг споживачам із найвіддаленіших районів країни і світу.

Головним є те, що інформаційно-комп'ютерні технології зняли практично всі обмеження на доступ до освіти і, що найголовніше, *змінити позицію індивіда стосовно системи освіти*. Індивід перестає бути тільки споживачем, а стає потенційно виробником будь-якого інформаційного й освітнього змісту.

Напрямки, що стосуються безперервної освіти і комп'ютеризації освіти, потребують більш розгорнутих коментарів із виокремленням деяких проблем, що постали на шляху реалізації цих напрямків, і можливих шляхів розв'язування таких проблем [3]. Наводимо такі коментарі.

1. Ідея *безперервної освіти* полягає у створенні системи соціальних умов, що відкривають для особистості можливість включення в освітній процес незалежно від віку, базового рівня освіти, професії тощо. Державна система управління освітою намагається вмонтувати ідею безперервності у вже наявну конструкцію через посилення вертикалі “школа – вищий навчальний заклад – післядипломна освіта”. Але, попри корисність цих зусиль, цілісно реалізувати ідею безперервної освіти вони не в змозі. Адже повноцінна безперервна освіта має надати кожному індивідові можливість вільного вибору форми і змісту отримання освіти. Така можливість передбачає наявність багатьох реальних альтернатив, що й утворюють простір можливостей. Очевидно, що уніфікована державна система освіти, якою б диференційованою вона не була, такого простору вільного вибору не створює.

Найбільш значимим моментом є те, що ці нові освітні інституції діють за відмінними від системи державної освіти нормами і правилами. Основна відмінність полягає в тому, що вони орієнтуються і намагаються відповідати на запити окремих людей або організацій. Ці запити відбивають власні освітні потреби й інтереси конкретних людей, а не абстрактні інтереси систем суспільного виробництва. Іншими словами, система освіти почала набувати рис особливої сфери послуг, що орієнтується не на абстрактні уявлення про соціальну потребу у тих чи інших знаннях, а на інтереси самих споживачів цих знань.

На сьогодні можна констатувати, що сфера освіти вже не є цілісною системою, а являє собою неоднорідний конгломерат

структурних одиниць і процесів різного ступеня соціальної інституціалізованості. Використовуючи термінологію І. Пригожина, можна всі освітні інституції поділити на *формальні* (дошкільні заклади, школи, ліцеї, гімназії, ВНЗ, інститути післядипломної освіти тощо – незалежно від форми власності), *інформальні* (різноманітні навчальні курси, тренінги тощо) та *неформальні* (домашня освіта, навчання на робочому місці тощо) [6]. Така модель освіти надає людині можливості доступу до навчання у разі її потреб, а не тому, що вона досягла певного віку, згідно з яким відбувається навчання.

Очевидно, можна говорити про виникнення і розвиток особливого *освітнього простору життєдіяльності особистості*. Сфера освіти все більше стає простором осмисленого вибору суб'єктом форм і змісту власної освіти.

Водночас слід торкнутися і, так би мовити, зворотного боку медалі. Далеко не завжди освітні послуги, які претендують на задоволення певних освітніх потреб індивіда, дійсно цим потребам відповідають. Так само далеко не завжди той, хто замовляє і купує ці послуги, добре усвідомлює свої реальні потреби.

Утворення ринку освітніх послуг (який охоплює і формальну, і інформальну, і неформальну освіту) становить один із проявів утвердження в Україні товарно-ринкових відносин, а цей процес, як відомо, має і позитивні, і негативні ефекти.

“Комерціалізація” суспільної свідомості, загострення проблеми самовизначення індивіда у просторі товарно-ринкових відносин загрожують звуженням розумових і життєвих інтересів школярів, студентів, їхніх батьків, провокують невротичну стурбованість майбутнім і прагнення якнайраніше зосередитись на здобутті фахових знань і вмінь у “найперспективніших”, на їхню думку, сферах. Та за умов швидких і важко прогнозованих структурних змін у суспільстві завчасне й кон'юнктурне фахове самовизначення не має економічного сенсу; наслідками ж є односторонність особистісного розвитку, прагматичне збідненість свідомості, нерозвиненість етичної та естетичної рефлексії. Вибір фаху та спеціалізації насамперед за економічними, а не за особистісно-змістовими мотивами утруднює майбутню самореалізацію індивіда. Одним із засобів виходу з цієї ситуації може бути попереднє розумове зіставлення й дійове “програвання” школярами найрізноманітніших соціокультурних ролей і відтак вибір фаху на основі інтересів, чітко окреслених у просторі цих ролей. Саме такий вибір сприятиме самовизначенню індивіда як успішного суб'єкта економічних стосунків, здатного на творчу поведінку і у цій сфері, а не лише на те, щоб займати готові ринкові “ніші”.

Повертаючись до розгляду ідеї безперервної освіти, зазначимо, що за її повноцінної реалізації особистість стає не тільки суб'єктом власної навчальної діяльності, але й суб'єктом всієї системи освіти. Така трансформація може відбутися тільки у тому випадку, коли людина перестає ставитися до освіти як до необхідності (зумовленої чи то адміністративно, чи то економічно) і почне бачити в ній необхідну умову власного розвитку й особистісного зростання. Безперервна освіта створює сприятливі передумови для формування такого бачення, але її повноцінна реалізація стане можливою тільки тоді, коли воно стане головним мотивом ставлення людей до освіти.

Окреслена характеристика ситуації має ще один важливий аспект, що стосується розподілу сфер інтересів та впливу МОН та АПН України. МОН України опікується у першу чергу формальною системою освіти, тоді як АПН має опікуватись розвитком усього освітнього простору.

2. Серед технологій, які чинять найсуттєвіший вплив на розвиток особистості, в останні півсторіччя на одному з перших місць, безумовно, – *інформаційні технології*. Володіння ними і відповідні знання є у наш час необхідним компонентом соціальної компетентності. Потенційні можливості використання інформаційних технологій в навчанні, особливо в поєднанні з *комунікаційними технологіями* (мережею Інтернет та ін.), обмежень практично не мають.

Використання в освіті інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує вирішення виключно важливої соціальної (цивілізаційної) проблеми – практичної реалізації для кожного члена суспільства можливості освіти, навчання і, відповідно, особистісного зростання протягом всього життя. Це стосується будь-яких рівнів освіти: загальної, спеціальної, вищої, післядипломної, а також оволодіння частковими компетенціями, що стосуються, наприклад, іноземних мов. І тут немає ні просторових, ні часових обмежень. Новітні інформаційно-комунікаційні технології надають належні можливості для розвитку особистості людям із спеціальними потребами, забезпечують прискорений і урізноманітнений розвиток обдарованих молоді. Всі ці користувачі одержують доступ до світових скарбниць знань і можливість вільного цілеспрямовано-усвідомленого вибору інформації, а також шляхів і методів організації власного навчального процесу. Такий вибір (*вибір розвитку* – за К. Роджерсом), як відомо, і лежить у підґрунті розвитку і саморозвитку особистості та її трансцендентного виходу за власні межі.

Однак, як будь-яка інновація, ця медаль, тобто впровадження указаних технологій, теж має і зворотний бік. Виникають комп'ютерні залежності у різних проявах, нові види шахрайства,

які глибоко травмують тих, хто від нього постраждав. Віртуальне спілкування і віртуальний досвід заміщують реальне спілкування і реальний життєвий досвід, що, безумовно, може гальмувати особистісний розвиток або навіть змінювати його напрямок. Ця проблема є актуальною для сучасної психології і педагогіки.

Конкретизуючи *негативні ефекти комп'ютеризації*, нагадаємо, що сучасна цивілізація створює для існування людини складні умови, випробовуючи її адаптивні можливості. Стрімкі зміни навколишнього середовища вже завдали шкоди нормальному перебігу психологічного онтогенезу нової генерації. Все частіше спеціалісти спостерігають масове відхилення від нормативів дитячого розвитку, що призводить до включення в само розуміння норми феноменів дизонтогенезу. Оскільки нинішні обставини розвитку кардинально відрізняються від тих, що зумовлювали його 20-30 років тому, перед психологами, медиками, педагогами стоїть завдання проаналізувати витоки й причини цієї ситуації.

До неї призвело, зокрема, бездумне користування новими технологіями в системі суспільної комунікації. Це вразливо впливає сьогодні на домашнє виховання й дошкільну освіту, що в підсумку призводить до нижчого рівня розвиненості, ніж той, на який звикла розраховувати школа. Неконтрольованим в цьому плані виявився вплив ЗМІ, комп'ютеризації, Інтернету, нової сфери кібер-розваг, які разом складають нові умови онтогенезу та формування особистості. Одним із наслідків виявилось зменшення у вихованні ролі читання, яке протягом багатьох поколінь було головним чинником культурного розвитку особистості. Це спричиняє збіднення мовленнєвого словника, зниження загальної грамотності мови, обмежує здатність до творчої уяви, самокритики. Отже, під загрозою опинились психологічні здібності, які виникли у ході культурно-історичного розвитку людства. Певний занепад читання у дітей та молоді можна розцінювати як інволюційне явище, що затримує досягнення психологічної зрілості та вищих рівнів мислення, натомість наші діти у спілкуванні будуть керовані механізмами сутесії й наочності. Само спілкування за таких умов згортається в однобічний процес отримування і засвоєння вже організованої ЗМІ інформації, а діалогічний характер спілкування нівелюється.

Указані тенденції (до речі – глобальні) вимагають всебічної наукової рефлексії та вироблення системи заходів для повноцінної освіти підростаючого покоління у нових умовах. Психологічний аналіз проблем, спровокованих розповсюдженням новітніх комунікаційних технологій, вимагає серйозного ставлення суспільства до наслідків їх впливу на дітей та молодь. Необхідно



виробити елементарні правила користування інформаційними продуктами, провадити їх експертизу відповідними спеціалістами, широко інформувати суспільство щодо негативних ефектів. Наголосимо, що нові можливості комунікації, доступність інформації самі по собі не здатні виховувати мислення та формувати культурну особистість.

Крім аналізу негативних сторін нової комунікаційної реальності, настав час її *контрольованого пристосування до освітньої практики*. Річ у тім, що поява нових інформаційних технологій загострює негативні моменти сучасної освіти, в якій не надається достатньої уваги формуванню поняттєвого мислення учнів чи студентів. В умовах інформаційного надлишку потрібно надавати їм допомогу в розбудові власного світогляду, у формуванні мислення, здатного зіставляти різні позиції і логіки. Це потребує створення відповідних сучасних педагогічних технологій. Їхньою головною метою повинно стати виховання самостійного, незалежного, творчого мислення, яке є фундаментом існування повноцінної особистості. Для цього перш за все треба враховувати загальні культурно-історичні закономірності розвитку, орієнтуватися на виховання творчого мислення дітей, підлітків і юнацтва, щоб, наприклад, діалог з комп'ютером не замінював собою внутрішній діалог. В цій справі велике значення має такий творчий ресурс, як самостійне писемне мовлення, щільно пов'язане з усвідомленням цінності й унікальності своєї особистості у просторі культури й соціуму. Отже й читання, й писемне мовлення як ніколи мають усвідомлюватися сьогодні як провідні для досягнення культурно-історичних універсалій розвитку особистості, що прилучають її до гуманістичних цінностей, зберігаючи наступність культурних процесів.

Знову наголосимо на тому, що експансія ігрових комп'ютерних технологій та Інтернету не лише по-новому ставить проблему комп'ютерної освіти в школі, але й загострює всі "старі" загально-освітні питання. Бо ж надмірне занурення школярів у "віртуальний світ", яке турбує всіх нас, значною мірою є захисною реакцією на тиски й ризики "дорослого" світу, нудність та обтяжливість шкільного життя. Власне ж комп'ютерне навчання й загалом використання комп'ютерів у школі має базуватися не лише на інструкціях і тренінгу, але й на виявленні сучасного місця комп'ютера в колі інших *феноменів культури* – як потужного засобу спілкування зі світом, реалізації творчих потенцій, навчально-ігрового моделювання реальності, здобуття інформації тощо. Взаємодія учня з машиною має бути повсякчас опосередкована проблемним спілкуванням з людьми – однолітками, вчителями,

фахівцями. Саме в такому освітньому процесі людина справді оволодіватиме комп'ютером, а не підпадатиме під його владу. Але це знов-таки буде освітою, що має за *основну мету* не перелік “ЗУНів”, а формування здатності до творчого мислення-спілкування-діяльності. Лише діалог зі світом як цариною творчості й культурних витворів дозволить особистості, що формує себе, не тікати від будь-яких цивілізаційних реалій і не “розчинятися” у їхньому вирі, а входити із сучасною цивілізацією в рівноправну взаємодію, роблячи її знаряддям самовизначення й самоздійснення.

**Висновок.** На завершення проведеного аналізу підкреслимо, що в нашу епоху суспільство стає усе більшою мірою *людиноцентричним*. Індивідуальний розвиток людини, особистості стає за таких умов, з одного боку, основним показником прогресу, а з іншого – головною передумовою подальшого розвитку суспільства.

Усвідомлення цих закономірностей має визначати пріоритети наших зусиль, спрямованих на вдосконалення освіти та її наукового забезпечення.

#### **Список використаних джерел**

1. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1996. – 240 с.
3. Костюк Г.С. Принципы развития в психологии / Г.С. Костюк // Методологические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 118-152.
4. Максименко С.Д. Генетическая психология / С.Д. Максименко. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 319 с.
5. Мамардашвили М.К. Стрела познания: [набросок естественно-исторической гносеологии] / М.К. Мамардашвили. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 394 с.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 255-285.

An attempt sprognozovati development of personality in modern global changes was done in the article, in particular: scientific and technical, different social spheres. In theory the process of socialization of personality is analysed in segodennikh swift civilization changes.

**Keywords:** personality, development of personality, process of socialization of personality, civilization processes.

*Отримано: 3.11.2011 р.*

## Особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів у контексті вищої професійної освіти

У статті розкрито суть поняття суб'єктності майбутніх психологів як інтегральної властивості особистості, яка полягає у позитивному самоставленні, відчутті авторства власного життя та усвідомленні відповідальності за його здійснення, у здатності до рефлексивності й прагненні до самоактуалізації та саморозвитку. Обґрунтовано важливість розвитку суб'єктних якостей, які складають фундамент професійної діяльності психолога. Представлені результати дослідження самоактуалізації як інтегративного показника суб'єктності майбутніх психологів. Проаналізовано динаміку показників самоактуалізації в процесі навчання у виші, особливості взаємоз'язку рівня самоактуалізації з показниками осмисленості життя.

**Ключові слова:** суб'єктність, суб'єктний потенціал, суб'єктність майбутніх психологів, суб'єктні якості, професійне самовизначення, професійне становлення майбутніх психологів, рівень самоактуалізації особистості майбутніх психологів, осмисленість життя.

Стаття посвячена раскрытию сущности понятия субъектности будущих психологов как интегрального свойства личности, которое предусматривает позитивное самоотношение, ощущение причастности к созданию собственной жизни, осознание ответственности за неё, способность к рефлексивности, стремление к самоактуализации и саморазвитию. Аргументирована значимость развития субъектных качеств, которые являются основой профессиональной деятельности психолога. Представлены результаты исследования самоактуализации как интегрального показателя субъектности будущих психологов. Осуществлен анализ динамики показателей самоактуализации в процессе обучения в вузе, особенности взаимосвязи уровня самоактуализации с показателями осмысленности жизни.

**Ключевые слова:** субъектность, субъектный потенциал, субъектность будущих психологов, субъектные качества, профессиональное самоопределение, профессиональное становление будущих психологов, уровень самоактуализации личности будущих психологов, осмысленность жизни.

**Постановка проблеми.** Сьогодні, у час гуманізації та гуманітаризації освіти, досить актуальним є розгляд такої важливої властивості особистості, як суб'єктність. Зокрема вітчизняні

представники суб'єктного підходу (О.Ф.Бондаренко, З.С.Карпенко, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко) стверджують, що суб'єктність притаманна людині від народження і в найпростішій своїй формі існує у вигляді суб'єктного потенціалу, який актуалізується в онтогенезі та найвищого рівня свого розвитку сягає в самосвідомості. Особливої уваги проблема суб'єктності, активного ставлення людини до свого розвитку набуває на етапі професійного самовизначення. Саме суб'єктні якості складають фундамент професійної діяльності психолога.

У контексті нашого дослідження суб'єктність майбутніх психологів визначається як інтегральна властивість особистості, яка полягає у позитивному самоставленні, відчутті авторства власного життя та усвідомленні відповідальності за його здійснення, у здатності до рефлексивності і прагненні до самоактуалізації та саморозвитку.

Інтегративним показником суб'єктності є рівень самоактуалізації майбутніх психологів. Саме тому **метою** нашого дослідження стало експериментальне дослідження особливостей самоактуалізації особистості майбутніх психологів на етапі їх професійного становлення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На думку А.Маслоу, потреба в самоактуалізації – прагнення людини максимально реалізувати свій потенціал здібностей, щоб “бути тим, ким вона може стати” посідає найвище місце у мотиваційній сфері особистості [1]. Прагнення до самоактуалізації, за своєю суттю, є прагненням до самоствердження за рахунок прояву, специфічного включення цілого набору особистісних функцій: рефлексії, колізійності, мотивації, опосередкування, смислотворчості, створення власної картини світу тощо. Самоактуалізовані особистості, які є прикладом нормального розвитку, максимально повно втілюють свою людську сутність [1].

О.В. Татенко зазначає, що основним способом розвитку зрілого індивіда як суб'єкта психічної активності стає вчинок – індивідуально і соціально творчий акт свідомої сутнісної самоактуалізації людини, який передбачає “боротьбу за втілення задуманого і саме його втілення як таке” [3, с. 28].

О.Ф. Ященко в узагальненому плані визначає самоактуалізацію як психічне явище (яке можна трактувати як процес, стан, інтенцію-метапотребу, результат і властивість особистості), яке перебуває в реципрокних стосунках з самопізнанням та самодосконаленням і сприяє керуванню не тільки потенціальними здібностями, але й усіма рівнями психіки та формами свідомості

особистості, а також забезпечує соціальну “результативність” особистості [5].

На думку дослідників І. Гілевої, В. Карнаухова, студенти, які прагнуть самоактуалізації власного потенціалу, повинні проявляти такі свої якості, як виражена орієнтація у часі, здатність до самопроекування, цілепокладання, мотивованість на досягнення успіху в своїх починаннях [4].

Самоактуалізованість як інтегральний показник суб’єктності майбутніх психологів характеризує їх здатність до усвідомлення та використання власних можливостей, прогнозування зміни власної позиції у реальному житті.

**Виклад основного матеріалу.** Особливості самоактуалізації особистості студентів-психологів ми досліджували за допомогою Самоактуалізаційного тесту (САТ) (М.В. Кроз, Л.Я. Гозман) [2]. У експериментальному дослідженні, яке проводилося з 2006 до 2008 року, брали участь 237 обстежуваних – студентів спеціальності “Психологія” Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка (n=144) та Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника (n=93). З них 89 – студенти першого курсу, 79 – студенти другого курсу та 69 – студенти п’ятого курсу.

Основне призначення Самоактуалізаційного тесту (САТ) – визначення індивідуальних проявів самоактуалізації особистості. Тест складається з переліку 126 пунктів, кожен з яких включає два альтернативних судження ціннісного чи поведінкового характеру й описує різні установки та особливості ставлення людини до світу, до інших людей і до самого себе. Завдання обстежуваного полягає в тому, щоб обрати з двох суджень те, яке “найбільшою мірою відповідає його уявленням чи звичному способу поведінки” [2, с. 358].

Під час обробки одержаних даних весь масив відповідей розподіляється за 14 шкалами, з яких 2 основні, а 12 – додаткові: 1) компетентність у часі; 2) підтримка; 3) ціннісні орієнтації; 4) гнучкість поведінки; 5) сенситивність (чутливість) до себе; 6) спонтанність (здатність вільно виражати свої почуття і поведінку); 7) самоповага; 8) самоприйняття; 9) уявлення про природу людини; 10) синергія (суб’єктивна можливість співпраці з навколишнім світом); 11) прийняття власної агресії; 12) контактність; 13) пізнавальні потреби; 14) креативність.

Аналіз показників за шкалами тесту свідчить про середній рівень реалізації прагнення до самоактуалізації у майбутніх психологів (табл. 1). Зокрема, найвищі показники отримано за

шкалами “Синергія” (62,7%), “Самоповага” (61%), “Уявлення про природу людини” (59,3%), “Ціннісна орієнтація” (57,5%). Це свідчить про те, що більшість досліджуваних проявляють схильність до цілісного сприймання світу, до позитивного розуміння як природи людини загалом, так і властивостей власного характеру; надають перевагу цілностям особистості, котра самоактуалізується.

**Таблиця 1**

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

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

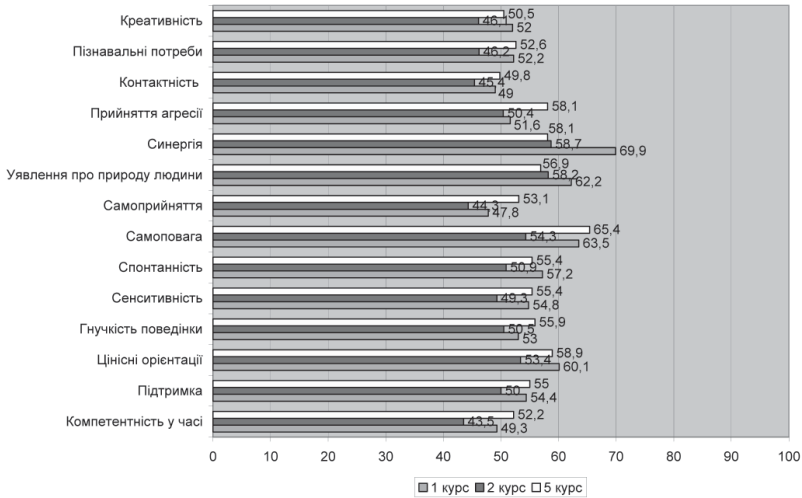
На рівні середніх значень (55-56%) знаходяться показники за шкалою “Спонтанність” (54,6%), що вказує на недостатній рівень розвитку в студентів умінь спонтанно і безпосередньо виражати свої почуття.

Достатньо низькі показники за шкалами “Компетентність у часі” (48,2%), “Самоприйняття” (48,8%), “Контактність” (48%) означають орієнтацію досліджуваних лише на один з часових проміжків (минуле, теперішнє, майбутнє) або дискретне сприймання свого життєвого шляху.

Порівняльний аналіз одержаних результатів засвідчує, що показники самоактуалізації студентів першого, другого та п’ятого курсів суттєво відрізняються (рис. 1).

Зокрема, показники за шкалами “Компетентність у часі”, “Підтримка”, “Гнучкість поведінки”, “Сенситивність до себе”, “Самоповага”, “Самоприйняття”, “Прийняття агресії”, “Контакт-

ність”, “Пізнавальні потреби” суттєво знижуються на другому курсі. Вже на п’ятому курсі вони є вищими, ніж на першому і на другому курсах. Дещо інша тенденція спостерігається у зміні показників за шкалами “Ціннісна орієнтація”, “Спонтанність”, “Креативність”. Тут після зниження на другому курсі показники випускників зростають, але не перевищують показників першокурсників. Показники за шкалами “Уявлення про природу людини” та “Синергія” знижуються від першого до випускного курсів (рис. 1).



**Рис. 1. Розподіл середніх значень окремих шкал самоактуалізації у студентів – майбутніх психологів (n=237)**




Зупинимосся на детальному аналізі показників за шкалами. Так, за шкалою “Компетентність у часі” виявлено низькі показники (48,2% усієї вибірки), які помітно знижуються на другому курсі (43,5%) і є значно вищими на п’ятому (52,2%), хоча й не досягають оптимального рівня (55-56%) (рис. 1). Це свідчить про те, що для досліджуваних студентів як на першому, так і на випускному курсі навчання характерна орієнтація лише на один проміжок часової шкали (минуле, теперішнє чи майбутнє), низький рівень самоактуалізації.

Для того, щоб прослідкувати, наскільки рівень самоактуалізації обстежуваних пов’язаний з показниками осмисленості життя, ми здійснили кореляційний аналіз відповідних даних (табл. 2).

Таблиця 2

## Кореляційні зв'язки між показниками осмисленості життя і шкалою “Компетентність у часі” (САТ)

Шкали САТ		Шкали СЖО					
		СЖО-взагалі	Цілі	Процес	Результат	Локус-Я	Локус-життя
“Компетентність у часі”	I курс	0,258	0,186	0,310	0,222	0,195	0,263
	II курс	0,243	0,169	0,115	0,333	0,198	0,251
	V курс	0,653	0,419	0,656	0,654	0,521	0,551

-  – кореляція значуща на рівні  $P \leq 0,01$   
 – кореляція значуща на рівні  $P \leq 0,05$   
 – кореляція незначуща

Як бачимо з таблиці 2, на п'ятому курсі показники за шкалою “Компетентність у часі” високо корелюють з усіма показниками осмисленості життя. На першому курсі високу кореляцію рівня самоактуалізації спостерігаємо лише з показником осмисленості процесу життя і слабкий кореляційний зв'язок із загальною осмисленістю життя, осмисленістю минулого та локусу контролю життя. Відсутній кореляційний зв'язок з показниками осмисленості майбутнього та локусу контролю себе. На другому курсі рівень самоактуалізації студентів високо корелює з показниками осмисленості минулого, слабка кореляція прослідковується з показниками загальної осмисленості життя та локусу контролю життя. А з показниками осмисленості майбутнього, теперішнього та локусу контролю-Я – кореляційний зв'язок відсутній. Очевидно, низький рівень самоактуалізації обстежуваних пов'язаний з недостатнім рівнем загальної осмисленості життя, дискретним сприйманням свого життєвого шляху.

Про залежність досліджуваних, їх схильність до конформності та несамостійності свідчать низькі показники за шкалою “Підтримка” (53,1%). Зокрема, у обстежуваних першого та другого курсів вони дорівнюють 54,4% та 50% відповідно. У п'ятикурсників показник за даною шкалою досягає середнього рівня (55%) і вказує на їхнє прагнення до незалежності у власних вчинках, намагання керуватися власними цілями, переконаннями, установками та принципами. Оптимального рівня досягнуто студентами



першого (60,1%) та п'ятого (58,9%) курсів за шкалою "Ціннісна орієнтація" (табл. 1). А отже, можна стверджувати, що більшість першокурсників та випускників приймає цінності, притаманні самоактуалізованій особистості. Однак показники за шкалою "Гнучкість поведінки" підтверджують, що п'ятикурсники реалізують дані цінності у власній поведінці (55,9%), а першокурсники лише приймають їх (53%). Значно нижчі показники за цими шкалами у другокурсників (53,4% та 50,5%) свідчать про недостатній рівень прийняття та реалізації названих цінностей.

Показники за шкалою "Сенситивність до себе" у студентів першого (54%) та п'ятого (55,4%) курсів знаходяться на середньому рівні і вказують на недостатній рівень усвідомлення та розуміння власних потреб і почуттів, невміння відчувати та рефлексувати їх. Однак децю вищі показники за шкалою "Спонтанність" у цих студентів (57,2% та 55,4% відповідно) визначають їхню здатність спонтанно та безпосередньо виражати свої почуття. Низькі показники за названими шкалами у студентів другого курсу (49,3% та 50,9%) вказують на недостатній рівень усвідомлення власних почуттів, невміння поводитися природно, розкуто, виявляти свої емоції.

Достатньо високими є показники за шкалою "Самоповага" у досліджуваних першого та п'ятого курсів (63,53% та 65,4%). Це свідчить про здатність студентів цінувати свої достоїнства, позитивні якості, поважати себе. Водночас, значне зниження показників за шкалою "Самоприйняття" у першокурсників (47,8%) свідчить про невміння приймати свої недоліки. А для п'ятикурсників (53,1%) це є свідченням того, що очікуване входження в ситуацію самостійної професійної діяльності супроводжується відкриттям нових можливостей професійної самореалізації, необхідністю побудови нових професійних планів і прагненням до їх активного здійснення. Очевидно, молоді люди в процесі здійснення навчально-професійної діяльності прагнуть вийти за межі своїх можливостей, оволодіти новими прийомами роботи, поглибити власні знання, удосконалити вміння шляхом самозміни, яка залежить в основному від власних зусиль. Низькі показники за цими шкалами у досліджуваних другокурсників (54,33% та 44,3%) свідчать про недостатньо високу самооцінку своїх особистісних і професійних якостей, що є особливо важливим для випускників на старті їхньої професійної кар'єри.

Показники за шкалою "Уявлення про природу людини" у досліджуваних студентів першого, другого та п'ятого курсів є достатньо високими (табл. 1) і свідчать про схильність загалом

позитивно сприймати природу людини. Однак можна помітити деяке зниження цього показника до п'ятого курсу (56,9%).

Показники шкали "Синергія" знаходяться на достатньо високому рівні в усіх досліджуваних, але знижуються від першого (69,9%) до п'ятого курсу (58,1%). Це вказує на те, що до завершення навчання у майбутніх психологів знижується рівень цілісного сприймання світу і людей, знижується довіра до них, а відтак – очікування від них підтримки і допомоги.

Низькими показниками представлена шкала "Прийняття агресії" (51,6%). А отже, більшість досліджуваних не сприймає своє роздратування, гнів та агресивність як природні людські прояви. На недостатнє вміння майбутніх психологів швидко встановлювати глибокі та міцні емоційно насичені контакти з іншими людьми вказують низькі показники за шкалою "Контактність" (49%). Відсутність прагнень до набуття нових знань у студентів засвідчують низькі показники шкали "Пізнавальні потреби" (52,2%). Однак спостерігаємо незначне зростання названих показників на п'ятому курсі. Низькі показники за шкалою "Креативність" (49,6%) визначають недостатній рівень творчої спрямованості майбутніх психологів.

**Висновки.** Отже, результати емпіричного дослідження показали недостатній рівень розвитку такого важливого показника розвитку суб'єктності майбутніх психологів, як самоактуалізованість. Порівняльний аналіз результатів тестування студентів першого, другого та п'ятого курсів свідчить, що показники істотно відрізняються між собою. Так, на першому курсі показники самоактуалізованості є вищими, порівняно з показниками другокурсників та п'ятикурсників, однак вже на другому курсі спостерігаємо їх суттєве зниження і незначне зростання на випускному курсі. Ймовірно зниження показників на другому курсі пов'язане із зануренням в навчальну діяльність, з певним емоційним спадом, з оцінкою власного життя як непродуктивного, можливо, із незадоволеністю професійним вибором тощо. Низькі показники у п'ятикурсників можна пояснити кризовими явищами, які мають місце. Очікувана зміна діяльності, початок самостійної трудової діяльності, зміна соціального статусу спричинюють втрату молодою людиною відчуття власної значущості та здатності контролювати своє життя. Однак, загалом як на початку оволодіння майбутньою професією, так і на момент завершення навчання студентам притаманний середній рівень прагнення до самоактуалізації, яка є визначальною у професійно-особистісному зростанні майбутніх психологів.

Відтак, усе вище сказане дозволяє зробити висновок про те, що освітнє середовище вищої школи недостатньо актуалізує розгортання суб'єктного потенціалу майбутніх психологів. Отже, постає необхідність удосконалення підготовки спеціалістів у вищому навчальному закладі, створення психолого-педагогічних умов, які б сприяли розвитку їх суб'єктності, а зокрема самоактуалізації.

#### Список використаних джерел

1. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А. Маслоу; [пер. с англ. А.М. Татлыбаева]. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
2. Справочник практического психолога. Психодиагностика / [под общ. ред. С.Т. Посоховой]. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. – 671, [1] с.: ил.
3. Татенко В.О. Про “єгологічний генезис” у Е. Гуссерля та проблему суб'єктних перетворень психіки в онтогенезі / В.О. Татенко // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 13-36.
4. Щербакова Н.А. Эмпатические способности студентов-психологов: учеб. пособие / Н.А. Щербакова. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2006. – 240 с. – (серия “Библиотека студента”).
5. Яценко Е.Ф. Особенности самоактуализации студентов с разной профессиональной направленностью / Е.Ф. Яценко // Психологический журнал. – 2006. – Т.26, №3. – С.31 – 41.

The article is devoted to the determination of the concept of subjectivity in future psychologists. The concept includes students positive self attitude, the sense of their life authority, self consideration of their reliability, reflexive skills, self actualization and development aspiration. The dynamics of indexes of self actualization are analysed in the educational process of high school establishment. learning. The peculiarities of correlation between level of self actualization and the indexes of life consideration are revealed.

**Keywords:** subjectivity, self attitude, sense of life authority, reflexive skills, self actualization, level of actualization of personality of future psychologists.

*Отримано: 4.11.2011 р.*

## **Гендерні стереотипи і гендерна ідентичність особистості**

Простежується трансформація гендерних стереотипів на сучасному етапі розвитку українського суспільства. Визначається, що структурний компонент гендерної ідентичності, який конструюється під впливом гендерних стереотипів, також трансформується.

**Ключові слова:** гендерні стереотипи, гендерна ідентичність, структура гендерної ідентичності, маскуліність, фемінність, андрогинія.

Прослеживається трансформація гендерних стереотипів на сучасному етапі розвитку українського суспільства. Обґрунтовується, що структурний компонент гендерної ідентичності, який конструюється під впливом гендерних стереотипів, також трансформується.

**Ключевые слова:** гендерные стереотипы, гендерная идентичность, структура гендерной идентичности, маскулинность, феминность, андрогиния.

**Постановка проблеми.** У період демографічного неблагополуччя в Україні, що відбивається в зменшенні кількості населення, зростанні розлучень, ставлення до своєї гендерної ролі набуває більшого значення. Натепер актуальність проблеми встановлення гендерної ідентичності не викликає сумнівів. Дослідницький інтерес до неї обумовлений трансформацією патріархальних гендерних установок і стереотипів, зростаючою активністю жінок у тих сферах суспільного життя, які раніше вважалися традиційно чоловічими.

Трансформаційний період в українському суспільстві супроводжується численними змінами, нестабільністю як соціуму в цілому, так і окремих галузей суспільного життя: політики, економіки, культури, освіти. В умовах демократизації та фінансово-економічної кризи набувають важливого значення психологічні настанови і способи міжособистісної поведінки, характер і динаміка особистісних змін, які відбуваються в соціокультурних нормах маскуліності як орієнтації на досягнення, і фемінності як орієнтації на комунікативність. Змішування гендерних рольових установок призводить до внутрішньоособистісної та міжособистісної конфліктності, яка живиться конкурентними відносинами в боротьбі за досягнення між чоловіками і жінками. Ситуація в Україні, хай поволі, але все таки змінюється у напрямі гендерної рівності. Властива їй прозорість межгендерних “нормативів” і поведінкових

патернів сприяє невизначеності в самовідчутті і чоловіків, і жінок [1, 2].

В ідеалі психосоціальні та професійні утворення особистості повинні сприяти її успішній адаптації до різноманітних життєвих ситуацій. Проте статистика показує, що молодь перед обличчям життєвих проблем утрачає віру в себе і виявляється нездатною без підтримки і допомоги використовувати свій досвід для отримання життєвих сенсів і нездатною до досягнення мети [2; 9].

Усвідомлення своєї гендерної приналежності є основою суб'єктивності людини і конструюючим елементом соціальних відносин. Гендерна ідентичність розглядається дослідниками як поєднання біологічно заданої статі з впливом соціокультурних чинників. Процес її формування отримав своєрідне трактування у взаємодоповнюючих теоріях соціального навчання, ідентифікації, статевої типізації, самокатегоризації, гендерної схеми, нової психології статі, соціальних ролей. У сучасних психологічних дослідженнях вивчається значення історико-культурної детермінації в конструюванні гендерної ідентичності, розкриваються механізми і чинники ухвалення особистістю гендерної ролі, показується вплив гендерних стереотипів на формування гендерних ролей і гендерної ідентичності [10].

Проблема діагностики гендерної ідентичності з урахуванням зміни гендерних стереотипів залишається недостатньо висвітленою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** З початку 90-х рр. у вітчизняній психології почали з'являтися роботи, спрямовані на вирішення власне гендерних проблем. Можна виокремити такі теоретичні напрями, в межах яких дослідники проводять гендерні дослідження: психологія статевих відмінностей з точки зору детермінації відмінностей соціокультурними чинниками, жіноча психологія, соціально-конструктивістський напрям в дослідженні гендера. У західній психології дослідження статевих і гендерних відмінностей проводяться вже досить тривалий час. Зазначається, що у різноманітних патріархальних культурах чоловічими вважаються такі гендерні ролі, як "лідер", "домінуючий", "сильний", які пов'язані з такими характеристиками, як конкуруючий, ініціативний, відповідальний, відважний, хоробрий, компетентний, владний, емоційно стриманий, захисник, помічник, а місце чоловіка – робота. Основними жіночими ролями є "слабкість", "підлеглість", "милосердність" ("турбота") і основне місцезбуття жінки – сім'я [5].

На думку багатьох дослідників, найдієвішим механізмом утворення і відтворення гендерних стереотипів залишається

яскраво виражена ієрархічність гендерних класів: жінці приписується менша вартість, аніж чоловікові. Це накладає свій відбиток на сприйняття якостей особистості чоловіка і жінки і наділяє усі можливі відмінності у гендерній ідентичності чоловіка і жінки смислами “добре”-“погано”. В аналізі гендерних стереотипів важливу роль відіграє виділення бінарних опозицій, що традиційно приписуються чоловікові – жінці: логічність – інтуїтивність; абстрактність – конкретність; свідомість – несвідомість; влада – підпорядкування; порядок – хаос; незалежність, індивідуальність – близькість, колективність; імпульсність, активність – статичність, пасивність; непостійність, невірність, радикалізм – постійність, вірність, консерватизм [2; 4; 10].

Під впливом гендерних стереотипів, які існують у кожному суспільстві і формуються в контексті культури, історичного часу, в свідомості чоловіків та жінок виникає гендерна ідентичність. Але у вітчизняній психології розглядаються і внутрішні чинники утворення гендерної ідентичності. На думку П.П. Горностая, це психологічні гендерні ролі [3]. Механізми утворення і конструювання гендерної і статевої ідентичності розглядаються у працях О.С. Кочаряна, Н.М. Терещенко [6; 7; 8]. У них визначено нормативну структуру симптомокомплексу “маскулінності/фемінності”, описано особливості її функціонування у нормі та патології. І.В. Головновою, І.В. Найдовською розглядаються особливості трансформації гендерної ідентичності і її вплив на формування життєвого стилю жінок [2, 10].

**Мета дослідження** – вивчити уявлення і стереотипи фемінності/маскулінності й обґрунтувати їхній вплив на структуру гендерної ідентичності.

У дослідженні взяли участь 68 осіб віком від 21 до 25 років: із них 25 чоловіків і 43 жінки (студенти факультету психології Одеського національного університету).

**Методи дослідження.** У дослідженні використано методикку С.Бем, що містить 60 характеристик-тверджень, із них 40 тверджень, які описуються шкалою маскулінності/фемінності, та 20 нейтральних. Методика була запропонована автором у 1974 р. для діагностики психологічної статі і визначає ступінь андрогінності, маскулінності, фемінності. На кожне із запропонованих тверджень (якостей) учасники дослідження відповідали “так” чи “ні”, оцінюючи, тим самим, наявність або відсутність у себе названих якостей.

При дослідженні стереотипів маскулінності/фемінності застосовано метод суб’єктивного шкалювання. Було відібрано 106

рис, до яких увійшли риси маскулінності та фемінності з методики С. Бем, інші риси, що описують стереотип маскулінності/фемінності, а також нейтральні риси за даними різноманітних досліджень.

Стандартний набір із 106 уніполярних рис запропановувався учасникам дослідження тричі. У першому пред'явленні респонденти оцінювали, які риси властиві досконалій жінці. У другому пред'явленні, які риси найбільш властиві досконалому чоловікові. У третьому пред'явленні оцінювалися риси, властиві і чоловікам, і жінкам.

Риси оцінювалися за 5-бальною шкалою. У першому та другому пред'явленнях: 1 – зовсім не виражена, 2 – не виражена, 3 – виражена деякою мірою, 4 – виражена, 5 – яскраво виражена. У третьому пред'явленні: 1 – виключно властиві чоловікам, 2 – деякою мірою властиві чоловікам, 3 – властиві і чоловікам, і жінкам, 4 – в деякою мірою властиві жінкам, 5 – властиві виключно жінкам.

У дослідженні використано такі статистичні методи обробки, як метод семантичних універсалій, розрахунок коефіцієнту  $\sigma$  Кронбаха, кореляційний аналіз за Пірсоном,  $t$ -критерій Стьюдента для незв'язних вибірок.

**Результати дослідження.** Дані, отримані за методом суб'єктивного шкалювання, показують, що жіночий образ складають такі риси: така, що цікавиться власною зовнішністю; яскрава№ така, що уміє співчувати; життєрадісна; така, що уміє дружити; любить дітей; доброзичлива; приваблива; здатна утішити; кокетлива; вередлива; довірлива; така, що не любить лайок; тепла; щиро-сердна; така, що розуміє відчуття інших; така що потребує захисту; дбайлива; ніжна; відкрита; така, що вірить у себе.

Чоловічий образ представлений такими рисами: задавака, домінуючий, володіє діловими навичками, здатний до лідерства, удачливий, вільно говорить про секс, надійний, сильний як особистість, схильний захищати свої погляди; такий, що має власної позиції, добре складений, наполегливий, сміливий, задирака, упевнений, схильний до ризику, пихатий; такий, що покладається тільки на себе (самодостатній); мудрий.

Аналіз однорідності рис чоловічого та жіночого образу із використанням коефіцієнта Кронбаха показав прийнятну внутрішню узгодженість (0,714).

Для підвищення внутрішньої узгодженості нами були відібрані риси, по-перше, з урахуванням коефіцієнта Кронбаха, по-друге, з урахуванням процентильного рангу. Отже, нами були відібрані 23 риси жіночого образу, внутрішня узгодженість яких склала 0,914;

та чоловічого образу – 29 рис, внутрішня узгодженість яких склала 0,964.

**Таблиця 1**

**Розподіл рис жіночого та чоловічого образу**

	Фемінні риси	Cronbach's Alpha	Маскулінні риси	Cronbach's Alpha
1	Вірить у себе	0,911	Домінуючий	0,962
2	Довірлива	0,924	Має дух змагання	0,963
3	Доброзичлива	0,910	Має власну позицію	0,962
4	Життєрадісна	0,908	Мудрий	0,962
5	Яскрава	0,908	Володіє діловими навичками	0,961
6	Любить дітей	0,911	Напористий	0,962
7	Вередлива	0,914	Незалежний	0,964
8	Кокетлива	0,907	Надійний	0,962
9	Цікавиться власною зовнішністю	0,908	Покладається тільки на себе (самодостатній)	0,964
10	М'яка	0,905	Вільно говорить про секс	0,964
11	Не любить лайок	0,918	Сильний як особистість	0,961
12	Розуміє відчуття інших	0,912	Схильний захищати свої погляди	0,961
13	Потребує захисту	0,910	Схильний до ризику	0,966
14	Відкрита	0,915	Сміливий	0,962
15	Ніжна	0,908	Здатний до лідерства	0,962
16	Приваблива	0,905	Упевнений	0,962
17	Виявляє прихильність	0,913	Має вдачу	0,962
18	Здатна утішити	0,912	Добре складений	0,964
19	Тепла, щиросердна	0,908	Амбітний, честолюбний	0,963
20	Уміє дружити	0,911	Аналітичний	0,963
21	Уміє поступатися	0,914	Самовпевнений	0,962
22	Уміє співчувати	0,910	Ділова людина	0,963
23	Що піклується про людей	0,910	Не використовує лайливий виразів	0,966
24			Любить математику і науку	0,965
25			Знає, як освоювати світ	0,964
26			Заповзятливий	0,962
27			Рішучий	0,961
28			Схильний вести за собою	0,961
29			З характером	0,962

Аналіз вияву фемінних рис за методикою С.Бем засвідчує, що середнє значення за шкалою фемінності у жіночій вибірці становить



0,68±0,02; у чоловічій – 0,65±0,03. Статистично достовірних відмінностей у вияві фемінних рис у чоловічій і жіночій вибірці не виявлено ( $t=-0,84$ ;  $p=0,4$ ). Статистичні показники, що характеризують варіацію (мінливість) вияву фемінності в чоловічій і жіночій групах, однакові ( $\sigma=0,14$ ). Їхні значення вказують на незначні варіації в індивідуальних відмінностях за ознакою, що вивчається.

Таблиця 2

**Статистична характеристика чоловіків і жінок за показниками гендерної ідентичності**

	Жінки			Чоловіки		
	F	M	IS	F	M	IS
Середнє	0,68±0,02	0,55±0,03	0,29±0,09	0,65±0,03	0,71±0,03	-0,16±0,10
Медіана	0,65	0,55	0,35	0,65	0,75	-0,23
Станд. відх.	0,14	0,19	0,60	0,14	0,15	0,50
Дисперсія	0,02	0,04	0,37	0,02	0,02	0,25
Minimum	0,35	0,2	-1,04	0,4	0,3	-1,16
Maximum	0,95	0,9	1,51	0,9	0,9	0,58
Кореляція	r = -0,21 p > 0,1			r = -0,1 p > 0,1		

Таблиця 3

**Оцінка достовірності розбіжностей показників гендерної ідентичності чоловіків і жінок**

№	Властивості	Жінки (n=43)		Чоловіки (n=25)		t- Stud	p
		M ± m	σ	M ± m	σ		
1.	Маскулінність	0,55±0,03	0,19	0,71±0,03	0,15	3,68	0,00
2.	Фемінність	0,68±0,02	0,14	0,65±0,03	0,14	-0,84	0,40
3.	Андрогінність	0,29±0,09	0,60	-0,16±0,10	0,50	-4,31	0,00

Мінімальне значення за шкалою фемінності становить у жінок – 0,35; у чоловіків – 0,4. Ці значення показують, що у вибірці з 20 рис, запропонованих у методиці С. Бем, жінки зазначили у себе мінімально 7 рис, чоловіки 8. Максимальне значення у жінок склало 0,95, у чоловіків 0,9. Значення вказують, що жінки ідентифікували у себе 19 рис з 20, чоловіки – 18. У осіб, що мають мінімальне значення за шкалою фемінності, фіксуються високі показники за шкалою маскулінності. Така розбіжність показників уможливило набуття високих/низьких значень за шкалою андрогінності. У жінок такі респонденти склали фемінну групу, у чоловіків – маскулінну. У осіб, що мають максимальні показники, спостерігається тенденція відзначати у себе і максимальні показники

за протилежною шкалою. При цьому індекс гендерної ідентичності у них виявляється наближеним до нуля і у них діагностується андрогінний тип гендерної ідентичності.

Аналіз прояву маскулінних рис за методикою С.Бем показав, що середні значення за шкалою маскулінності у жіночій вибірці склали  $0,55 \pm 0,03$ ; у чоловічій –  $0,71 \pm 0,03$ . Спостерігаються статистично достовірні відмінності проявів маскулінних рис у чоловічій і жіночій вибірці ( $t=3,68$ ;  $p<0,001$ ), тобто чоловіки достовірно частіше, ніж жінки, ідентифікують у себе маскулінні риси. Статистичні показники, що характеризують мінливість, розрізняються суттєво: у жіночій вибірці  $\sigma=0,19$ ; чоловічій –  $\sigma=0,15$ . Індивідуальні відмінності в прояві маскулінності більш виражені в жіночій групі, чоловіки – більш схожі один на одного щодо прояву маскулінності.

Мінімальне значення в жіночій вибірці склало 0,2; максимальне 0,9; тобто жінки ідентифікують у себе від 4 до 18 маскулінних рис. Мінімальне значення в чоловічій вибірці 0,3 і максимальне 0,9. Чоловіки ідентифікують у себе від 6 до 18 маскулінних рис.

На думку багатьох авторів, особливості співвідношення рис маскулінності/фемінності в поведінковій складовій уявлення про себе можна розглядати з точки зору невротичних і психосоматичних розладів. Так, О.С. Кочарян [6], аналізуючи різні клінічні моделі розвитку захворювань підлітків, чоловіків і жінок, виділив як найважливіший чинник спотворення статевої структури особистості у страждаючих на невротичні і психосоматичні захворювання. Їм зазначена така особливість, як неартикульованість маскулінних і фемінних рис при неврозах.

У досліджуваних нами вибірках низький коефіцієнт кореляції з низьким рівнем достовірності між шкалами фемінності та маскулінності ( $r=-0,21$ ;  $p > 0,1$  – для жіночої вибірки;  $r = -0,1$ ;  $p > 0,1$  – для чоловічої вибірки), що вказує на відсутність неартикульованості між шкалами і як наслідок відсутність невротичних тенденцій.

Спостерігаються статистично достовірні відмінності у прояві андрогінності в жіночій і чоловічій групах ( $t=-4,31$ ). Статистичні показники, що характеризують мінливість, практично не розрізняються: у жіночій вибірці  $y=0,6$ ; у чоловічій –  $\sigma=0,5$ . І чоловіки, і жінки в прояві андрогінності значно різняться.

Мінімальне значення в жіночій вибірці склало  $-1,04$ ; максимальне,  $1,51$ . У одній жінки з вибірки (2,3%) діагностується маскулінний тип гендерної ідентичності, у 39-ти жінок (90,7%) – андрогінний тип гендерної ідентичності, у трьох (6,97%) діагностується фемінний тип гендерної ідентичності.

Мінімальне значення в чоловічій вибірці склало  $-1,16$  і максимальне  $-0,58$ . У двох чоловіків (8%) діагностується маскулінний тип гендерної ідентичності, у 23-ох (92%) – діагностується андрогінний тип гендерної ідентичності. Фемінний тип гендерної ідентичності у чоловіків не діагностується.

Використання опитувальника С. Бем для дослідження маскулінності/фемінності показало, що існує низка маскулінних і фемінних рис, які оцінюються як нейтральні або взагалі не оцінюються.

Аналіз надійності шкал фемінність/маскулінність за методикою С. Бем та їхніх пунктів засвідчило таке. Значення коефіцієнта  $\sigma$  Кронбаха за шкалою фемінність коливаються від  $0,561$  до  $0,762$  ( $0,5 < \alpha < 0,8$ ), тобто від малопритатних до прийнятних значень. Середнє значення складає  $0,637$  і вважається сумнівним. Виходять за межі однорідності значення таких рис: має тихий голос, інфантильна, ласа до лестоців. Значення коефіцієнта Кронбаха за шкалою маскулінність склало  $0,758$  – є прийнятним значенням. Найменше значення склало  $0,749$ ; найбільше –  $0,771$ .

Таблиця 4

**Оцінка надійності шкал фемінність/  
маскулінність за методикою С.Бем**

	Фемінність	Cronbach's Alpha	Маскулінність	Cronbach's Alpha
1	Довірлива	0,577	Агресивний	0,769
2	Жіночна	0,663	Амбітний, честолюбний	0,771
3	Життєрадісна	0,561	Аналітичний	0,755
4	Соромлива	0,668	Атлетичний	0,763
5	Піклується про людей	0,565	Швидкий в ухваленні рішень	0,763
6	Має тихий голос	0,754	Самовпевнений	0,763
7	Інфантильна	0,762	Владний	0,761
8	Любить дітей	0,665	Має дух змагання	0,757
9	М'яка	0,666	Має власну позицію	0,754
10	Не любить лайок	0,665	Індивідуальність	0,765
11	Ніжна	0,634	Мужний	0,751
12	Ласа до лестоців	0,723	Напористий	0,752
13	Розуміє відчуття інших	0,566	Незалежний	0,771
14	Зраджена	0,669	Покладається тільки на себе (самодостатній)	0,756
15	Співчуває	0,658	Сильна особа	0,755
16	Спокійна	0,566	Сильний	0,757

17	Здатна утішити	0,578	Схильний вести за собою	0,753
18	Тепла, щиросердна	0,572	Схильний захищати свої погляди	0,75
19	Уміє співчувати	0,675	Здатний до ризику	0,749
20	Уміє поступатися	0,571	Здібний до лідерства	0,752
	Значення шкали	0,637	Значення шкали	0,758

Значення коефіцієнта Кронбаха показують, що змінні, які описують шкалу маскулінність, однорідніші, ніж змінні, що описують фемінність. Шкала фемінності при використанні на поліетнічних вітчизняних вибірках вимагає детальнішого аналізу змінних для підвищення її однорідності.

Порівнюючи набір рис образу чоловіка і жінки і рис, що описують власну гендерну ідентичність, слід вказати як на якісну, так і на кількісну відмінність, особливо відносно чоловічого гендеру. Порівняно з методикою С. Бем до складу фемінної психологічної статі респонденти уналежнили такі риси: така, що вірить у себе; така, що цікавиться власною зовнішністю; відкрита, приваблива; така, що виявляє прихильність, кокетлива, вередлива, яскрава. До складу чоловічої психологічної статі риси – вільно говорить про секс, володіє діловими навичками, домінуючий, заповзятливий, знає, як освоювати світ; надійний, не використовує лайливих виразів, мудрий, з характером, упевнений.

Спираючись на емпіричні дані досліджень, ми можемо запропонувати результати власного аналізу.

### **Висновки**

1. У стереотипному образі жінки і при усвідомленні власного гендеру присутні риси, завдяки яким привертається увага до себе як до особистості – кокетливість, вередливість. Риси, що характеризують процес міжособистісної взаємодії, ставлення до іншого, дружби – довірливість, теплота, щиросердність, розуміння відчуттів, любов до дітей, уміння співчувати, втішити, зберігати спокій, дружити. Характеристики, що пов'язані з проявами покірності та безконфліктності, – м'якість, потреба в захисті, схильність до лестоців, уміння поступитися, а також емоційна активність – яскравість, відвертість, ніжність.

В усвідомленні власного гендеру та у стереотипному образі чоловіка присутні риси, що пов'язані з діяльністю й активністю: діловитість, уміння робити бізнес, напористість, що має дух змагання, упевненість, схильність захищати свої погляди, наполегливість, відвага, бажання бути оригінальним, самодостатність.

Характеристики, які зазвичай співвідносяться з позиціями влади й управління, – прагнення до лідерства, амбітність, владність, відповідальність, сила, уміння ухвалювати рішення і рішучість, реалістичність, схильність вести за собою.

Риси, які характеризують когнітивну сферу, – аналітичність, логічність, раціональність, схильність до точних наук. Також риси, які привертають увагу, – добре складений, атлетичний, вільно розмовляє про секс, не використовує лайливих висловів.

Характерною особливістю гендерних стереотипів є відсутність негативних рис як в стереотипизованому образі чоловіка і жінки, так і у визначенні власної гендерної ідентичності.

2. Використання опитувальника С. Бем для дослідження гендерної ідентичності, а зокрема маскулінності/фемінності, показало, що існує низка маскулінних і фемінних рис, які оцінюються респондентами як нейтральні або взагалі не оцінюються. Аналіз надійності пунктів шкал и шкали фемінності загалом показав, що значення коефіцієнта Кронбаха коливаються від 0,561 до 0,762 ( $0,5 < \alpha < 0,8$ ), тобто від малопродатних до прийнятних значень. Середнє значення склало 0,637, і вважається сумнівним. Виходять за межі однорідності значення таких рис: має тихий голос, інфантильна, ласа до лестощів.

Значення коефіцієнта Кронбаха за шкалою маскулінність коливається від 0,749 до 0,771, тобто пункти методики, що описують маскулінність однорідніше, ніж змінні, що описують фемінність. Середнє значення коефіцієнта альфа за шкалою маскулінності склало 0,758 і відноситься до прийнятних значень.

Тобто, яким має бути чоловік, і уявляється добре, і добре диференціюється свідомістю у власній ідентичності. Образ жінки – більш суперечливий і в уявленнях, і у просторі власної свідомості.

#### Список використаних джерел

1. Вовк Е. Гендерная асимметрия и женские роли в современной России / Е. Вовк // Социальная реальность. – 2006. – №3. – С. 61–73.
2. Головнева И.В. Трансформация гендерной идентичности населения Украины: между Западом и Востоком / И.В. Головнева // После империи: исследования восточноевропейского Пограничья: [Сб. ст.] / [Под ред.: И. Бобкова и др.]. – Вильнюс, 2005. – С. 223–229.
3. Горноста́й П.П. Психологічні ролі в структурі особистості / П.П. Горноста́й // Наукові студії з соціальної та політичної психології. – К., 2000. – Вип. 2(5). – С. 104–111.

4. Галустян Ю.М., Новицька В.П. Деякі аспекти гендерної ідентифікації та соціалізації особистості / Ю.М. Галустян, В.П. Новицька // Український соціум. – 2004. – № 1 (3). – С. 7–13.
5. Євстігнеева І.В. Культура міжстатевих стосунків школярів. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: [наукова монографія за редакцією проф. Єрмакова С.С.]. – Харків: ХДАДМ (ХХІІІ), 2006. – №10. – С. 40–42.
6. Кочарян А.С., Терещенко Н.Н. Полоролевая идентичность у женщин / А.С. Кочарян, Н.Н. Терещенко // Вісник Харківського університету. – 2000. – Серія Психологія. № 498. – С. 81–87.
7. Кочарян А.С. Личность и половая роль: Симптомокомплекс маскулинности/фемининности в норме и патологии / Александр Суренович Кочарян. – Х.: Основа, 1996. – 127 с.
8. Кочарян А.С., Кочарян И.С., Терещенко Н.Н. Психосемантическая структура женской телесной идентичности: полоролевой подход / А.С. Кочарян, И.С. Кочарян, Н.Н. Терещенко // Вісник Харківського університету. – 2002. – Серія психологія. – № 550, – Ч. 2. – С. 136–139
9. Кубриченко Т.В. Формування гендерної ідентичності студенток педагогічного коледжу [Текст]: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кубриченко Тетяна Вікторівна; Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2007. – 23 с.
10. Найдовська І.В. Вплив статево-рольового розвитку жінок на особливості їх життєвого стилю [Текст]: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Найдовська Інєса Валентинівна; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2002. – 19 с.
11. Основи теорії гендеру [Текст]: [навч. посіб.] / В.П. Агєєва, Л.С. Кобилянська, М.М. Скорик та інш. – К.: К.І.С., 2004. – С. 141–145, 500.

Transformation of gender stereotypes at the present stage of development of the Ukrainian society is traced. It is proved that the structural component of gender identity which is designed under the influence of gender stereotypes also is transformed.

**Keywords:** gender stereotypes, gender identity, structure of gender identity, masculinity, femininity, androghinia.

*Отримано: 23.11.2011 р.*

## Практична реалізація інтегративного системно-процесуального підходу до фасилітації особистісного зростання

Розвідку присвячено опису основних методів застосування пропонованого нами інтегративного системно-процесуального підходу в практиці психологічного тренінгу. Розглянуто також психологічну основу й основні завдання тренінгів.

**Ключові слова:** системно-процесуальний підхід, фасиліція, психологічний тренінг, метод.

Стаття посвячена описанню основних методів применення предлагаемого нами интегративного системно-процессуального подхода в практике психологического тренинга. Рассмотрены также психологическая основа и основные задачи тренингов.

**Ключевые слова:** системно-процессуальный подход, фасилитация, психологический тренинг, метод.

**Вступ.** Тенденція до інтеграції різних підходів як у психології, так і в психотерапії стає усе більше вираженою. Спроби об'єднання прийомів і методів практичної роботи здебільшого носять еkleктичний характер. Істотно рідше мають місце розробки концептуальної основи інтеграції. У нашій роботі ми продовжуємо почате в [3] розгляд можливості практичного застосування в психологічному тренінгу авторського інтегративного системно-процесуального підходу, основні положення якого викладені раніше [1]. У низці попередніх праць описано можливості й результати його застосування, пов'язані зі сферою соціальних відносин [2], формуванням екологічної свідомості [4], освітньо-виховною сферою [5] і гармонічним розвитком особистості в умовах тілесно орієнтованого тренінгу [6].

**Об'єктом** нашої роботи є реалізація авторського інтегративного системно-процесуального підходу в психологічному тренінгу, **предмет** – практичні прийоми цієї реалізації. **Актуальність** теми цієї роботи обумовлена назрілою необхідністю опису практичних методів і прийомів пропонованого підходу. **Новизна** його у пропонованій інтегративній системі принципів і методів її практичного застосування. **Ціль** роботи – описати основні методи застосування пропонованого нами інтегративного системно-

процесуального підходу в практиці психологічного тренінгу. Розглянемо їх відповідно до якостей, здатностей й навичок, що розвиваються у наших тренінгах.

## **Практика сприяння особистісному зростанню**

### **1. Адекватність самовираження й взаємин.**

Для розвитку адекватного самовираження поряд зі звичайною гештальт-терапією опорів можуть успішно застосовуватися методи психодрами, перфомансу, пластико-когнітивної терапії [10], а також тілесно орієнтованої й арт-терапії. Найбільш закритим людям може бути легше почати з малюнка, ліплення, взаємодії із глиною, піском або іншим природним об'єктом (наприклад, з каменем або з деревом). Для усвідомленого занурення в цю взаємодію можуть бути досить корисні методи сенсорного усвідомлення [7]. У спілкуванні із природними об'єктами (спочатку – наодинці з ними) можуть народжуватися спонтанні рухи, що сприяють поступовому розкріпаченню й самовираженню. Рух може, при бажанні, супроводжуватися звуковим самовираженням у вигляді лементу, співу або іншим. Емоційна розрядка, що відбувається в результаті такої дії, може досягати катарсичної сили. Наступна психотерапевтична робота, спрямована на усвідомлення клієнтом власних психологічних механізмів, що перешкоджають адекватному самовираженню, у сполученні з досвідом різноманітної міжособистісної взаємодії в групі призводить, як правило, до явно помітних результатів.

До адекватності самовираження можна також віднести відповідність між думками, почуттями, словами й справами. Ця відповідність також може усвідомлюватися й розвиватися в умовах нашого тренінгу.

Додамо до сказаного вище, що адекватність самосприйняття й самовираження є складовими адекватності реакції – того, що К. Роджерс назвав конгруентністю. На ній засновано адекватність взаємин. Адекватність у всіх її проявах звичайно значною мірою обумовлена усвідомленістю. У наших тренінгах проводиться чимало вправ на міжособистісну взаємодію, що сприяють розвитку адекватності у взаєминах. Можуть, залежно від актуальності групи на даний момент, використовуватися різні вправи із тренінгів соціальної сензитивності, єдиноборств та інших, при виконанні яких увага членів групи акцентується на їхніх відчуттях і емоціях. Крім цього, у семінарах “Я і Природа”, учасники яких самі організують свій побут, відбувається апробація навичок спілкування в процесі життєзабезпечення табору.

**2. Релаксації й напруги.** Релаксація є одним із ключових аспектів самих різних традиційних розвиваючих практик, будь це



традиція індійської йоги, китайського даосизму, сибірського шаманізму, православного исихазму, ісламського суфізму або щось ще. У сучасній розвиваючій психотерапії, спрямованій на сприяння особистісного зростання, роль релаксації також не слід недооцінювати. Це стає очевидним, якщо згадати про тісний взаємозв'язок тілесної й емоційної напруги. У цьому контексті важливо сполучити фізичну релаксацію з емоційним розвантаженням. Остання може досягатися, наприклад, “відпусканням” проблем у процесі релаксації. Ефективності емоційної розрядки може, у свою чергу, сприяти активне тілесне самовираження, що її супроводжує. Наш досвід свідчить про те, що для ефективного розвитку важливі інтенсивні й, по-можливості, тривалі прояви якості, що розвивається, коли ці якості чергуються з досить тривалими для повного відпочинку періодами релаксації. Безумовно, величезне значення для ефективності розвитку має мотивація.

### ***3. Розвиток здатності до психофізичної саморегуляції.***

Психофізична саморегуляція, як відомо, заснована на усвідомленому застосуванні уяви й зворотних зв'язків у системі тіло/психіка. У нашій підході в питаннях саморегуляції основний акцент робиться на гармонізації організму як психофізичної єдності. Ми застосовуємо різні методи гармонізації тіла, пов'язані з виправленням постави, розвитком координації рухів, нормалізації кровообігу й лимфообігу, рятуванням від надлишкових напруг та іншим. Це можуть бути статичні й динамічні фізичні вправи, прийоми масажу й самомасажу, дихальні й деякі інші вправи. Всі ці методи впливають на психіку, особливо в тих випадках, коли їхній вибір і послідовність ураховують індивідуальні особливості клієнта або групи.

***4. Усвідомлення взаємозв'язків*** у тілі, у душі, у світі, а також між тілом і психікою, між особистістю й миром і їхніми компонентами, у своїх взаєминах і у взаєминах інших людей сприяє більш реалістичному й адекватному сприйняттю себе й світу. Робота в цьому напрямку може починатися з дослідження можливих взаємодій між частинами тіла. При цьому увага звертається на виникаючі асоціації і їхнє емоційне забарвлення. З іншого боку, можна спостерігати свої емоційні переживання та їхні тілесні маніфестації як у тренінгових, так і в реальних життєвих ситуаціях. При цьому слід звернути увагу, як емоційне переживання тої або іншої ситуації змінюється залежно від інтелектуальної діяльності, зокрема, від інтерпретації даної ситуації. Таку залежність можна почати досліджувати в тренінгу для того, щоб учасники одержали виразне уявлення про те, про що йдеться. Спостереження за

взаємозв'язками в зовнішньому світі (у природі, міжособистісних відносинах та інших) корисно випередити досвідом емоційно відстороненого спостереження в умовах тренінгу.

**5. Розвиток сензитивності** стосується як відчуттів (сенсорна сензитивність або чутливість), так і емоцій (емоційна сензитивність). Як сенсорну, так і емоційну сензитивність можна підрозділити на абсолютну й відносну (диференціальну). Сенсорна абсолютна сензитивність позначає нижній поріг відчуттів даної модальності. Емоційна абсолютна чутливість зв'язана зі здатністю усвідомлювати в собі слабко виражені емоції. Диференціальна чутливість характеризує здатність до розрізнення між собою слабко виражених відчуттів (сенсорна диференціальна чутливість) або емоцій (емоційна диференціальна чутливість). Для розвитку сензитивності першого роду можуть використовуватися спеціальні вправи, спрямовані на розвиток тонкості й точності відчуттів і їхньої диференціації. Наприклад, можна покласти аркуш дерева або аркуш паперу в зошит і намагатися сприймати дотиком його через все більшу й більшу кількість сторінок. Розвиток такої сензитивності відбувається також при виконанні завдань на більш тонке відчуття й диференціацію відчуттів різної модальності у всіляких вправах, починаючи від тонких тілесних відчуттів при виконанні фізичних вправ або при емоційних переживаннях і закінчуючи зануренням у власні смакові відчуття під час трапези. Практично важливо розвивати тонку чутливість і здатність до розрізнення interoцептивних відчуттів. Це дозволяє не тільки краще оцінювати свій тілесний стан, але й краще використовувати тіло як індикатор своїх емоційних реакцій на ті або інші життєві ситуації або вибори. Досвід сензитивності до життєвих подій здобувається за допомогою вправ у спостереженні взаємозв'язків у зовнішньому світі, згаданому в п. 4. Соціальна сензитивність розвивається в різноманітному досвіді міжособистісної взаємодії в групі (див. п. 1).

**6. Краса й гармонія (лад).** Усвідомлення гармонії в собі може починатися з усвідомлення гармонії у своєму тілі на основі "побудови" свого тіла, тобто освоєння гармонічної постави й заснованих на ній вправ, що координують різні частини тіла. Спонтанні рухи, засновані на такій координації, є вже актами творчості, що виявляють красу й гармонію індивідуальності. Співтворчість, що проявляється у взаємодії людей подібним чином, може перетворюватися на спонтанний танок. Іншим прикладом створення гармонії й краси може бути описаний у п. 2 [3] досвід "служіння". Повне творче занурення в цю практику перетворює рутину в мистецтво творчого самовираження. Можна нескінченно

вдосконалюватися, досягаючи все більшої й більшої майстерності у рубанні дров, митті посуду, русі з вантажем гірським схилом, підмітанні підлоги й т.д. Кращому баченню краси можуть сприяти спеціальні медитативні вправи, що загострюють дію органів почуттів і здатність бачити красу взаємозв'язків. Істотну роль у наших тренінгах відіграє розвиток здатності почувати й створювати природну красу відкритих і чесних міжособистісних відносин, що створює в групі атмосферу ладу.

**7. Розвиток душевної й тілесної сили.** Відразу помітимо, що душевні й тілесні якості найчастіше корелюють. Правда, кореляція може бути не тільки прямою, але й зворотною, наприклад, у тих випадках, коли душевна слабкість компенсується штучно гіпертрофованою м'язовою силою. Проте досвід показує, що сполучення методів, що зміцнюють тіло (не тільки в плані м'язової сили, але й у плані здоров'я), сприяє й розвитку "душевної сили". Останнє поняття варто уточнити в контексті матеріалу, що тут викладається. Під душевною силою ми розуміємо здатність людини протистояти несприятливим для нього зовнішнім впливам і його здатність переборювати всілякі перешкоди на шляху до досягнення поставленої мети. Основними компонентами душевної сили є внутрішній локус контролю, упевненість у собі, постійна спрямованість на досягнення поставленої мети або відповідність своїй природі. Одним із перших кроків до розвитку душевної сили може бути відповідність слів і справ. Подібні вправи особливо зручно виконувати в умовах тривалого тренінгу, що проходить у природних умовах, яким є наш щорічний тренінг-семінар "Я й Природа".

Внутрішній локус контролю, по визначенню, означає прийняття суб'єктом діяльності відповідальності за свої слова й дії. Відповідальність, у свою чергу, пов'язана з усвідомленням ситуації й наслідків своїх дій і слів. Тому, вправи, спрямовані на розвиток усвідомленості (див. п. 1 [3]), створюють сприятливий ґрунт для формування внутрішнього локусу контролю. Безпосередньо формуванню відповідальності сприяє багато прав, спрямованих на узгодження дій партнерів, розвиток взаємної підтримки між членами групи, особливо пов'язаних з ризиком, наприклад, з ризиком програшу в змаганнях.

Упевненість у собі формується вправами, безліч яких представлено в тренінгах асертивності (див., наприклад, [12]).

Цілеспрямованість і відповідність своїй природі також пов'язані з усвідомленістю (див. п. 1 [3, 11]). Природності присвячений п. 9 даної статті. Іншими факторами, що сприяють досягненню мети, є

мотивація, наявність ресурсу й уміння реалізувати намічене. Мотивація до розвитку може підкріплюватися задоволенням як від процесу розвитку, так і від його проміжних результатів, а також почуттям задоволення від зробленого й досягнутого.

Дослідженню й розвитку особистих ресурсів кожного учасника в наших тренінгах приділяється досить істотна увага. Для цього використовується широкий арсенал вправ: когнітивних, проєктивних, тілесно орієнтованих, робота з малюнком, уявою й т.д. Використовуються також різноманітні вправи, що сприяють розвитку креативності, найчастіше необхідної для досягнення наміченої мети.

Помітимо, що стабільна цілеспрямованість може бути обумовлена й ригідністю особистості. Однак розвиток такого різновиду цілеспрямованості суперечить концепції нашого тренінгу, спрямованого, зокрема, на розвиток усвідомленості й гнучкості. Останнє описано в наступному пункті.

**8. Розвиток душевної й тілесної гнучкості.** Істотно, що душевна гнучкість як здатність адекватно змінюватися, адаптуючись до змін зовнішнього середовища й зберігаючи при цьому основні свої якості або наміри, також може розглядатися як прояв душевної сили. Нами було помічено, що люди, котрі не володіють душевною гнучкістю, звичайно мають ригідне тіло. Більше того, розвиток тілесної гнучкості найчастіше сприяє ослабленню душевної ригідності. У тренінгу тренування душевної гнучкості може відбуватися на основі вправ, де учасникам, що займають протилежні позиції, потрібно домовитися про якесь компромісне рішення.

**9. Природність** – здатність не тільки *бути собою*, але й *визнавати природні процеси* у себе та у світі. Ф. Перлз [11] визначив природність як здатність проявляти себе й усвідомлювати феномени своїх проявів. По суті це дуже близько до основного поняття гуманістичної психології К. Роджерса – конгруентності. Тут важливо визначити, що розуміється під проявом себе. Можна це питання сформулювати інакше: “Хто я?” У сучасній психотерапії екзистенціально-гуманістичного напрямку відповіддю, мабуть, буде: “екзистенціальна сутність”, тобто неповторне глибинне “я” людини. Як дуже точно помітив сучасний кримський психолог і філософ Юрій Майданюк [9], екзистенціальна сутність людини виражається у феноменах його проявів. Додамо, що людина в глибині себе завжди залишається собою, але на поверхню часто виносить якусь маску; нерідко відбувається так, що людина за своє приймає взяте від когось іншого (“інтродукція”). Штучна оболонка – результат не дуже

вдалого способу адаптації, захисту. Дисонанс між природною сутністю й штучною оболонкою призводить до проблем. Він викликає напруги в душі й у тілі. Для зняття психофізичних напруг нами застосовується комплексний підхід, що полягає у психологічному сприянні адекватному самовираженню (див. п. 1) і усвідомленню взаємозв'язків – як психофізичних, так і у відносинах із зовнішнім світом (див. п. 4), а також у застосуванні методів психофізичної саморегуляції (див. п. 3) і релаксації (див. п. 2). У процесі розвитку природності велику роль може відіграти також розвиток самосвідомості (див. п. 1 [3]), що супроводжується розвитком внутрішнього локусу контролю, а також рятування від психофізичних затисків, розвиток здатності до адекватного самовираження й т.д.

Істотно, що розвинутій у такий спосіб природності властива якість усвідомленості, що принципово відрізняє її від уродженої природності дитини.

Перераховані вище якості не є незалежними, а являють собою єдиний комплекс. Наприклад, для адаптації важливі всі інші перераховані якості, прояви кожної з яких вносить свою лепту в адаптивний процес. Те ж саме справедливо й відносно тільки що розглянутої природності й інших якостей.

### **Психологічні основи розвитку особистості в тренінгу**

Зазначимо, що в нашому підході використовуються психофізіологічні механізми як свідомої, так і несвідомої саморегуляції. Добре відомо, що активізації останніх сприяє релаксація. До того ж релаксація є гарною основою для усвідомлення несвідомих образів. Тому техніки релаксації широко нами використовуються в сполученні з активними навантаженнями. Саме граничні й колокрайні навантаження забезпечують розвиток людини на основі розширення його власних можливостей. Для свідомого використання несвідомих механізмів саморегуляції необхідно сприйняти їхню наявність і способи їхнього використання. Таким чином, робота свідомо і несвідомо поєднуються в єдиний комплекс.

Помітимо, що несвідомі образи часто проявляються не тільки увісні або у стані пробудження, але й у стані пильнування у вигляді потоку слів, образів, асоціацій, установок, інтерпретацій, емоцій, символів минулого досвіду та інше. Практично важливо придбати навичку розрізнення (розведення) цих продуктів психічної діяльності й реальних подій. У житті найчастіше це розрізнення виявляється не настільки простим і очевидним, як це може здатися на перший погляд. Змішання ж продуктів несвідомої психіки з реальністю в більшості випадків породжує особистісні проблеми.

Однак для реальних змін у бік гармонізації мало усвідомити їхню необхідність. Важливо ще мати ресурс, достатній для їхньої реалізації, а також знання й, бажано, навички втілення способів реалізації або ж достатній для тої ж реалізації ресурс креативності. Всьому цьому приділяється велика увага в ході тренінгу. Істотно, що ресурс найчастіше розкривається в процесі усвідомлення власного тіла, а також пов'язаних з ним поведінкових патернів.

Отже, **основними методами розвитку** в нашому підході є:

- надання учасникам *волі й відповідальності* вибору того, що їм робити із пропозиціями тренера або тренерів, що займають позицію фасилітаторів. Така установка спонукує учасників до розвитку усвідомленості й сензитивності щодо своїх відчуттів і емоцій, що вказують на їхні актуальні потреби й стимулює до пошуку адекватних способів їхнього задоволення;
- *співтворчість учасників* перетворює тренінг на своєрідну творчу лабораторію. Вона дає методи розвитку, що відповідають актуальним потребам даних учасників у розвитку. У такий спосіб забезпечується не формальне, а дійсне функціонування загального принципу всіх шкіл розвиваючої психотерапії гуманістичної спрямованості – принципу “тут і тепер”.

**Висновок.** У цій і попередній статтях ми описали методи авторського інтегративного підходу сприяння особистісному зростанню, що практично застосовувані в тренінгах особистісного росту. Описати всі застосовувані в наших тренінгах прийоми й методики в принципі неможливо, оскільки багато з них спонтанно народжуються в процесі групової взаємодії. Тому основне завдання даної й попередньої [3] статей автор бачить в описі практичного підходу й застосовуваних методів з таким ступенем подробиць, що дозволяє читачеві представити напрямок і стиль авторської практичної роботи в умовах тренінгу. Основні принципи розвитку особистості, що розвивають якості й методи розвитку, об'єднані в цілісну систему. Подальший розвиток пропонованої нами концепції, а також її застосування в практиці психологічного консультування, ми плануємо описати в наступних статтях.

#### **Список використаних джерел**

1. Андреев О.С. Авторський інтегративний підхід до сприяння особистісному зростанню: основні положення /О.С.Андреев // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України [За ред. С.Д. Максименка]. – Т. XI. – Част. 1. – К., 2009. – С. 7-14.

2. Андреев О.С. Возможности застосування інтегративного підходу у рішенні актуальних проблем спілкування /О.С.Андреев// Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України [За ред. С.Д. Максименка]. – Т. XII. – Част. 3. – К., 2010. – С. 8-15.
3. Андреев А.С. Интегративный подход к личностному росту в условиях психологического тренинга: практическое приложение (I) /О.С.Андреев // Горизонты образования. – 2010. – № 2. – С. 145-150.
4. Андреев О.С. Психологічні аспекти екологічних проблем й екопсихологічні тренінги /О.С.Андреев // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Екологічна психологія [За ред. Максименка С.Д.] – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Т. 7. – Вип. 19. – С. 18-23.
5. Андреев А.С. Реформа образования: психологические аспекты / О.С.Андреев// Гуманітарні науки. – 2004. – № 2. – С. 149-155.
6. Андреев О.С. Тілесно орієнтована методика особистісного зростання в умовах психологічного тренінгу /О.С.Андреев// Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України [За ред. Академіка С.Д. Максименка]. –К.: Міленіум, 2007. – Вип. 34. – С. 56-62.
7. Брукс Ч. Чувственное сознание. Как вернуть себе полноту переживания / Ч.Брукс. – М.: Либрис, 1997. – 284 с.
8. Лоуэн А. Биоэнергетика / А.Лоуэн. – СПб.: ЮВЕНТА, 1998. – 382 с.
9. Майданюк Ю.В. Частное сообщение, 2008.
10. Никитин В.Н. Психология телесного сознания / В.Н.Никитин. – М.: Алетейа, 1998. – 481 с.
11. Перлз Ф. Гештальт-подход и Свидетель терапии / Ф.Перлз. – М.: Полигран, 1996. –240 с.
12. Смит М. Тренинг уверенности в себе / М.Смит. – СПб.: Речь, 2000. – 244 с.

The basic methods for application of proposed integrative system-processual approach in psychological training practice are described. The psychological ground and main tasks of our trainings are discussed.

**Keywords:** systematic and procedural approach fasylytsiya, psychological trenih, method.

*Отримано: 21.11.2011 р.*

## **Чинники, що впливають на успішність адаптації учнів до навчання в основній школі**

У статті проаналізовано роль чинників, що впливають на адаптацію учнів молодших класів у процесі переходу до основної школи. Розглянуто модель взаємодії психологічної служби та педагогічного колективу для успішної адаптації учнів.

Зміни, що відбуваються у психіці дитини у віці 10-11 років при переході з початкової школи в основну, визначають процес його психологічної адаптації. Нові умови навчання висувають більш високі вимоги щодо інтелектуального й особистісного розвитку дітей, ступеня сформованості в них певних навчальних знань, навчальних дій, рівня розвитку довільності, здатності до саморегуляції.

**Ключові слова:** адаптація, дезадаптація, адаптаційний період, чинники, особистісні якості, командна робота, індивідуальний підхід.

В статье проанализирована роль факторов, влияющих на адаптацию учащихся младших классов в процессе перехода в основную школу. Рассмотрена модель взаимодействия психологической службы и педагогического коллектива для успешной адаптации учащихся.

Изменения, происходящие в психике ребенка в возрасте 10-11 лет при переходе из начальной школы в основную, определяют процесс его психологической адаптации. Новые условия обучения предъявляют более высокие требования к интеллектуальному и личностному развитию детей, уровню сформированности у них определенных учебных навыков, знаний, действий, степени развития произвольности, способности к саморегуляции.

**Ключевые слова:** адаптация, дезадаптация, адаптационный период, факторы, личностные качества, командная работа, индивидуальный подход.

**Постановка проблеми.** Однією з найважливіших сфер психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу є профілактика дезадаптації учнів у кризові періоди, до яких належать і перехід до основної школи. Для підвищення ефективності роботи з профілактики дезадаптації використовуються “командні” форми роботи, тісна співпраця різних фахівців: психологів, дитячого психіатра, логопеда, дефектолога, вчителів. Саме тісне співробітництво вчителів початкової й середньої ланки школи та



спадкоємність методів роботи з дітьми і є запорукою ефективної адаптації дітей в основній школі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На кожному віковому етапі розвитку адаптація (в її широкому розумінні) до умов навколишнього середовища та її порушення відбуваються по-різному. Особливо негативного забарвлення дезадаптація набуває у молодшому підлітковому віці, коли провідним моментом становлення особистості є лінія соціального розвитку. У фундаментальних працях, присвячених цьому періоду (Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, Л. І. Божович, А. В. Петровського, Д. І. Фельдштейна та ін.) вказується, що в даному періоді центральним новоутворенням стає самосвідомість, яка має глибоко соціалізований характер: дитина разом із усвідомленням себе осмислює своє призначення, можливості самореалізації у взаємодії з середовищем. Розвиток самосвідомості відбувається через засвоєння моральних норм, вимог найближчого оточення. Це стає можливим тільки за умови дії механізмів внутрішньої регуляції, яка вивчена недостатньо.

Недостатньо вивченими залишаються і проблеми, пов'язані з розвитком ціннісно-мотиваційної сфери особистості у період переходу до основної школи, зокрема в учнів, схильних до дезадаптації; виявленням особистісних та ситуативних передумов формування досвіду саморегуляції поведінки та діяльності як умови подолання шкільної дезадаптації. У цьому зв'язку актуальним постає питання психокорекційної роботи психологічної служби загальноосвітньої школи з дезадаптованими учнями (виявлення на ранніх етапах дітей групи ризику та надання їм психологічної допомоги). А також важливою є координація психолого-педагогічної діяльності школи та сім'ї у попередженні шкільної дезадаптації.

Враховуючи цей факт, ми наголошуємо на необхідності дослідження особливостей інтеріоризації зовнішніх регулюючих механізмів та особливостей шкільної дезадаптації, пов'язаної із входженням особистості, що розвивається, в нову соціальну ситуацію розвитку. Це дослідження, на нашу думку, буде корисним для розвитку та поглиблення теоретичних і прикладних аспектів зазначеної проблеми, її вирішення в умовах сучасної школи.

На жаль, у сучасній літературі недостатньо методичних розробок, які допомогли б педагогу грамотно й ефективно будувати роботу з профілактики та корекції психічної дезадаптації учнів на початку навчання в основній школі. Психологічною службою освіти Одеського регіону був накопичений досить великий досвід, зокрема, узагальнено досвід роботи Л. П. Пономаренко [3]. Нею

описаний ряд методичних прийомів, основних напрямків діяльності психолога щодо профілактики дезадаптації, налагодження взаємодії з усім педагогічним колективом школи. Вивченням різних аспектів адаптації останнім часом займалися такі вітчизняні вчені: О. Р. Боделан, Л. В. Дзюбко, Л. І. Закутський, М. В. Левченко, О. Г. Мороз, О. Ю. Пономарьова, Л. П. Пономаренко, П. А. Просецький, В. І. Розов, О. В. Скрипченко, О. Г. Солодухова, Г. М. Чуткіна, Т. С. Яценко.

Серед досліджень в області підготовки педагогів до вирішення проблем дезадаптації підлітків роботи С. А. Белічевої, Л. М. Бережнкової, С. В. Бойкової, Н. Г. Милованової, Т. Д. Молодцової, М. М. Суртаєвої, Л. М. Якушевої.

Питанню підготовки педагогів до попередження дезадаптації підлітків у системі внутрішкільного підвищення кваліфікації присвячені дослідження О. В. Ракульцевої [6].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, якій присвячується стаття.** Забезпечення оптимальних умов переходу в основну школу для всіх учнів, максимальний розвиток на новому етапі навчання тих позитивних змін, які виникають на рубежі молодшого шкільного та підліткового віку, вимагають індивідуального підходу, командної роботи педагогів щодо вирішення конкретних завдань, а також оперативних і невідкладних дій з апробації педагогами вирішення професійних завдань на уроках та у позаурочній діяльності.

Виконання завдань з навчання й виховання учнів основною школою багато в чому залежить від того, наскільки працюючі в ній педагоги здатні попереджати несприятливі стани емоційної, когнітивної й поведінкової сфери, впливати на самореалізацію учнів різних категорій. Досягненню цього може сприяти психологічне просвітництво. Підготовка педагогів у даному напрямку може й повинна набувати корпоративного характеру, що виявляється у зміні її процесуальних та ціннісних характеристик, посилення залученості та взаємодії педагогів.

**Формулювання цілей статті.** Узагальнити основні підходи до розуміння ролі чинників, що впливають на успішність адаптації учнів молодших класів в процесі переходу до основної школи, сформулювати умови успішної адаптації учнів при переході з молодшої школи в основну.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Психологічні та психофізіологічні дослідження свідчать, що на початку навчання в п'ятому класі школярі переживають період адаптації до нових умов навчання, багато в чому схожий з тим, який був характерний для

початку навчання в першому класі. Проведений аналіз літератури та сучасного стану проблеми в школі дозволив виділити такі об'єктивно існуючі суперечності:

- 1) між наявністю учнів, які мають проблеми шкільної адаптації, і недостатністю оперативної та своєчасної допомоги таким підліткам з боку педагогів основної школи;
- 2) між потребою школи в педагогах, компетентних у вирішенні завдань попередження шкільної дезадаптації, і недостатньою здатністю багатьох педагогів до вирішення подібних завдань на практиці;
- 3) між необхідністю розвитку компетентності педагогів у попередженні шкільної дезадаптації і нерозробленістю відповідної моделі процесу підготовки педагогів до попередження дезадаптації учнів.

Сюди слід віднести також недостатню ефективність профілактики шкільної дезадаптації у навчальних закладах, яка пов'язана з низкою явищ:

- 1) недооцінкою значущості дезадаптації (у зв'язку з невисоким, на думку педагогів, статусом дезадаптованих учнів у колективі класу, школи);
- 2) недостатньою розробкою спеціальних форм морального виховання (антиалкогольного, статевого тощо) з метою попередження особливо небезпечних форм антисуспільної поведінки;
- 3) відсутністю організованої і методичної спеціалізації індивідуальної роботи з дезадаптованими учнями;
- 4) недостатньою взаємодією навчальних закладів і правоохоронних органів у своєчасному застосуванні правових заходів щодо дисфункційних сімей чи іншого найближчого оточення дитини.

На думку О. В. Ракульцевої, “попередження шкільної дезадаптації підлітків – це процес оперативної допомоги підліткам “норми” і підліткам “групи ризику” шкільної дезадаптації у вирішенні проблем пізнавального, поведінкового й (або) емоційного характеру та створення умов, що сприяють самореалізації учнів в освітньому процесі” [7, с. 7]. У діяльності педагогів сучасної школи попередження шкільної дезадаптації учнів реалізується через вирішення таких груп професійно-педагогічних завдань: діагностування шкільної адаптації дітей в освітньому процесі; будувannya освітнього процесу, спрямованого на досягнення учнями шкільної адаптації; встановлювання взаємодії з працівниками освітнього закладу з попередження шкільної дезадаптації; встановлювання

взаємодії з сім'єю з попередження шкільної дезадаптації; проектування й здійснення професійної самоосвіти з питань попередження шкільної дезадаптації у процесі переходу до основної школи. Ми прагнемо до того, щоб навіть у теперішньому складному соціально-економічному становищі освіти робота керівництва навчального закладу була спрямована, насамперед, на потреби дітей, пошук можливості такої організації навчального процесу, за якої учням з різними здібностями були б створені найбільш сприятливі умови для їх розвитку (подібні умови створені й реалізуються в авторській школі М. П. Гудзика, у низці шкіл м. Одеси). Наприклад, може бути доцільним зниження вимог до дітей, яким складно засвоювати навчальний матеріал слабкий розвиток логічного мислення та педагогічну занедбаність; раціональне використання індивідуальних годин вчителями початкових класів для дієвої допомоги дітям, які відстають у навчанні. Наша модель профілактики шкільної дезадаптації у процесі переходу учнів молодших класів в основну школу спирається на модель, запропоновану Л. П. Пономаренко [3]. Важливу роль у ній відведено вчителям початкової й основної шкіл. Під час зустрічей психолога з вчителями четвертих класів збирається інформація щодо дітей з труднощами в навчанні й порушенням поведінки. З'ясовуються причини цих труднощів з точки зору вчителя; обговорюються заходи, прийняті для їх подолання, та отримані результати; з'ясовується детальна інформація щодо сім'ї дитини та умов її виховання.

Психологічною службою ЄНВК "Школа майбутнього" (м. Ялта) виробляються рекомендації для вчителя з приводу вибору індивідуального педагогічного стилю; залучення дитини у позакласну діяльність, організації "ситуації успіху".

На кожного учня заведена індивідуальна картка, інформація якої при необхідності може служити матеріалом для педагогічних консиліумів, для ознайомлення педагогів з причинами й характером труднощів "проблемних дітей" в період проведення роботи з профілактики дезадаптації п'ятикласників. Вони зберігаються в документах психологічної служби школи і використовуються протягом всього періоду навчання дитини в школі, в роботі з батьками і педагогами. На педагогічній раді ЄНВК було вирішено відпрацювати різні варіанти підготовки учнів до нових умов навчання, перш за все, різкою зміною позиції "опікуваного", коли дітьми піклується один постійний вчитель, ситуацією, коли учням потрібно набагато більше самостійності і здатності адаптуватися до різних стилів викладання вчителів-предметників:

- за рахунок введення спецкурсів та курсів за вибором, учні ще в початковій школі були готові до вчителів з різних предметів та різноманітних стилів викладання;
- в останні місяці навчального року новопризначені класні керівники відвідували уроки в своїх майбутніх п'ятих класах для ознайомлення з класним колективом та стилем викладання вчителя. На наш погляд, необхідність такої профілактичної роботи викликана необхідністю встановити, до якого стилю подачі навчального матеріалу, зворотного зв'язку й до яких вимог звикли діти, щоб на перших порах при навчанні в п'ятому класі, по можливості, не вносити різких змін і уникнути посилювання дезадаптації;
- вчителями проводяться спеціальні бесіди з учнями щодо нових вимог, ігрові вправи, де заохочується самостійність і здатність вирішувати виникаючі шкільні проблеми без опори на підтримку вчителя;
- регулярно проводяться психолого-педагогічні семінари з вікових та індивідуально-психологічних особливостей п'ятикласників для вчителів, що в подальшому будуть працювати з ними;
- психолого-педагогічні семінари для вчителів початкової школи про можливі причини труднощів у навчанні й поведінці учнів, про шляхи розвитку пізнавальних процесів (зокрема, операцій логічного мислення, уваги, пам'яті, а також здатності до довільної регуляції навчальної діяльності) за допомогою спеціально підібраних вправ та ігор, які можуть використовуватися як елементи уроку.

У квітні проводиться психолого-педагогічний консиліум, на якому присутні вчителі четвертих класів, новопризначені класні керівники п'ятих класів, педагоги-предметники, адміністрація, психологи, соціальний педагог і логопед.

На консиліумі аналізуються особливості емоційно-вольової сфери молодшого підліткового віку, характеризуються різні можливі форми дезадаптації у п'ятикласників. Пропонуються рекомендації з вибору адекватних засобів педагогічного впливу по відношенню до дітей даного віку.

Психологи класним керівникам надають соціометричні дані, характеризують розподіл ролей в учнівському колективі, знайомлять з психолого-педагогічною характеристикою класу.

На основі проведеного аналізу теоретико-методологічних досліджень зазначеними вище вченими ми доходимо висновку, що психологічними детермінантами шкільної дезадаптації виступають

такі кризові явища в організмі, психіці та взаємовідносинах молодшого підлітка:

1) прискорений і нерівномірний розвиток організму дитини в даний період:

- нерівномірність розвитку серцево-судинної і кістково-м'язевої систем, що погіршує психічне і фізичне самопочуття;
- гормональні зміни, викликані підвищеною активністю ендокринної системи в період статевого дозрівання, які проявляються в підвищеній збудженості, емоційній нестабільності, в неадекватних емоційних реакціях, непередбачуваності настроїв молодшого підлітка;

2) зміни в характері стосунків з дорослими, які проявляються у підвищеній конфліктності з батьками, вчителями і пояснюються низкою причин:

- “конфлікт моралей”, коли мораль підкорення, притаманна стосункам дитини і дорослого, замінюється мораллю рівноправності;
- почуття дорослості, реакція емансипації, незалежності від дорослого;
- підвищена критика дорослих при одночасно підвищеній увазі до думки однолітків;

3) зміни у відносинах з однолітками як своєї статі так і протилежної:

- активне формування самосвідомості в даному віці призводить до загострення потреби спілкування з однолітками, прагнення самоствердження;
- статеве дозрівання, що викликає серйозні проблеми у сфері взаємовідносин статей в цьому віці (перша закоханість, підвищена зацікавленість інтимним життям людини), в деяких випадках юнацька гіперсексуальність, що також є чинником виникнення шкільної дезадаптації.

Стосовно психогенної шкільної дезадаптації потрібно виділити наявність в ній замкненого кола взаємодоповнюючих, загальноневротичних порушень і шкільної дезадаптації.

Досить часто вимоги сім'ї та школи до дитини не відповідають її реальним можливостям. Прояви психогенної шкільної дезадаптації, що оцінюється ними як розхлябаність, небажання, байдужість, оформлюються в сильний психогенний комплекс, а шляхи компенсації пов'язані лише з позашкільним спілкуванням з однолітками. Від того, де дитина його знаходить – в гуртку, спортивній секції, вуличній компанії чи асоціальної групі, – значною мірою залежить подальша її доля.

Комплексне розуміння шкільної дезадаптації із врахуванням значених моментів утворює той мінімум, без якого неможливий ефективний підхід до її профілактики і корекції. Важливими їх напрямками є педагогічно правильне виховання особистості, яке включає використання набутих знань з даної проблеми медичної психології, зокрема таких її розділів, як психогігієна та психотерапія, а також суміжних галузей психологічної науки. Однією з умов профілактики та корекції шкільної дезадаптації є чітке розуміння того, що вона відображає не недоліки дитини, сім'ї та школи, а порушення відносин у системі “школа – дитина – сім'я”.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що кожна галузь психологічних знань розглядає феномен шкільної адаптації – (дезадаптації зокрема) залежно від того, яке завдання вона ставить для вирішення даної проблеми.

Підводячи підсумок, хотілося б зазначити, що перехід учнів до школи другого ступеня супроводжується суттєвими змінами в житті дитини, які часто є причиною або пусковим механізмом комплексу негативних процесів, що ведуть до “внутрішнього відходу від школи”, шкільної дезадаптації учнів. Специфіка шкільної дезадаптації при переході до основної школи полягає в тому, що ці явища, на відміну від дезадаптації учнів у молодшій школі, набувають масового характеру і значною мірою зумовлені об'єктивними факторами, пов'язаними зі змістом і організацією навчального процесу та віковими особливостями учнів.

**Висновки.** Будь-які перехідні періоди висувають специфічні проблеми, вирішення яких вимагає мобілізації всіх психічних та психофізіологічних сил дитини для того, щоб освоїти необхідні вміння, навички, пристосуватися до нового режиму дня, встановити оптимальні взаємини з вчителями. Зміни, що відбуваються у психіці дитини у віці 10-11 років при переході з початкової школи в основну, визначають процес його психологічної адаптації. Нові умови навчання висувають більш високі вимоги щодо інтелектуального й особистісного розвитку дітей, ступеня сформованості в них певних навчальних знань, навчальних дій, рівня розвитку довільності, здатності до саморегуляції і т.п.

Саме в цей період – період переходу дитини від першої (“єдиної і найкращої”) вчительки до великої кількості нових вчителів – важливо знайти шляхи взаємодії психолога і педагогічного колективу. Від цього залежить, чи проявлять учні інтерес до всього нового, чи будуть відчувати страх і занепокоєння перед вимогами нової школи, як довго вони будуть переживати стан дискомфорту, і як все це позначиться на формуванні особистості майбутніх учнів основної школи.

### **Список використаних джерел**

1. Бура Л. В. Условия успешной адаптации учащихся при переходе из начального в среднее звено общеобразовательной школы / Л. В. Бура // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: Зб. статей: Вип. 15. Ч.2. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – с. 163-167.
2. Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъективности / А.В.Петровский. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1996. – 512 с.
3. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе / [под ред. Л. П. Пономаренко]. – Одесса: Астро Принт, 1999. – 119 с.
4. Психология: словарь / [ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Рабочая книга школьного психолога / [ред. И. В. Дубровиной]. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
6. Ракульцева Е. В. Подготовка педагогов к предупреждению дезадаптации подростков в системе внутришкольного повышения квалификации : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. В. Ракульцева. – Омск, 2007. – 20 с.

In the article the role of succession is considered in the prophylaxis of school non-adaptation of student junior classes in the process of passing to basic school. The model of co-operation of psychological service and pedagogical collective is considered for successful adaptation of pupils.

The changes in 10-11 years child psyche while transmission from junior to basic school determine his psychological adaptation process. New terms of learning make higher demands to children’s intellectual and personal development, to level of forming their learning skills, knowledge, actions, the measure of their willingness, ability of self-regulation.

**Keywords:** adaptation, non-adaptation, adaptation period, succession, personality qualities, command work, individual approach.

*Отримано: 12.12.2011 р.*



## Методики дослідження, що розкривають усвідомлену та неусвідомлену агресію у молодших школярів з різним мовленнєвим розвитком

Агресивність сучасних дітей є актуальною проблемою у теперішніх умовах життя, тому що вона впливає не тільки на взаємини дитини з батьками, вчителями, однолітками, але й створює дискомфорт для неї самої. У нашій статті розкриваються шляхи вивчення неусвідомленої агресії у молодших школярів за допомогою модернізованих проєктивних малюнкових методик: “Неіснуюча тварина”, “Малюнок моєї сім’ї”, “Малюнок мого класу” та модифікованої нової “Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої” методики на основі праць С. Розенцвейнга, І.А. Фурманова, А. Басс, А. Даркі, А.А. Романова, Р. Темл, М. Доркі, В. Амен та інших. Сформовано опитувальник та систему спостереження, що дозволяють дослідити усвідомлений рівень агресії.

**Ключові слова:** діагностика, агресивність, агресія, тести, методики дослідження, усвідомлена агресія, неусвідомлена агресія.

Агрессивность современных детей является актуальной проблемой в нынешних условиях жизни, потому что она влияет не только на взаимоотношения ребенка с родителями, учителями, сверстниками, но и создает дискомфорт для нее самой. В нашей статье раскрываются пути изучения неосознанной агрессии у младших школьников с помощью модернизированных проективных методик, основанных на рисовании: “Несуществующее животное”, “Рисунок моей семьи”, “Рисунок моего класса” и модифицированной новой “сюжетно-ситуативно-иллюстрированной” методики на основе трудов С. Розенцвейнга, И.А. Фурманова, А. Басс, А. Дарки, А.А. Романова, Р. Темл, М. Дорки, В. Амен и других. Сформированы опросник и система наблюдения, которые позволяют исследовать осознанный уровень агрессии.

**Ключевые слова:** диагностика, агрессивность, агрессия, тесты, методики исследования, осознанная агрессия, неосознанная агрессия.

Для вивчення агресії у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком було визначено три напрямки дослідження. *Перший* розкривав неусвідомлену учнями агресію, яка виявлялась у проєктивних модернізованих малюнкових методиках та у модифікованій сюжетно-ситуативно-ілюстрованій

методиці. *Другий* напрямок – дослідження за вербальним опитуванням, і *третьй* – за методом спостереження (при виконанні учнем інших діагностичних завдань) визначалась усвідомленість дитиною своєї агресії.

Сформований напрямок дослідження визначив чотири етапи проведення наукового експерименту. На першому етапі роботи були обрані проєктивні малюнкові методики, що дозволяли вивчити дитину у трьох аспектах: "Я-особистість" – на основі методики М.З. Друзкевич "Неіснуюча тварина", "Я у сім'ї" – за методикою Р. Бернса і С. Кауфмана "Кінетичний малюнок сім'ї" – "Малюнок моєї сім'ї", і "Я у соціумі" – завдяки модифікованій малюнкової методиці в основу якої покладені науково-практичні роботи Р. Бернса, Дж Бука, Вульфа, М.З. Друзкевич, С. Кауфмана, Л. Кормана, М. Люшера, К. Маховева, В. Хьюлса та інших – "Малюнок мого класу" [6; 3; 2]. Визначені нами методики досліджували неусвідомлені психічні властивості особистості всебічно, що не зовсім відповідало меті нашого дослідження. Тому для вивчення неусвідомленої агресії у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком, нами була проведена вузько-спеціалізована їх модернізація, яка визначала лише ознаки, що характеризували наявність у дітей агресії. У подальшому це дозволило нам систематизувати визначений науковцями (Вульф, М.З. Друзкевич, С. Кауфман, Л. Корман, М. Люшер, К. Маховева, В. Хьюлс та інші) якісний аналіз за видами (саморегулюючий, скритий та поведінковий) та підвидами (контролюючий, змагальний, захисний, депресивний, фізичний) агресії.

По кожній малюнкової методиці було розроблено бланк дослідження. У ньому за вертикаллю розміщувались шість ознак (простір, лінія, зміст, структура, колір та персонаж), за якими визначалась агресія, а по горизонталі відбувалось накопичування балів за видами агресії (саморегулюючий, скритий і поведінковий) та їх підвидами (контролюючий, змагальний, захисний, депресивний, демонстративний і фізичний). Кожна з таких ознак за видами агресії оцінювалась в 1 бал. Це дозволило за загальною сумою балів визначити переважуючий (за кількістю обраних ознак) вид та підвиди агресії.

Розроблений бланк дослідження, що містить групу параметрів, якісну характеристику, яка відображала особливості виконання дитиною завдань та специфіку оцінювання, було сформовано на основі праць Е.Г. Симерницької, Б.В.Зейгарника, А.Р. Лурія, А.Л. Сиротюк, М.Я.Семаго, М.М. Семаго, Р.С. Немова, Н.Ю.Максимова, К.Л.Мілютіна, В.М.Піскуна, А.В.Семенович, Л.Ф.Бурлачук, С.М.Морозова та інших.

Отже, за результатами аналізу наукових джерел нами було обрано ряд проєктивних малюнкових методик, які дозволяли вивчити неусвідомлений рівень та види прояву дитячої агресії. Завдяки модернізації даних методик, з'явилася можливість краще вивчити неусвідомлені види, підвиди та рівні прояву агресії у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком.

Звертаючи увагу на те, що виділені нами проєктивні малюнкові методики не завжди були зручними у дослідженні дітей молодших класів, тому що була категорія учнів, які відмовлялись виконувати завдання оскільки не вмiли малювати, тому у нашій роботі було розроблено методику, що включала готові ситуативні картинки.

На основі аналізу результатів науково-практичних праць В.Амен, А. Басс і А. Даркі, М. Доркі, С. Розенцвейнга, Р. Темл, А.А. Романова, І.А. Фурманова та інших вчених нами були систематизовані та логічно поєднані особливості проведення, засоби діагностики агресії та критерії оцінювання якостей виконання завдань в одну "Сюжетно-ситуативно-ілюстровану" методику. Вона направлена на вивчення агресії у дитини так, як і у малюнкових методиках, в трьох головних аспектах дослідження: "Я у сім'ї", "Я у соціумі" і "Я-Особистість".

Головним завданням при складанні модифікованої методики було визначити види та підвиди агресії. Тому їх формування відбувалося на основі аналізу наукових праць вчених, що вивчали агресивні реакції за фрустрацією (С. Розенцвейнг [2]), афективно-динамічною, вербальною та поведінковою направленістю (І.А. Фурманов [5]), формою (А. Басс і А. Даркі [2; 3]) та типізацією (А.А. Романов [4]). Були також враховані особливості вищої нервової діяльності молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком: це їхня здатність краще сприймати наочний кольорово-ілюстрований методичний матеріал, ніж словесне сприймання особистісних опитувальників (Г.О. Люблінська, А.І. Селецький О.В. Трошин, Е.В. Жуліна, О.Н. Усанова, Ю.Ф. Гаркуш). Тому одним з визначних засобів діагностики агресії у нашій методиці є наочність, яка основана на ідеях малюнкового матеріалу С. Розенцвейнга та Р. Темл, М. Доркі, В. Амен.

Систематизація типів (А.А. Романов, С. Розенцвейг, І.А. Фурманов) [4; 2; 5] та видів (А. Басс, А. Даркі) [2] агресивних реакцій дозволила нам виділити у модифікованій методиці три види агресії: саморегулюючу, скриту і поведінкову. Нами передбачено, що самокритичний вид агресії може включати в себе контролюючий та

змагальний підвиди агресії, у свою чергу, скритий вид агресії поділений на захисний та депресивний, а поведінковий – на демонстративний та фізичний підвиди агресії (див. таблицю 1).

**Таблиця 1**

**Виділення видів агресії за типами та видами агресивних реакцій**

Види агресії	Підвиди агресії	Ознаки агресивності		
		Типи агресивних реакцій за методиками С. Розенцвейга, І.А. Фурманова	Види агресивних реакцій за опитувальником А. Басс і А. Даркі	Типи агресії за А.А. Романовим
Саморегулююча	контролююча	<i>Імунітивний, самозахисний тип:</i> – спокійність, збереженість емоційного стану до наступної критичної ситуації		
		<i>Імунітивний, вперто-розрахунковий тип:</i> – розв’язування конфлікту після обдумування; – втручання інших осіб; – вирішення фруструючої ситуації самотійно		
	змагальна	<i>Імунітивний, перешкодо-домінантний тип:</i> – прояви негативних емоцій невисокої інтенсивності		
Скрита	захисна	<i>Інтропунітивний, самозахисний тип:</i> – образливість; – замкненість; – почуття незахищеності; – психологічний захист та виправдання себе	<i>Образа:</i> • заздрість, ненависть до оточуючих; • гнів на весь світ за дійсні або надумані страждання	<i>Агресивно-боязливий тип:</i> • ворожість; • недовіра; • гнівливість; • захист від вигаданої загрози

Скрита	захисна	<b>Інтропунітивний, вперто-розрахунковий тип:</b> – сором'язливість; – активні емоційні переживання; – впертість		
	депресивна	<b>Інтропунітивний, перешкодо-домінантний тип:</b> – образливість, засмученість, самозвинувачення; – відчуття власної неправоти, сорому; – травмуючі переживання; – внутрішнє самознищення	<b>Почуття провини:</b> • відчуття докорів сумління; • тривожність  <b>Підозріливість</b> • недовіра; • підозра у поганих намірах; • фобічні стани	<b>Агресивно-уразливий тип:</b> • підвищена чутливість; • роздратованість; • хворобливий стан
Поведінкова	демонстративна	<b>Екстрапунітивний, вперто-розрахунковий тип:</b> – гнівливість, істеричність, образливість, роздратованість; – самовпевненість; – не сприймання своєї провини; – агресивність реакції має вигляд осуду, докору, заперечення <b>Екстрапунітивний, перешкодо-домінантний тип:</b> – роздратованість, гнівливість високої інтенсивності; – постійні звинувачення оточуючих (людей, тварин, предметів)	<b>Вербальна агресія:</b> • вираження негативних почуттів через форму агресії: сварки, крик, вереск; • через зміст словесних відповідей: погрози, прокляття	<b>Агресивно-гіперактивний тип:</b> • емоційна розгальмованість; • неадекватна рухливість; • недисциплінованість; • неслухняність
			<b>Непряма агресія:</b> • спрямованість агресії на особу у плітках, злих жартах; • агресія без спрямованості у вигляді спалахів люті, криків, тупотіння ногами, тощо	<b>Агресивно-опозиційний тип:</b> • опозиційність; • негативізм, грубість, хитрість, зухвалість; • перекладання відповідальності за свої вчинки на інших; • емоційне знуцання над людьми близького оточення
			<b>Схильність до роздратування</b> • емоційна збудливість; • прояви запальності, різкості, грубості	
			<b>Негативізм:</b> • опозиційність; • боротьба проти авторитету; • пасивний або активний опір	

Поведінкова	фізична	<p><b>Екстрапунітивний, самозахисний тип:</b> – використання прямої фізичної сили</p>	<p><b>Фізична агресія:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• використання фізичної сили проти іншої особи</li> </ul>	<p><b>Агресивно-байдужий тип:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• емоційна холодність;</li> <li>• підвищена афективність;</li> <li>• емоційна збудливість;</li> <li>• дратівливість, байдужість;</li> <li>• фізичне застосування своєї сили;</li> <li>• використання образ, грубих слів</li> </ul>
-------------	---------	---	---	---

Виділений нами *саморегулюючий* вид агресії, на нашу думку, найкраще було розкрито лише у типах агресивних реакцій особистості за методикою С. Розенцвейга та І.А. Фурманова. Його вдало характеризували імпульсивні типи агресивних реакцій, зокрема у контролюючому підвиді агресії домінуючим є самозахисний та вперто-розрахунковий типи, а у змагальному – перешкодо-домінантний тип агресивних реакцій.

Зазначений нами *скритий* вид агресії складався з інтропульсивних типів агресивних реакцій, у свою чергу, захисний відповідав самозахисному та вперто-розрахунковому, а депресивний – перешкодо-домінантному типу агресивних реакцій.

Третій вид агресії – *поведінковий*, вміщував екстрапунітивний тип агресивних реакцій, тому його демонстративний підвид краще розглядався у вперто-розрахунковому та перешкодо-домінантному типах, а фізичний підвид агресії включав самозахисний тип агресивної реакції.

На основі аналізу особистісного тесту-опитувальника А. Басс і А. Даркі, нами було здійснено розподіл восьми видів агресивних реакцій за двома видами агресії: скритої та поведінкової. Таким чином, *скритий* вид агресії у захисному підвиді агресії вміщав образливість, а *депресивний* підвид – почуття провини та підозрілість.

Найбільше агресивних реакцій за методикою А. Басс і А. Даркі містить в собі *поведінковий* вид агресії. У демонстративний підвид було віднесено вербальну агресію, непряму агресію, схильність до роздратувань, негативізм; а фізичний підвид агресії включав тільки агресивні реакції, що розкривали застосування фізичної агресії.

Визначені типи агресивності за А.А. Романовим були, також, віднесені до двох видів агресії: скритої та поведінкової, а їх характеристика розподілялась за визначеними нами підвидами

агресії. Зокрема, захисний підвид агресії відповідає агресивно-боязливому типу особистості, а на депресивний підвид вказували риси, характерні агресивно-уразливому типу особистості. Демонстративний підвид агресії розкривав агресивно-опозиційний та агресивно-гіперактивний типи, а фізичний підвид агресії включав лише риси агресивно-байдужого типу особистості.

Отже, завдяки аналізу результатів наукових робіт А. Басс і А. Даркі, С. Розенцвейнга, А.А. Романова, І.А. Фурманова та інших вчених нами описана симптоматика агресивності та виділено три види агресії: саморегулююча, скрита та поведінкова. На основі видів агресії, було виділено шість її підвидів: саморегулюючий вид агресії поділили на контрольований та змагальний підвиди, скритий – на захисний та депресивний, а поведінковий – на демонстративний і фізичний. Результати аналізу також свідчать про те, що саморегулюючий вид агресії охарактеризований лише у роботах І.А. Фурманова, котрий зазначав, що активність дитини – це і є один з видів існуючої в його класифікації агресії, і виникає він у дитини в тих умовах, коли через будь-яку перешкоду вона не може задовольнити вже активізовану потребу. Саме неможливість реалізації своїх потреб призводить до проявів активності, яка здатна подолати або зміни критичну ситуацію. Позитивність агресії виділяє не тільки І.А. Фурманов, а також Н.Д. Левитов, який описує її як цілеспрямований, наполегливий та сміливий вид активності. У свою чергу такі науковці, як А.А. Співаковська, А.Фрейд, Е. Фромм вказують, що даний вид агресії також може використовуватись і як самозахисна реакція. Відповідно, виділений нами саморегулюючий вид агресії є нормою у поведінці людини або агресією, яка вказує на активність та самоконтрольованість емоційних проявів особистості, що відповідає її нормі. Відштовхуючись від цієї нейтральної позиції, стало можливим виділити деструктивні види агресії.

Після виділення видів та підвидів агресії у “Сюжетно-ситуативно-ілюстрованій” методиці нами визначені особливості її проведення. Згідно з метою нашої наукової роботи розроблена методика включала дві частини дослідження. Перша за допомогою ситуативних ілюстрацій визначала неусвідомлений рівень агресії, її види та підвиди у дітей молодшого шкільного віку з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком, а друга, у тій же категорії учнів молодшої школи, при використанні шести фруструючих запитань вивчала усвідомлений рівень агресії.

Для вивчення неусвідомленої агресії у модифікованій методиці за аспектами дослідження “Я у сім’ї” та “Я у соціумі” складено по

шість провокуючих до агресивних дій-ситуацій. Перші три, характеризуються ставленням дитини до оточуючих її людей, вони ж і визначають показники структури "Я-Особистості", останні три – засоби оцінки дитиною ставлення навколишніх до неї. Такім чином, кожен аспект вивчення включає в себе по шість заданих ситуацій. Кожна з них, розкривається у чотирьох ілюстрованих малюнках, зміст яких спонукає малюнкавого героя до відповідного виду (підвиду) агресії. Дитині пропонується розв'язати озвучений конфлікт і у довільному порядку обрати ті картинки, які, на її думку, могли би охарактеризувати подальшу поведінку заданого персонажа.

Неусвідомлена агресія молодшого школяра визначалась на підставі вибору ним малюнкових відповідей. Кожен вибір малюнка оцінювався в 1-бал, і 0-балів, якщо його не було. У сформованому протоколі досліджень за кількістю виборів визначалась наявність у дитини контролюючого, захисного, демонстративного та фізичного підвиду агресії. Вони вираховувались за загальною сумою набраних балів.

Оскільки, модифікована методика включає в себе дослідження відносин дитини та оточуючих її людей, то змагальний та депресивний підвиди агресії вираховувались тільки за аспектами "Я у сім'ї" та "Я у соціумі" по перших трьох ситуаціях за набраними балами які визначають ставлення дитини до сім'ї (суспільства), та за останніми, трьома ситуаціями, що розкривають оціночну позицію дитини за ставленням до неї членів її сім'ї (суспільства). Даний розрахунок здійснений нами не випадково. Саме під час дослідження молодших школярів з різним мовленнєвим розвитком, було визначено, що діти, які обирали більшу кількість балів за першими трьома ситуаціями у захисному та останніми трьома у фізичному підвидах агресії, за характеристикою вчителів, логопедів, батьків не проявляли фізичну силу при вирішенні конфліктів між однолітками або у своїй родині. А навпаки, відрізнялися від інших дітей скритістю, сором'язливістю, невпевненістю, замкненістю та іншими симптомами, які розкривають депресивний стан досліджуваного учня [1].

За спостереженням та додатковою характеристикою вчителів, батьків був розрахований і змагальний підвид агресії. Діти, які набирали найбільшу кількість балів за першими трьома ситуаціями у контрольованому підвиді агресії та останніми трьома у демонстративному підвиді агресії, відрізнялися від своїх однолітків певною активністю, яка зароджувалась на основі суперництва або змагання за кращу оцінку, одяг, іграшку, набір малюнкових карток



та ін. З таких учнів вчителі виділяли відмінників, але зазначали, що їхня поведінка не відрізнялась ідеальністю. Їх цікавить любий потік інформації, вони впевнені у своїх силах, твердо приймають рішення, вміють доводити почату справу до кінця, а також відрізняються від інших дітей своєю енергійністю, гармонійністю, мотиваційністю, визначною силою характеру. У колективі однолітків відчували себе захищеними та авторитетними учнями.

Тому для визначення змагального підвиду агресії на основі практичних та теоретичних досліджень нами виведена розрахункова формула:

$$X_{1.1.} = \Sigma SX_1 + \Sigma RX_3,$$

де  $X_{1.1.}$  – змагальний підвид агресії (кожен зазначений у малюнках підвид має свій номер (контрольована- $X_1$ , захисна- $X_2$ , демонстративна- $X_3$ , фізична- $X_4$ ), тож невизначені підвиди обирають подвійну нумерацію за ближнім до виду агресії його підвиду, наприклад, контрольована- $X_1$ , то змагальна має позначення- $X_{1.1.}$ , захисна- $X_2$ , то депресивна- $X_{2.2.}$ );

$S$  – блок ситуацій, який визначає ставлення дитини до своєї сім'ї;

$R$  – блок ситуацій, який визначає оцінювання дитиною ставлення її сім'ї до неї;

$\Sigma SX_1$  – сума набраних балів у контрольованому підвиді за трьома першими ситуаціями, які характеризують ставлення дитини до її сім'ї;

$\Sigma RX_3$  – сума набраних балів у демонстративному підвиді за трьома останніми ситуаціями, що розкривають оцінювання дитиною ставлення її сім'ї до неї;

Для розрахунку депресивного підвиду агресії застосовуємо аналогічний тип формули, але з різними накопичувальними бальну систему підвидами:

$$X_{2.2.} = \Sigma SX_2 + \Sigma RX_4,$$

де,  $X_{2.2.}$  – депресивний підвид агресії;

$S$  – блок ситуацій, який визначає ставлення дитини до своєї сім'ї;

$R$  – блок ситуацій, який визначає оцінювання дитиною ставлення її сім'ї до неї;

$\Sigma SX_2$  – сума набраних балів у захисному підвиді за трьома першими ситуаціями, які характеризують ставлення дитини до її сім'ї;

$\Sigma RX_4$  – сума набраних балів у фізичному підвиді за трьома останніми ситуаціями, що розкривають оцінювання дитиною ставлення її сім'ї до неї.

В аспекті "Я-Особистість" змагальний підвид агресії розраховувався як середньоарифметичний показник за двома означеними підвидами агресії за формулами:

$$X_{1.1.} = (\Sigma X_1 + \Sigma X_3) / 2; X_{2.2.} = (\Sigma X_5 + \Sigma X_4) / 2;$$

де  $X_{1.1.}$  – змагальний підвид агресії;  
 $X_3$  – демонстративний підвид агресії;  
 $X_{2.2.}$  – депресивний підвид агресії;  
 $X_2$  – захисний підвид агресії.

Позначені дитиною картинки нами занесені у спеціальний протокол дослідження, який визначає критерії оцінювання проведеної модифікованої методики. Загальні результати дослідження неусвідомленої агресії у протоколі визначаються за кількісним показником видів, підвидів та рівнем агресії у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком.

Для вивчення усвідомленої агресії дитини було застосовано тест-опитувальник, який проводився після виконання завдань за модифікованою методикою. Обраний метод дослідження розкривав молодшого школяра через його поведінку у ситуаціях, які озвучувались у шести фруструючих запитаннях, що стосувались його сім'ї та відносин у колективі та через вербальну діяльність – за спостереженням за дитиною під час дослідження. Відповідь, яка вказувала на наявність агресії, оцінювалась в 1-бал, а її вид визначався на підставі аналізу особливостей змісту відповіді. 0-балів отримували ті відповіді, які у своєму змісті не містили прояву агресії. Отримані дані двох показників усвідомленої агресії (через поведінку у ситуаціях та через вербальну діяльність) заносились у підготовлений протокол дослідження, за яким вираховувався вид та підвид агресії, а сума усіх балів вказувала на загальний рівень усвідомленої агресії дитини.

Отже, принцип модифікованої методики дозволяє вивчити за видами та підвидами неусвідомлену агресію у дітей молодшого шкільного віку з різним мовленнєвим розвитком, на основі вибору ними картинок зі певних сюжетів дозволяє розкрити їх внутрішнє емоційне переживання у різних життєвих ситуаціях.

Другий етап нашої роботи мав перевірити, наскільки дитина усвідомлює рівень своєї агресії. На основі аналізу практичної літератури було визначено, що для дослідження неусвідомленого рівня прояву дитячої агресії, науковцями (Р.Бернс, Дж Бук, Вульф, М.З. Друзкевич, С. Кауфман, Л.Корман, М. Люшер, К. Маховер, С. Розенцвейнг, Д. Скот, І.А. Фурманов, В. Хьюлс та ін.) було розроблено цілий ряд проєктивних методик, які дозволяли вивчити

підсвідомість дитини, а рівень прояву усвідомленої агресії у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку не вивчався досконало через ряд причин: по-перше, ввжалося, що вони не усвідомлюють причини своєї агресивної поведінки або усвідомлюють її недостатньо (Г.М. Бреслав, К.Бютнер, А.В.Запорожец); по-друге, на дитячу агресію значно впливає поведінка дорослих (А.Адлер, А.Бандура, А.Болдуїн, С.А.Завражец, А.Маслоу, Б.Ф.Скиннер, Л.С. Славина, Р.У. Уолтерс), яка і має досліджуватись та корегуватись; по-третє, велику увагу у логопедичній літературі було зосереджено на формуванні мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення як засобі регуляції їхньої негативної поведінки. Зокрема Е.М.Мастюкова, Є.Ф. Соботович та інші зазначали, що розвиток емоційно-вольової сфери дитини залежить від рівня недорозвитку у неї мовлення, але сама проблема агресії у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку спеціально вивчена не була. Тому для вивчення усвідомленої агресії нами було сформовано вербальний опитувальник, за допомогою якого ми визначали рівень усвідомленості молодшими школярами своєї агресії та вплив мовленнєвого розвитку на динаміку зросту видів та підвидів їхньої агресії.

Після застосування модифікованої "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої" методики нами було проведено індивідуальне опитування учнів. Запитання, які їм задавались мали агресивно-провокуючий характер, кожна окрема відповідь, яку вони давали, оцінювалась в 1 бал. Накопичування усіх балів, у бланку дослідження відбувалось за виділеними видами агресії та їх підвидами.

У процесі дослідження агресії у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком виникла можливість здійснити спостереження за їхньою поведінкою у процесі виконання дослідницьких завдань, у взаємодії в процесі навчальної діяльності з вчителями, з однолітками на перервах, з батьками, що приходили забирати їх зі школи (1-й клас), даний момент роботи і визначив третій етап нашого наукового експерименту.

Так як дитяча активність часто виявляється у зовнішній поведінці і включає в себе емоціональні, вербальні (слова), невербальні (жести, міміка) реакції і вчинки, нами завдяки аналізу наукових праць (А. Басс і А. Даркі, С. Розенцвейнга, А.А.Романова, І.А. Фурманова та інших) було охарактеризовано види та підвиди агресії за станом агресивності та їх агресивною реакцією (вербальною і невербальною). Виділена симптоматика агресії була розширена та апробована в умовах загальноосвітньої школи, при дослідженні

дітей в нормі, з фонетичним недорозвитком мовлення (ФН), фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФН) і не різко вираженим загальним недорозвитком мовлення (НЗНМ) (див. таблицю 2).

**Таблиця 2**

**Характеристика симптоматики дитячої агресії**

Види агресії	Підвиди агресії	Характеристика станів агресії	Характеристика реакцій агресії	
			вербальна	поведінкова
Саморегулююча	Контролююча	<ul style="list-style-type: none"> <li>раціональність,</li> <li>самовпевненість,</li> <li>врівноваженість,</li> <li>самокритичність,</li> <li>ввічливість,</li> <li>спокій,</li> <li>самоконтроль</li> </ul>	Вміння логічно, у спокійній без криків та образ обстановці, вирішувати суперечки	Характерна дисциплінованість, самоконтроль, м'якість характеру, доброзичливість, адекватне самооцінювання своїх можливостей
	Змагальна	<ul style="list-style-type: none"> <li>захопленість,</li> <li>розкутість,</li> <li>наполегливість,</li> <li>цілеспрямованість,</li> <li>зацікавленість,</li> <li>витривалість,</li> <li>розважливості,</li> <li>впевненість,</li> <li>комунікабельність,</li> <li>активність</li> </ul>	Вміння швидко аналізувати та вирішувати критичну ситуацію, адекватно оцінювати роль кожного в ній. Переважає гнучкість мислення, доброзичливість та конструктивність при спілкуванні з оточуючими. У колективі почувають себе захищеними, упевненими в собі	Впевненість у своїх силах, твердість у прийнятті рішень, домінуючий раціоналізм та оптимізм. Вміння доводити почату справу до її логічного завершення. Особистість відрізняється від інших своїм позитивним самосприйняттям, енергійністю, гармонійністю, мотиваційністю, визначною силою волі і характеру
Скрита	Захисна	<ul style="list-style-type: none"> <li>підозрілість,</li> <li>злопам'ятність,</li> <li>ненависть,</li> <li>злість,</li> <li>невпевненість,</li> <li>справдовування,</li> <li>впертість,</li> <li>незацікавленість,</li> <li>ворожість</li> </ul>	У спілкуванні постійно оправдовується, приводить безліч аргументів на свій захист. За будь-яких проблем, звинуваченню піддає інших людей, тварин та природні явища	Відмічаються прояви ворожості, недовіри, підозрілості, збентеженості, підвищеної чутливості, роздратованості
	Депресивна	<ul style="list-style-type: none"> <li>тривожність,</li> <li>незахищеність,</li> <li>сором'язливість,</li> <li>безпомічність,</li> <li>замкненість,</li> <li>втомленість,</li> <li>страх у спілкуванні,</li> <li>сором'язливість,</li> <li>пасивність,</li> <li>скритість,</li> <li>образливість</li> </ul>	Помітна замкнутість, тривожність, страх у спілкуванні. У любых провинях звинувачує тільки себе	Спостерігається занижена самооцінка, яка призводить до нерішучості у прийнятті рішень, бездіяльності, покірності при покараннях

Поведінкова	Демонстративна	<ul style="list-style-type: none"> <li>• грубість,</li> <li>• роздратованість,</li> <li>• гнівливість,</li> <li>• впертість,</li> <li>• конфліктність,</li> <li>• розгальмованість,</li> <li>• імпульсивність,</li> <li>• саркастичність,</li> <li>• самозакоханість,</li> <li>• опозитивність,</li> <li>• балакучість</li> </ul>	<p>Неадекватне оцінювання самого себе, звинувачення оточуючих в ситуаціях спілкування, призводить до відвертих образ, висміювань, принижень, злих жартів, ображаючих пліток, що перетворюють спілкування у змагання на визнання. Характерні веселість, оптимістичність, шумність, нестриманість свідчать про підвищений егоцентризм, самостверженість, легковажність, балакучість, імпульсивність</p>	<p>Особистість із завищеною самооцінкою не може адекватно оцінити свої можливості. У неї переважає підвищена активність, непослідовність у діях, безконтрольність. Вона застосовує конструктивні види виходу із складних ситуацій за рахунок інших людей. Характеризується невихованістю, не відповідальністю, конфліктністю. Переважає вперто-корисливий та оптимістичний настрій. Намагається заводити вигідні знайомства та у співпраці пред'являти високі вимоги до оточуючих</p>
	Фізична	<ul style="list-style-type: none"> <li>• гнівливість,</li> <li>• образливість,</li> <li>• підозрілість,</li> <li>• байдужість,</li> <li>• хамство,</li> <li>• черствість,</li> <li>• жорстокість,</li> <li>• емоційна холодність,</li> <li>• підвищена афективно-емоційна збудливість,</li> <li>• нерівноваженість,</li> <li>• конфліктність,</li> <li>• некерованість,</li> <li>• відсутність співчуття</li> </ul>	<p>Спілкування у критичних ситуаціях розкривається у вигляді осуду, докору, криків, пліток, злих жартів, публічних висміювань</p>	<p>Неадекватна самооцінка особистості, емоційна нерівноваженість, часто, виявляється у опозиційній поведінці. Невміння приймати дипломатичні рішення у конфліктах призводить до застосування фізичної сили, яка може направлятися як на живе, так і неживе навколишнє оточення</p>

Для визначення неусвідомленої агресії у дітей молодшого шкільного віку нами проводилось дослідження за проєктивними методиками, а для вивчення усвідомленості своєї агресії ми застосовували опитувальник та метод спостереження за їхньою поведінкою у процесі виконання всіх завдань. Отримана інформація заповнювалась у розроблений бланк дослідження, який дозволяв оцінити поведінку дитини за станом її агресії. Кожен з виділених станів оцінювався в 1 бал та займав певну позицію у видах та підвидах агресії. Тому їх накопичення у процесі спостереження за дитиною визначали перевагу певних підвидів її агресії. На основі аналізу результатів опитування та спостереження за молодшими школярами з різним мовленнєвим розвитком була складена якісна характеристика за видами та підвидами їх усвідомленої агресії (див. таблицю 3).

### Оцінювання показників відповідей та емоційних проявів у молодших школярів з різним розвитком мовлення

Параметри оцінювання	Характеристика відповідей та емоційних проявів учнів за видами та підвиди агресії					
	Саморегулююча		Скрита		Поведінкова	
	контрольована	змагальна	захисна	депресивна	демонстративна	фізична
Через поведінку у ситуаціях за опитуванням	Характерна дисциплінованість, самоконтроль, доброзичливість, адекватне самооцінювання своїх можливостей	Впевненість у своїх силах, твердість у прийнятті рішень, домінація раціоналізму та оптимізму. Не задумуючись, надають відповіді на всі запитання	Відмічаються прояви ворожості, недовіри, підозрливості, збентеженості, підвищеної чутливості, роздратованості. Намагаються відшукати захист у більш сильних та власних особистостей	Відповіді набувають заниженої самооцінки, що призводить до нерішучості у прийнятті рішень, бездіяльності, покірності	Визначена конфліктність, невміння прислухатися та адекватно оцінювати свої можливості, виражена безконтрольність у діях	Невміння приймати дипломатичні рішення у конфліктах призводить до застоювання фізичної сили, яка може направлятися як на живе, так і неживе навколишнє оточення
Через вербальну діяльність за методом спостереження	Логічно у спокійній без криків та образ обстановці вирішують суперечності	Вміння швидко аналізувати та вирішувати непорозуміння. У колективі почувують себе захищеними, упевненими в собі	У спілкуванні постійно виправдується, наводить безліч аргументів на свій захист. При будь-яких проблемах звинувачують усіх оточуючих	Помітна замкнутість, тривожність, острах у спілкуванні. У лобих провинах звинувачує тільки себе	Шумність, нестриманість, підвищений егоцентризм, самоствердження у колективі. У поведінці характерна легковажність, балакучість та імпульсивність	Спілкування у критичних ситуаціях розкривається у вигляді осуду, докору, криків, підлог, злих жаргів, публічних висміювань

Отже, другий та третій етапи дослідження за допомогою фруструючих запитань та методу спостереження визначали в учнів види та підвиди усвідомленої агресії через поведінку в ситуаціях та через вербальну діяльність в оточуючому їх соціумі. Кількісний показник за двома методами дослідження розкрив у молодших школярів саморегулюючий, скритий та поведінковий види агресії за їх контролюючим, змагальним, захисним, депресивним та фізичним підвидами.

Отже, систематизовані нами методики на основі праць науковців (А. Басс, Р. Бернс, А. Даркі, М.З. Друзкевич, С.Кауфман, М. Люшер, С. Розенцвейнг, А.А. Романов, Д. Скот, І.А.Фурманов, Н.Г. Хітрова та ін.), що займались вивченням агресії у людини, дозволили нам краще вивчити за видами та підвидами усвідомлений і неусвідомлений рівень прояву агресії саме у період молодшого шкільного віку. Оскільки у цей період життя, за дослідженнями вчених (Л.І. Божович, Л.С. Славіної, Г.О. Люблінської, М.С. Нейморак), на формування їх психічного розвитку дуже сильно впливає соціальне оточення: ставлення дорослих, зокрема у сім'ї; судження однолітків – їх оцінка, думка, поведінка, яку вони дуже швидко засвоюють. Виявлення перших ознак агресії у дітей дозволить визначити правильні напрямки корекційних занять, а відповідно і уникнення у майбутньому закріплення патохарактеристичних агресивних реакцій.

#### Список використаних джерел

1. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: "МП Леся", 2011. – 528 с.
2. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других / Р. Римская, С. Римский. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 376 с.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом "БАХРАХ-М", 2001. – 672 с.
4. Романов А.А. Игротерапия. Как преодолеть агрессивность у детей. Диагностические и коррекционные методики / А.А. Романов. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 48 с.
5. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – Минск: Ильин В.П., 1996. – 199 с.
6. Янковский Л. Общая психодиагностика / Л.Янковский. – СПб.: Изд-во "Речь", 2004. – 440 с.

Aggression of modern children is an actual problem under present conditions of our life. Because it influences not only child's relations with

parents, teachers, children of the same age, but creates discomfort for a child himself. In our article the ways of study of unrealized aggression open up for junior schoolboys by means of the modernized проєктивних малюнкових methods: “Non – existent animal”, “Picture of my family”, “Picture of my class” and modified new “withsituation-illustrated” methods on the basis of labours of S. Rothenzveing, I. Furmanov, A. Bass, A. Darc, A.Romanov, R. Templ, M. Dorki, I. Amen et al. It is formed questionnaire and system supervisions which allow to investigate the realized level of aggression.

**Key words:** diagnostics, aggressiveness, aggression, tests, research methods, realized aggression, unrealized aggression.

*Отримано: 5.12.2011 р.*

УДК 159.98-051

*Ю.С.Веретяннікова*

## **ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА**

У статті розкриваються поняття та моделі професіогенезу практичного психолога на підґрунті теоретичних положень діяльнісного і суб'єктного підходів у психології.

**Ключові слова:** професіогенез, професіоналізм, професіоналізація.

В статтє розкриваються понятие и модели профессиогенеза практического психолога согласно теоретическим положениям деятельности и субъектного подходов в психологии.

**Ключевые слова:** профессиогенез, профессионализм, профессионализация.

**Постановка проблеми.** Професійна діяльність практичного психолога спрямована на надання особливої за формою та змістом допомоги людині. Оскільки у процесі взаємодії з іншою людиною психолог чинить вплив на її внутрішній світ, то існують досить високі вимоги щодо його професійної компетентності. Саме тому предметом нашого дослідження є процес професіогенезу практичного психолога, його становлення як фахівця.

**Мета дослідження.** Обґрунтувати деякі теоретичні концепції, присвячені проблемі професіогенезу практичного психолога, проаналізувати найбільш поширені методологічні напрями дослідження даного феномену.



**Аналіз останніх публікацій.** Коли ми говоримо про професійний розвиток, то звертаємося до принципу розвитку особистості в діяльності С.Л.Рубінштейна та принципу суб'єктності Б.Ф.Ломова. За останні роки були розглянуті різні моделі становлення професіонала (Л.М.Мітіної, С.Д.Максименка, А.К.Маркової, Є.О.Клімова, О.О.Бодальова, І.В.Вачков, Е.Роу, Дж.Сьюпера, Є.Ф.Зеєра, Г.Томе, Г.Рієса та ін.)

**Основний зміст.** У тлумачних словниках поняття “професіогенез” відсутнє. Але, якщо проаналізувати морфологію слова, ми отримуємо два корені – “генез” (Genesis), який вказує на походження чи розвиток чогось, та “професія”, що вказує на діяльність людини за певним фахом. Отже, слово “професіогенез” означає процес професійного розвитку або процес становлення професіоналізму людини. Він базується на *принципі розвитку* (Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, О.В. Запорожець, Л.І. Анциферова, І.А. Зимня та ін.) в психології. Головною ідеєю цього принципу є послідовні, прогресивні у загальному вигляді кількісні та якісні зміни досліджуваного психологічного явища. В даному випадку ми розглядаємо якісні та кількісні зміни професійного розвитку особистості.

Професійний розвиток – це процес соціалізації суб'єкта в онтогенезі, спрямований на засвоєння ним різних аспектів світу праці – професійних ролей, професійної мотивації, професійних знань та навичок. Головною мотиваційною силою професійного розвитку людини є її бажання інтегруватись у соціальне коло за допомогою ідентифікації з соціальними групами чи інститутами. Цей процес відбувається як у горизонтальній (вибір професійної галузі), так і у вертикальній площині (здобуття конкретної кваліфікації).

У психологічній літературі професійний розвиток людини невід'ємно пов'язаний з онтогенетичним розвитком, тому ми будемо розглядати професіогенез у термінах теорії розвитку, хоча існують й інші теорії професійного становлення людини (наприклад, “теорія рис” Ф.Парсонса та ін.) Також важливо згадати положення Б.Г.Ананьєва про внутрішню суперечність процесів індивідуального розвитку людини, їх гетерохронність та нерівномірність, оскільки за цими закономірностями відбувається формування людини впродовж онтогенезу [ 1].

Отже, професійне становлення та розвиток охоплює досить великий проміжок часу (приблизно 30-40 років) життя людини. В цей час людина проходить різні стадії онтогенезу, змінюючи соціальну ситуацію розвитку, провідну діяльність, особистісні

структури, свідомість та ін. Головною рушійною силою, згідно з теорією Г.С.Костюка, виступають внутрішні протиріччя, які стикаються з зовнішніми (соціальними) факторами. Схожої думки дотримується Є.Ф.Зеєр, але він виокремлює дві стадії професійного розвитку: перша – пов’язана з протиріччями між внутрішніми та зовнішніми особливостями життєдіяльності та з адаптацією молодого спеціаліста в професії, набуттям ним знань і навичок, тобто його становленням як професіонала; на другій – розгортаються протиріччя особистісного, більш поглибленого, внутрішнього характеру, де на перший план виходять питання якості роботи, саморозвитку, підвищення компетенції, гнучкості у вирішенні професійних завдань та ін.

Дж.Сьюпер запропонував свою теорію професійного розвитку людини, поклавши в її основу розвиток Я-концепції на основі порівняння суб’єктом своїх досягнень та особистісних якостей з соціальними вимогами. Механізмом розвитку професіонала автор вважає процес ідентифікації зі значущим іншим та систематичне програвання різних соціальних ролей. Він виокремив у професійній періодизації п’ять стадій, які охоплюють віковий проміжок від народження до пізньої зрілості, виходу на пенсію [2; 3]. Стадії включають в себе: 1) розвиток професійних інтересів, здібностей (0-14 років); 2) пошук, дослідження, апробація своїх сил (14-25 років); 3) затвердження себе в суспільстві (25-44 роки); 4) стабілізація професійного положення (45-64 роки); 5) затухання, спад професійно активної позиції (65 років та більше) [4]. Подібних методологічних поглядів на професійний розвиток дотримується Є.Ф.Зеєр, використовуючи поняття соціальної ситуації розвитку людини та її провідної діяльності. Суб’єкта професійної діяльності автор називає оптантом, а процес становлення професіонала – оптацією [5; 6].

Ще однією вагомою рушійною силою професійного розвитку вважаються особистісні властивості людини та їх творча реалізація у професійній діяльності (М.Р. Бітянова, М.Р. Гінзбург та Л.І. Катаєва). Ці автори розуміють професійний розвиток як становлення, інтеграцію та реалізацію в діяльності професійно важливих особистісних якостей, здібностей, професійних знань та вмій, а головне – активне якісне перетворення психологом професіоналом свого внутрішнього світу, що веде до змін в його життєдіяльності, творчої самореалізації в професії [7; 8; 9].

Проблема професійного розвитку привертала увагу багатьох шкіл та напрямів у психології. Теорії, що ґрунтуються на прийнятті рішення, головним механізмом професійного розвитку вважають

проблемні ситуації, вирішуючи які спеціаліст зростає до рівня професіонала. М.П.Катц, Г.Томе, Г.Ріес наголошують на тому, що людина, вирішуючи проблему, має враховувати ситуацію, альтернативи її розв'язання, ціль, соціальну динаміку, внутрішні та зовнішні фактори.

Представники психоаналітичного напрямку пов'язують професійний розвиток людини з вирішенням різного роду емоційних конфліктів, що з'явилися в ранньому дитинстві у процесі задоволення первинних потреб дитини. Прикладом є нарцисизм, агресія чи еротика; У.Мозер та Е.С.Бордін стверджують, що фіксація на потребі в агресії за умов її безпосереднього задоволення може призвести до вибору індивідом професії мисливця, при сублімативному (в умовах соціальних заборон) – до вибору творчих професій (художника, скульптора та ін.), при орієнтації на Я-ідентичність (при ідентифікації з моральними нормами) – до вибору занять юридичними спеціальностями [10]. Схожі неусвідомлювані установки в ситуації ранньої фіксації потреб дитини виявляються в теорії професійного розвитку Е.Роу [10].

С.Д.Максименко, який представляє генетичний підхід у психології, розглядає професіоналізм як сукупність професійних знань, вмінь та навичок та емпатійного досвіду з достатньо високим рівнем інтуїції і культури [11].

Л.М.Мітіна проаналізувала професіогенез вчителя з точки зору різних наукових підходів – системно-структурного, процесуально-динамічного та діяльнісного, узагальнивши їх в особистісно-розвивальний підхід. Вона дійшла висновків, що професійний розвиток потрібно розділяти за трьома компонентами: змістовним (розробка концептуальних та технологічних моделей професійного розвитку людини); динамічним (все часове поле особистості, починаючи від стадії вступу дитини до школи, через стадію самостійного та свідомого вибору професії до творчої самореалізації особистості); інституціональним (інститут професійного розвитку особистості, включаючи той “ринок професій”, котрий потребує соціум та конкретні соціальні групи, в яких реалізується процес професійного розвитку особистості) [12].

Також до названих компонентів автор додає тезу С.Л.Рубінштейна про дві лінії розвитку самосвідомості, або способи життя людини. Перший – це життя, яке не виходить за межі загальнолюдських зв'язків, а розгортається ставленні людини до окремих, часткових елементів життєдіяльності; другий – виводить людину за її межі і пов'язаний із ціннісно-смісловим ставленням до життя [12]. Ці положення про два способи життя людини стали

методологічною основою теорії Л.М.Мітіної про дві моделі становлення професійної діяльності. Перша модель – адаптивна; для неї характерно домінування у свідомості людини тенденції до підкорення професійної роботи зовнішнім обставинам за заданим алгоритмом вирішення професійних завдань, правил, норм. Друга – модель професійного розвитку, яка характеризується здатністю людини вийти за межі практики, перетворити свою діяльність на предмет практичного перетворення і у такий спосіб вийти за межі своїх професійних можливостей [13].

Ми бачимо, що адаптивна модель орієнтована на здобуття професійних знань, вмінь та досвіду. Модель професійного розвитку характеризує професіонала, який творчо володіє професійною діяльністю в цілому і вдосконалює її. Професійний розвиток тут виступає як безперервний процес самопроєктування особистості. В ньому виокремлюються три стадії: самовизначення, самовираження та самореалізація [12].

Механізмами розвитку спеціаліста, на думку О.А.Єлдишової, є протиріччя між складними вимогами професії та індивідуальним стилем, досвідом і здібностями. Головними рушійними силами професіонала є особистісні протиріччя між “Я-діючим” та “Я-віддзеркаленим” [14]. Саме ці протиріччя спонукають людину самовдосконалюватися у професійній діяльності, розкривати свої можливості, свій потенціал.

Представник діяльнісного підходу О.П.Щотка також пов’язує особистісний розвиток з професіональним, розглядаючи їх у контексті професійного становлення. На думку автора, професійне становлення – це динамічний багаторівневий процес, який не можна зводити лише до професійного навчання. Він охоплює майже всі вікові періоди розвитку людини і детермінується особливостями, закладеними на попередніх стадіях, а також супроводжується низкою нормативних криз та протиріч [15].

Н.І.Пов’якель розробила п’ятиступінчасту концептуальну модель професіогенезу регулятивних компонентів мислення спеціаліста. Перша стадія пов’язана з професійним орієнтуванням та накопиченням знань про майбутню професію, її вибір. Друга – розкриває процес професійної адаптації до обраної професії. Третя та четверта стадії пов’язані з професійним становленням молодого спеціаліста, його професійною універсалізацією та стереотипізацією накопичених знань і досвіду. П’ята стадія відображає професійну конструктивність, творчу самореалізацію та саморозвиток професіонала в обраній професії. Крім цього, автор виокремлює професійну компетентність, яка містить не лише вміння спеціаліста

компетентно виконувати професійні обов'язки, але й мати досить високий рівень вищих психічних процесів, які забезпечують життєдіяльність людини [16].

Є.О. Клімов запропонував іншу періодизацію професійного розвитку людини. Він виокремив у ній такі стадії:

1 стадія – оптація, підготовка до свідомого вибору професійного шляху (12-17 років);

2 стадія – професійна підготовка, оволодіння знаннями, вміннями та навичками майбутньої професії (15-23 роки);

3 стадія – розвиток професіонала, його інтеграція до професійних товариств та подальший розвиток суб'єкта діяльності (16-23 роки та до пенсійного віку). Пізніше, автор більш поглиблено розкрив цю стадію, розділивши її на такі фази: адаптивну – входження в професію та звикання до неї; фазу інтернала – надбання професійного досвіду; фазу майстерності – кваліфікована професійна діяльність; фазу авторитету – досягнення професіоналом високої кваліфікації; фазу наставництва – передача свого професійного досвіду іншим [17].

А.К.Маркова за основний критерій становлення професіонала бере рівень професіоналізму особистості, виокремлюючи 5 рівнів та 9 етапів цього процесу.

Допрофесіоналізм включає етап першого ознайомлення з професією. Професіоналізм складається з трьох етапів: адаптації до професії, самоактуалізації в ній і вільного володіння професією на рівні майстерності. Суперпрофесіоналізм теж складається з трьох етапів: вільного володіння професією у формі творчості, оволодіння рядом сумісних професій, творчого самопроекування себе як особистості. Непрофесіоналізм – це виконання діяльності за професійно викривленими нормами на загальному фоні деформації особистості. Післяпрофесіоналізм – це закінчення професійної діяльності [18].

Всі рівні та етапи становлення професіоналізму вибудовуються у процес професіоналізації людини. Професіоналізація – це процес становлення професіонала. В цілому, вона є однією зі складових соціалізації, подібно до того, як становлення професіонала є одним з аспектів розвитку особистості. Як психологічна категорія, професіоналізація відображає процес саморозвитку людини упродовж життя, в межах якого відбувається становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі розвитку та структурування сукупності її професійно зорієнтованих характеристик, які забезпечують функції пізнання, спілкування і регуляції в конкретних видах діяльності та на етапах професіонального шляху .

Отже, ми бачимо, що проблема професійного розвитку безпосередньо пов'язана із засвоєнням професійної діяльності, з процесами розвитку і реалізації особистості на різних етапах її професіонального шляху.

Розглянувши загальні теорії та етапи професійного розвитку людини, звернемося до проблеми професіогенезу практичного психолога. Ми вважаємо, що найбільш доцільною теоретико-методологічною базою нашого дослідження є теорія розвитку, яка невід'ємно пов'язує загальні вікові особливості особистості та ті, що ведуть до професійного зростання.

І.В.Вачков емпіричним шляхом вивів сім етапів професійного розвитку психологів.

1. Захопливо-романтичний, який створює атмосферу легкості першої зустрічі з психологією.

2. Самоствердження – фундамент майбутньої компетентності та почуття професійної гідності.

3. Перші розчарування, які допомагають психологу розвиватися або навпаки, призводять до відмови від професійного розвитку. Головною умовою адекватного вирішення такої кризи є пошук особистісних мотивацій у навчанні та праці.

4. Самостійні спроби вирішити практичні та теоретичні професійні задачі за допомогою наявних методичних засобів. Це призводить до формування у свідомості психолога професійних стереотипів, які, з одного боку, полегшують його діяльність, з іншого – звужують творчий потенціал спеціаліста в нестандартних ситуаціях, концентрують свідомість лише на деяких аспектах проблеми. Таким чином, психолог накопичує негативний досвід шаблонної діяльності і вирішує діяти по-іншому. Починається формування свого індивідуального стилю діяльності на основі професійної творчості.

5. Перші серйозні спроби робити по-своєму. Часто ці спроби закінчуються “розчаруванням у собі” або впертим бажанням довести свою професійну спроможність. На цьому етапі відбувається розуміння того, що творча праця базується, перш за все, на високому рівні володіння теорією та методологією науки.

6. Звернення до теоретичних та методологічних основ психології.

7. Імпровізація та професійна творчість вже на оновленій теоретичній і методологічній базі, де органічно поєднуються теорія і практика, наука і мистецтво [19].

Як бачимо, у свою теорію професіогенезу психолога І.В.Вачков поклав ідею розвитку професійної свідомості спеціаліста на основі

провідної діяльності. Отже, професійний розвиток психолога – це зростання, становлення, інтеграція і реалізація в діяльності професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань та вмінь, але головне – це активне якісне перетворення психологом-професіоналом свого особистого світу, що призводить до принципово нового його устрою і способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії [7; 8; 9].

Долінська Ю.Г. та Маноха І.П. вважають, що, на якому б етапі свого професійного становлення не знаходився психолог, він ніколи не може вважати свою професійну концепцію остаточно закінченою. В цій принциповій відкритості знаходить своє відображення фундаментальна особливість розвитку особистості психолога і його професійної свідомості [20; 21].

**Висновки.** Отже, аналіз підходів та теорій професійного розвитку суб'єкта діяльності дозволяє зробити певні висновки. По-перше, сутність процесу професіоналізації (професійного розвитку, професіогенезу) розкривається у двох напрямках: перший пов'язаний з проблемою розвитку та саморозвитку особистості, другий – з питаннями “привласнення”, інтеріоризації людиною обраної професійної діяльності. Психолог спирається на еталонні моделі професіонала та, набираючи згодом професійної компетентності, розкривається як активний творчий суб'єкт обраної професійної діяльності. Процес професіоналізації супроводжується не тільки розвитком особистісних структур, а й специфічною інтеграцією властивостей і якостей особистості, формуванням її як цілісної системи. Це відображено в положенні про взаємний вплив індивідуальних особливостей особистості та соціокультурного середовища. По-друге, оволодіваючи конкретним видом діяльності, людина стикається з новими завданнями, професійними нестандартними ситуаціями тощо. Згодом виникають протиріччя між вимогами професійної діяльності та рівнем розвитку окремих особистісних рис. Ці протиріччя є рушійною силою розвитку суб'єкта професійної діяльності і відповідають положенню про зв'язок особистісного розвитку і професійного становлення. По-третє, процес професійного розвитку включає в себе: вибір людиною професії згідно з власними можливостями та здібностями, інтересами; засвоєння правил та норм професії; формування та усвідомлення себе як професіонала, розвиток власної особистості методами професії та збагачення професійної діяльності творчими напрацюваннями. Цей процес відповідає положенню про етапність, стадіальність професіогенезу особистості. По-четверте, сензитивним періодом професійного розвитку особистості є період пізньої юності.

По-п'яте, професіогенез суб'єкта діяльності є процесом динамічним і відбувається протягом всього професійного життя людини та не обмежується будь-яким одним періодом. Шосте – професійний розвиток особистості, її операціональних і психологічних якостей та структур відбувається нерівномірно і гетерохронно. Сьоме – процес становлення професіоналізму в процесі життєдіяльності людини розглядається як процес самореалізації особистості, становлення її суб'єктності. Всі вищеперераховані особливості професіогенезу відповідають професії практичного психолога.

Перспективним вважаємо емпіричне дослідження професіогенезу практичних психологів.

### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – Л.: Наука, 1989. – 180 с.
2. Профорієнтація: [Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – М.: Издательский центр “Академия”, 2005. – 496 с.
3. Чернявская А.П. Психологическое консультирование / А.П.Чернявская. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 156 с.
4. Super D.E, Bahn M.Y. Occupational Psychology. London: Tavistock. 1971
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: [Учеб. пособ.] / Э.Ф.Зеер. – Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
6. Деркач А.А. Акмеология: [Учебн. пособ.] / А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин. – СПб.: ПИТЕР, 2003. – 256 с.
7. Битянова М.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор / М.Р.Битянова. – М.: Флинта, 1998. – 48 с.
8. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р.Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С. 43-53.
9. Катаева Л. И. К вопросу о сущности профессионального самоопределения личности в пространстве становления нового российского общества / Л.И.Катаева, Т.А.Полозова // Мир психологии. – 2005. – №1. – С. 73-84.
10. Проф.разв. психол.словарь [psi.webzone.ru/st/315300.htm](http://psi.webzone.ru/st/315300.htm)
11. Максименко С.Д. Рефлексія проблем розвитку в психології / С.Д.Максименко // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Академіка С.Д.Максименка. – К.: Нора-Друк, 2001. – Вип. 21. – С.3-24.
12. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях /



- Л.М.Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С.45-48.
13. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: [Учеб. пособ. для студ. вузов] / Л.М.Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
  14. Елдышова О.А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления / Елдышова О.А. //Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7. – С. 101–102.
  15. Щотка О.П. Концептуальні засади дослідження професійного становлення фахівця з управління / О.П.Щотка //Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров: Сборник научных трудов. – [Приложение № 3 к научному журналу “Персонал”]. – №1 (55), Киев. – 2000. – С. 63-65.
  16. Пов’якель Н.І. Психологічні умови професійного розвитку мислення та конкурентоспроможність сучасного фахівця з практичної і прикладної психології / Н.І.Пов’якель // Актуальні проблеми психології: Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2002. – Частина 6. – С.284-288.
  17. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А.Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 199 с.
  18. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М., 1996. – 248 с.
  19. Вачков И.В. Введение в профессию “психолог”: [Учеб. пособ.] / И.В.Вачков, Н.С.Пряжников. – Воронеж: изд-во НПО “МОДЭК”, 2004. – 464 с.
  20. Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки: дис...кандидата психол. наук: 19.00.07. /Ю.Г.Долінська// Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2000. – 195 арк.
  21. Маноха И.П. Профессиональный потенциал личности: опыт онтологического исследования: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.01/И.П.Маноха// Киев. ун-т им. Т.Шевченко. – К., 1993. – 173 с.

The concept and models of professiogenesis of an experimental psychologist are considered in the article in accordance with theoretical propositions of activity and subjective approaches to psychology.

**Keywords:** Professiogenesis, professionalism, professionalization.

*Отримано: 14.11.2011 р.*

## **Конфліктність як чинник взаємин старших школярів з батьками**

У статті розглядається процес взаємодії батьків та дітей підліткового віку, а також виникнення конфліктності як чинника взаємин старших школярів з батьками. Ситуативні передумови конфліктної поведінки підлітка пов'язані з особливостями самої конфліктної ситуації, що полягають у труднощах морального вибору, який характеризує боротьбу мотивів і виникає у процесі спілкування та спонукає до прийняття рішення. Характер дитячо-батьківських стосунків ґрунтується на глибинному аналізі проблем і невирішених конфліктів батьківської психіки, що визначають форму і зміст ставлення батьків до дитини, що визначається необхідністю виявлення типу і форми конфлікту в батьківській психіці в ході аналітичного процесу.

**Ключові слова:** дитячо-батьківські відносини, конфлікт, спілкування, фрустрація, стосунки, сім'я, підлітковий вік, соціалізація.

В статье рассматривается процесс взаимодействия родителей и детей подросткового возраста, а также возникновения конфликтности как фактора взаимоотношений старших школьников с родителями. Ситуативные предпосылки конфликтного поведения подростка связаны с особенностями самой конфликтной ситуации, которые заключаются в трудностях нравственного выбора, характеризующего борьбу мотивов и возникающего в процессе общения и способствующего принятию решения. Характер детско-родительских отношений основывается на глубинном анализе проблем и нерешенных конфликтов родительской психики, определяющих форму и содержание отношения родителей к ребенку, что определяется необходимостью определения типа и формы конфликта в родительской психике в ходе аналитического процесса.

**Ключевые слова:** детско-родительские отношения, конфликт, общение, фрустрация, отношения, семья, подростковый возраст, социализация.

**Постановка проблеми.** Сім'я як економічне і соціокультурне явище зазнає в сучасних умовах впливу різних чинників. Процес формування і розвитку сучасної сім'ї відбувається в складних і суперечливих умовах. Він характеризується негативними змінами суспільних відносин та внутрішнього стану сучасної сім'ї; ускладнення соціально-економічних умов проживання, що в призводить до зростання кількості неблагополучних родин. На

сьогодні, внаслідок багатьох причин, існує дефіцит спілкування батьків та дітей в родинному середовищі.

**Мета статті** – виявити причини, які викликають появу напруження, а згодом і конфліктів у стосунках між батьками та дітьми.

**Результати теоретичного аналізу.** Особливого значення у вихованні підростаючого покоління, формуванні особистості дитини, зокрема підлітка, набуває виховний потенціал батьків. Проблеми сімейних відносин привертала увагу багатьох вчених, зокрема: Е. Р. Ейдеміллера, що досліджував психологічні особливості згуртованої сім'ї: турбота про кожного члена родини, що сприймається як найпростіший і природніший спосіб задоволення власних потреб; розвинена довіра членів сім'ї один до одного; симпатія. У. Сатир цікавився особливостями розвитку зрілих сімей і виділив основні властивості: високу самооцінку, ясну і чесну комунікацію, гнучкі і гуманні правила поведінки. У такій родині, на думку вченого, її члени орієнтовані на зростання, соціальні установки позитивні і відкриті. Основними чинниками сімейного життя є: емоційна єдність дитини з батьками; стосунки між членами родини; атмосфера захищеності, бажаності, любові. У процесі спілкування формуються не лише пізнавальні властивості людини, а й інтегральні складові психічного життя: самооцінка, усвідомлення власного "Я", відчуття його тотожності за будь-яких життєвих обставин, засвоєння прийомів протидії зовнішньому тиску, формування критерію ставлення до інших людей [1, с.5].

Поняття спілкування є надзвичайно широким і включає в себе різні аспекти. Спілкування – це, по-перше, складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що виникає на основі потреб і спільної діяльності та включає в себе обмін інформацією, сприймання та розуміння іншого; по-друге, це взаємодія суб'єктів через знакові засоби, викликана потребами спільної діяльності та спрямована на значимі зміни стану, поведінки партнера [8, с.16].

Сімейні конфлікти – одні з найбільш поширених у повсякденному житті. Однак вони деякою мірою обійдені увагою фахівців – психологів і педагогів, які рідко розглядають проблему конфлікту поколінь, що набагато ширше й активно розробляється соціологами [3, с.114].

З більш ніж 700 психолого-педагогічних робіт із проблеми конфлікту навряд чи набереться з десяток інших публікацій, у центрі яких стояла б проблема конфліктів між батьками і дітьми. Вона, як правило, вивчається в контексті більш великих

досліджень: сімейних відносин, вікових криз, впливу подружніх конфліктів на розвиток дітей та ін. Але неможливо знайти таку родину, де б були відсутні конфлікти між батьками і дітьми. Навіть у забезпечених родинах у більш ніж 30% випадків відзначаються конфліктні взаємини (з погляду підлітка) з обома батьками [6, с. 76-80].

Чому ж виникають конфлікти між батьками і дітьми? Крім загальних причин, які призводять до конфлікту людей, що розглянуті вище, виділяють психологічні фактори конфліктів у взаємодії батьків і дітей [9, с.148].

**1. Тип сімейних відносин.** Виділяють гармонійний і дисгармонійний типи сімейних відносин. У гармонійній родині встановлюється рухлива рівновага, що виявляється в оформленні психологічних ролей кожного члена родини, у формуванні сімейного “Ми”, здатності членів родини долати протиріччя.

Дисгармонія родини — це негативний характер подружніх відносин, що виражається в конфліктній взаємодії подружжя. Рівень психологічної напруги в такій родині має тенденцію до наростання, призводячи до невротичних реакцій її членів, виникнення почуття постійного занепокоєння в дітей [9, с.204].

### **2. Деструктивність сімейного виховання.**

Риси деструктивних типів виховання:

- 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.

**3. Вікові кризи дітей** розглядаються як фактори їх підвищеної конфліктності. Вікова криза являє собою перехідний період від одного етапу дитячого розвитку до іншого. У критичні періоди діти стають неслухняними, примхливими, дратівливими. Вони часто вступають у конфлікти з оточенням, особливо з батьками. У них виникає негативне ставлення до зобов’язань, які вони раніше виконували, що призводить до впертості. Найбільш часто конфлікти в батьків виникають з дітьми підліткового віку, з цим пов’язана підліткова криза 15-17 років. Психологи виділяють такі типи конфліктів підлітків з батьками: конфлікт нестійкості батьківського ставлення (постійна зміна критеріїв оцінки дитини), конфлікт гіперопіки, конфлікт неповаги прав на самостійність (тотальність вказівок і контролю), конфлікт батьківського авторитету (прагнення домогтися свого за будь-яку ціну).

4. Одним із можливих факторів, що спричиняє конфлікти у родині є **особистісний фактор**. Серед особистісних особливостей батьків, що сприяють їхнім конфліктам з дітьми, виділяють консервативний спосіб мислення, прихильність до застарілих правил поведінки і шкідливих звичок (вживання алкоголю тощо), авторитарність суджень, ортодоксальність переконань і т. п. Серед особистісних особливостей дітей називають такі, як низька успішність, порушення правил поведінки, ігнорування рекомендацій батьків, а також неслухняність, упертість, егоїзм і егоцентризм, самовпевненість, лінощі і т. п. Отже, розглянуті конфлікти можуть бути представлені як результат помилок батьків і дітей [3, с.67].

При індивідуалізації психіки дитини якість і зміст фонових умов прямо залежить від пережитого на суб'єктивному рівні (одним чи обома батьками) конфлікту, що координує свідомі і несвідомі тенденції ставлення батьків до дитини. Тобто для гармонійного процесу індивідуалізації важливим є те, як саме відображена дитина в суб'єктивній психічній реальності батьків [5, с.9].

Для батьків, які переживають внутрішній конфлікт, пов'язаний із нереалізованими аспектами власного життя, характерний несвідомий сценарій ставлення до дитини, який позначається на її вчинках. Так батьки реалізують свої фрустровані бажання і потреби. При цьому конфлікт стосунків є наслідком зазначеного наміру, тому що в результаті такого ставлення втрачається комплекс зв'язків між дитиною та батьками, що адекватно враховують щирі бажання обох сторін, і так само способи досягнення вагомих цілей

Конфлікт – суспільний феномен, від якого залежить процес нормального людського життя. Проблеми дитячо-батьківських стосунків, що виникають на основі актуального внутрішнього конфлікту батьківської психіки, можуть розглядатися як джерело специфічних фонових умов, що визначають характер розвитку дитячої психіки (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.О.Татенко) [2, с.271].

Через те, що внутрішній світ підлітка розвинутий недостатньо, ще не збагачений досвідом переживання критичних ситуацій, проблеми, що виникли на шляху до задоволення життєво важливих соціальних потреб, не стимулюють його активності, спрямованої на їх подолання. Підліток ще не спроможний вийти з кризової ситуації шляхом саморозвитку, самоактуалізації та самовдосконалення особистості. Тому, звичайно, діяльність його самосвідомості спрямовується лише “по лінії найменшого опору”, що й детермінує виникнення захисних механізмів – мимовільних,

неусвідомлювальних процесів, які покликані позбавити індивіда від сприйняття небажаної психотравмуючої інформації, усунути тривогу та напруженість [5, с. 51].

У своєму дослідженні ми намагались виявити зв'язок ставлення батьків до дитини з їхньою схильністю до певної стратегії конфліктної поведінки. Вивчення даної проблеми ми здійснювали, використовуючи такі методики:

- на визначення ставлення батьків до дітей – “Діагностика батьківських відносин” (автори А.Я. Варга та В.В. Столін);
- на схильність реагування особистості на конфлікт – “Діагностика поведінки особистості в конфліктній ситуації” (автор К.Томас).

Тест-опитувальник батьківського ставлення є психодіагностичним інструментом, зорієнтованим на виявлення осіб, які звертаються за психологічною допомогою з питань виховання дітей і спілкування з ними. Ставлення батьків до дітей розуміється нами як система різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, які зустрічаються у спілкуванні з нею, особливостей сприйняття й розуміння характеру та особистості дитини, її вчинків [3, с.68].

Ця методика є оптимальним вибором для діагностики ставлення батьків до дітей, вона широко використовується в інших країнах і дозволяє батькам глибше пізнати своє ставлення до дітей і вирішити багато проблем з питань виховання.

Опитувальник складається з 5-ти шкал.

#### **I. Шкала “Прийняття / Заперечення”**

Високі бали по шкалі (від 24 до 33) говорять про те, що в даного випробуваного є виражене позитивне ставлення до дитини. Дорослий у цьому випадку приймає дитину такою, якою вона є, поважає й визнає її індивідуальність, схвалює її інтереси, підтримує плани, проводить з нею досить багато часу й не жалкує про це.

Низькі бали по шкалі (від 0 до 8) говорять про те, що дорослий відчуває щодо дитини в основному тільки негативні почуття: роздратування, злість, досаду, навіть іноді ненависть. Такий дорослий вважає дитину невдахою, не вірить у її майбутнє, низько оцінює її здатності й нерідко своїм ставленням третирує дитину.

#### **II. Шкала “Кооперація”**

Високі бали по шкалі ( 6-7 балів) є ознакою того, що дорослий виявляє щирі цікавість до того, що цікавить дитину, високо оцінює здатності дитини, заохочує самостійність та ініціативу дитини, намагається бути з нею на рівних. Соціально бажаний образ ставлення батьків.

Низькі бали по даній шкалі (1-2 бали) говорять про те, що дорослий відносно дитини поводиться протилежним чином.

### III. Шкала “Симбіоз”

Високі бали по шкалі (6-7 балів) – достатні для того, щоб зробити висновок про те, що дана доросла людина не встановлює психологічної дистанції між собою й дитиною, намагається завжди бути ближче до неї, задовольняти її основні розумові потреби, прагне відгородити від неприємностей.

Низькі бали по шкалі (1-2 бали) є ознакою того, що дорослий, навпроти, встановлює значну психологічну дистанцію між собою й дитиною, мало піклується про неї.

### IV. Шкала “Авторитарна гіперсоціалізація”

Високі бали по шкалі (6-7 балів) говорять про те, що доросла людина поводиться занадто авторитарно щодо дитини, жадаючи від неї беззастережної слухняності й задаючи їй строгі дисциплінарні рамки. Вона нав’язує дитині майже у всьому свою волю. Така доросла людина далеко не завжди може бути корисною, як вихователь для дітей. Шкала відображає форму та спрямованість контролю за поведінкою дитини.

Низькі бали по шкалі (1-2 бали), навпроти свідчать про те, що контроль за діями дитини з боку дорослої людини практично відсутній. Це може бути не дуже добре для навчання й виховання дітей. Найкращим варіантом оцінки здатностей дорослої людини по цій шкалі є середні оцінки – від 3 до 5 балів.

### V. Шкала “Маленький невдаха”

Високі бали по шкалі (6-7 балів) є ознакою того, що доросла людина вважає дитину маленькою невдахою й ставиться до неї як до нетямущої істоти. Інтереси, захоплення, думки й почуття дитини здаються дорослій людині несерйозними, і вона ігнорує їх.

Низькі бали по шкалі (1-2 бали), навпроти, свідчать про те, що невдачі дитини дорослий вважає випадковими й вірить у неї [4, с.42].

У проведеному нами дослідженні брали участь 20 пар батьків учнів, їхній середній вік становить 35-40 років.

Дослідження проводилось у вигляді батьківських зборів і зайняло не більше однієї години часу.

Провівши тестування серед досліджуваних 30 подружніх пар по кількості тверджень по таких параметрах (par), як: I – “прийняття – відкидання”; II – “кооперація”; III – “симбіоз”; IV – “авторитарна гіперсоціалізація”; V – “маленький невдаха”, ми одержали такі результати.

Таблиця 1

Показники по відповідних м параметрах

Батьківське ставлення до дитини		Пара 1	Пара 2	Пара 3	Пара 4	Пара 5	Пара 6	Пара 7	Пара 8	Пара 9	Пара 10	Пара 11	Пара 12	Пара 13	Пара 14	Пара 15	Пара 16	Пара 17	Пара 18	Пара 19	Пара 20	
I	Ч			+	+	+		+	+		+		+			+		+			+	
	Ж		+			+	+				+			+			+		+	+	+	
II	Ч		+											+						+		
	Ж			+	+			+	+	+		+	+			+		+				
III	Ч						+		+													
	Ж														+							+
IV	Ч											+			+		+		+			
	Ж																					
V.	Ч	+																				
	Ж	+																				

Результати відображені на рис. 1.

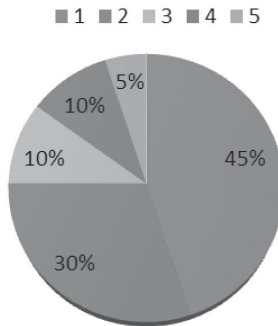


Рис. 1. Діагностика батьківських відносин

I-ша – авторитарна гіперсоціалізація (9 пар – 45%);

II-га – прийняття – заперечення (6 пар – 30%);

III-тя – симбіоз (2 пари – 10%);

IV-та – маленький невдаха (2 пари – 10%);

V-та – образ соціальної бажаності (1 пара – 5%).

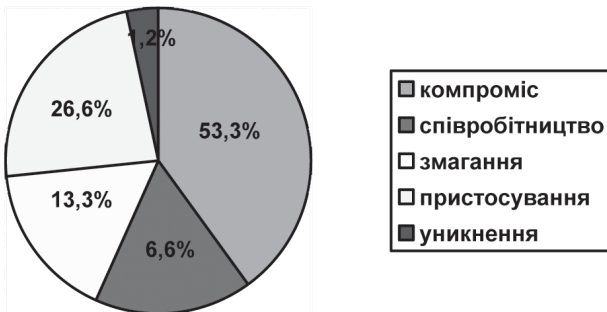
Отримані нами результати дозволили зробити висновок, що психокорекційна робота з батьками дітей-підлітків має враховувати деякі специфічні аспекти часового виміру психологічної кризи, які переживають батьки.



В своєму підході до вивчення конфліктних ситуацій К.Томас зробив акцент на зміні традиційного ставлення до конфлікту. Вказуючи, що на ранніх етапах їх вивчення широко використовувався термін “вирішення конфліктів”, він підкреслював, що під цим терміном слід розуміти те, що конфлікт можна і необхідно вирішувати або елімінувати. Метою вирішення конфліктів, таким чином, був ідеальний стан, коли люди працюють в цілковитій гармонії. Однак останнім часом відбулися суттєві зміни у ставленні дослідників до конфлікту. Отже, на думку автора, наголос має бути перенесено з елімінування конфлікту на керування ними. Відповідно до цього К.Томас вважає за потрібне сконцентрувати увагу на аспектах вивчення конфліктів [7, с.118].

Для опису типів поведінки людей в конфліктних ситуаціях автор вважає за доцільне застосувати двовимірну модель регулювання конфліктів, ґрунтовними змінами в яких є кооперація, яка пов’язана з увагою людини до інтересів інших людей, залучених в конфлікт, і наполегливість, для якої є характерним захист особистих інтересів. Згідно з цими положеннями К.Томас виділяє такі способи регулювання конфліктів: суперництво, пристосування, компроміс, уникнення (втеча), співпраця [4, с.37].

Методика є універсальною для дослідження конфліктних ситуацій. За допомогою цієї методики досліджувані дізналися, яку позицію вони займають при виникненні конфлікту і яку позицію слід займати. Домінуючий спосіб поведінки у конфліктних ситуаціях досліджуваних займає компроміс, а найнижчу сходинку займає уникнення (див. рис. 2).



**Рис. 2. Дослідження способів регулювання конфліктів**

Взагалі, якщо конфлікт не вирішується, це призводить до погіршення стосунків, іноді й до розриву стосунків. А якщо вирішується, то ми можемо знайти порозуміння у міжособистісних стосунках.

**Висновок.** Отже, аналітична і корекційна робота психолога з дитячо-батьківських стосунків, характер яких описано вище, ґрунтується на глибинному аналізі проблем і невирішених конфліктів батьківської психіки, що визначають форму і зміст ставлення батьків до дитини, що визначається необхідністю виявлення типу і форми конфлікту в батьківській психіці в ході аналітичного процесу.

Конфлікт як латентний за своїм характером відіграє роль прихованої першопричини актуальної проблеми стосунків з дитиною. При цьому виявлення в ході аналітичної роботи латентного конфлікту батьківської психіки дозволяє виробити адекватну стратегію подальшої роботи з дитиною, розвиток психіки якої зазнав впливу фонових умов, створених батьківським несвідомим.

#### **Список використаних джерел**

1. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах: Тематична доповідь про становище сімей в Україні (2004 р.) – К., 2004. – С. 18.
2. Громова О.Н. Конфліктологія. Курс лекцій / О.Н.Громова. – М.: Просвіта – ЕКМОС, 2002. – 320 с.
3. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї / О.І.Бондарчук. – Спб: Питер, 2000. – 382 с.
4. Кравченко Т.В. Школа і сім'я: педагогічні проблеми співробітництва: Матеріали до спецкурсу / Т.В.Кравченко. – К.: Пед. думка, 2002. – 51 с.
5. Мороз Р.А. Психологія сім'ї / Р.А.Мороз // Психол. газета. – 2004. – №1. – С.8-9.
6. Овчарова Р. В. Психологія родительства / Р. В.Овчарова. – М.: Академія, 2005. – 261 с.
7. Емельянов С. М. Практикум по конфліктології / С. М.Емельянов. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
8. Вердербер Р. Психологія спілкування / Р.Вердербер, К.Вердербер. – К., 2005. – 320 с.
9. Ковальов С.В. Психологія сімейних стосунків / С.В.Ковальов. – К.: Наука, 2001. – 277 с.

In the process of interaction between parents and adolescents, as well as the emergence of conflicts, as a factor in relationships with older students parents. Case preconditions adolescent conflict behavior associated with the peculiarities of the conflict, which lie in the difficulty of moral choice, which describes the struggle of motives and there is in the process of communication and encourages decision. The nature of child-parents' relationship, based on deep analysis of problems and unresolved parental conflict mentality that

determine the form and content ratio of parent to child, which is determined by the need to identify the type and form of parental conflict in the psyche during the analytical process.

**Key words:** children-parents' relations, conflict, communication, frustration, relationships, family, adolescence, socialization.

*Отримано: 11.12.2011 р.*

УДК: 159.952.3

*І.В.Волженцева*

## **Особливості безпосередніх методів саморегуляції психічних станів людини**

У статті розглянуто безпосередні методи саморегуляції психічних станів особистості у контексті концептуального підходу до розподілу методів регуляції, розкрито сутність, специфіку впливу деяких з них.

**Ключові слова:** саморегуляція, безпосередні методи саморегуляції, психічні стани, дихальна гімнастика, гелотологія, самомасаж, аутотренінг, медитація, кольоротерапія, біозвуки.

В статье рассмотрены непосредственные методы саморегуляции психических состояний личности в контексте концептуального подхода к распределению методов регуляции, раскрыта сущность, специфика влияния некоторых из них.

**Ключевые слова:** саморегуляция, непосредственные методы саморегуляции, психические состояния, дыхательная гимнастика, гелотология, самомассаж, аутотренинг, медитация, цветотерапия, биозвуки.

Однією з умов рішення фундаментальної задачі соціально-економічного розвитку країни є ефективне використання всього арсеналу засобів і методів саморегуляції психічних станів людини. У зв'язку з цим в даний час, як ніколи, здається актуальним вивчення потенційних можливостей психіки людини, а головне, уміння доволно управляти власними психологічними і фізіологічними станами, вчинками, а також своєю поведінкою, завдяки яким відбувається вирішення конфліктів, опанування своєї поведінки, переробка негативних переживань, оскільки від міри досконалості процесів саморегуляції і залежить успішність, надійність, продуктивність, кінцевий результат будь-якого акту доволної активності.

Саморегуляція виступає як найбільш загальна і сутнісна функція цілісної психіки людини, в процесі саморегуляції реалізується єдність психіки у всьому багатстві умовно, що виділяються, її окремих рівнів, сторін, можливостей, функцій, процесів, здібностей і тому подібне. Ми вважаємо, що саморегуляція – це процес цілеспрямованої зміни психічних станів і психофізіологічних функцій, управління людиною своїми емоціями, відчуттями і переживаннями, свідомий вибір характеру і способу впливу, “внутрішня” регуляція поведінкової активності людини, особливий рівень програмування діяльності на основі антиципації.

В контексті нашого концептуального підходу до розподілу методів регуляції, ми зупинилися на двох полярних: безпосередніх і опосередкованих методах регуляції. До **опосередкованих методів регуляції** ми відносимо методи, реалізація яких передбачає спеціально організоване дослідницьке або терапевтичне середовище з використанням спеціального устаткування, приладів, різних предметів і об’єктів фізичного світу, сприяючих досягненню регулюючого ефекту, це регуляція через іншу людину, що передбачає облік вихідних даних суб’єкта на момент процедури, стійких їх індивідуально-особистісних, динамічних характеристик. До цього методу регуляції ми відносимо: пісочну терапію, танцетерапію та ін. До **безпосередніх методів регуляції** ми відносимо методи, що передбачають регуляцію психічних станів без спеціальної підготовки, деколи спонтанно, за участю таких різних аналізаторів, як зоровий, слуховий, нюховий, дотиковий, сприяючих досягненню регулюючого ефекту без вживання яких-небудь предметів навколишнього світу. До даного методу регуляції ми відносимо: ароматерапію, фітотерапію, квіткову терапію, кольоротерапію, музикотерапію, вокалотерапію, біозвуки, бібліотерапію, казкотерапію, кінотерапію, катарсичний метод, гелотологію, дихальну гімнастику, самомасаж, аутотренінг, медитацію.

Зупинимося коротко на деяких безпосередніх методах регуляції та саморегуляції, таких, як дихальна гімнастика, гелотологія, самомасаж, аутотренінг, медитація.

Серед безпосередніх методів регуляції психоемоційного стану особливе місце займає **дихальна гімнастика**. Дихання – єдина вегетативна функція, на яку людина може робити безпосередній вплив, задаючи тим самим режим функціонування різних фізіологічних систем. Вплив дихання на функціональні і психічні стани вивчали К.П. Бутейко, Ю. Г. Вілюнас, Г.Д. Горбунов, О.Н. Дорохов, О. С. Захаревич, В.В. Козлов [Кіз. Інт], В. Л. Маріщук, Л.В. Маріщук, А.Н. Стрельникова, О. А. Чургапов та ін.

Так, Г.Д. Горбанів підкреслює, що дихання – єдина вегетативна функція, на яку людина з легкістю робить довільний вплив, задаючи тим самим режим функціонування різних фізіологічних систем [7, с. 128]. Основи культури дихальних вправ багато в чому запозичені з системи йогів. Їх сенс полягає в свідомому контролі за частотою, глибиною і ритмом дихання [18]. Природним “метрономом”, що допомагає правильно вибирати і контролювати ці параметри, служить частота серцебиття – по пульсу встановлюється тривалість вдиху, видиху і затримки дихання. Дихальна гімнастика будується на використанні різних прийомів вільного і ритмічного дихання [7, с. 122]. Повне черевне дихання, направлене на максимальне заповнення об’єму легенів повітрям, сприяє поліпшенню вентиляції, масажу внутрішніх органів за рахунок рухів діафрагми і активізує обмінні процеси. Різні типи ритмічного дихання включають затримки дихання фіксованої тривалості і варіювання способу видиху.

Залежно від типу використовуваних дихальних вправ їх вплив може бути достатньо тривалим і мати як загальнозаспокійливий, так і активізуючий характер. В.Г. Верещагин, Г.Ш. Габдрєєва, О.І. Жданов, В.В.Козлов, А.С. Кузнецова, А.Б. Леонова, В.Н. Панкратов, R. Ballentine пропонують різні комплекси дихальної гімнастики, які після необхідного етапу засвоєння і тренування позитивно впливають на розумову і фізичну працездатність, а також допомагають зняти відчуття втоми, напруги, тривоги. Використання дихальних вправ в комплексі з іншими прийомами підвищує їх ефективність, особливо сприятливе їх поєднання з технікою нервово-м’язової релаксації і аутогенного тренування.

О. І. Жданов пропонує метод регуляції дихання, який полягає в повторенні поєднань глибокого вдиху з подальшим тривалим видихом. Правильно поставлене черевне дихання, як вважає автор, залучає до дихального акту легені, збільшуючи ємкість, зазвичай задіяну в диханні; покращує насичення крові киснем, сприяє емоційному вирівнюванню, оскільки саме дихання – відмінний індикатор змін емоційного стану людини. Учений виділяє заспокійливе (“вечірнє”) і мобілізуюче (“вранішнє”) дихання [9].

Ближчим до пропонованого методу є метод регулювання емоційно-психічного стану шляхом вольової ліквідації глибокого дихання за методом К.П.Бутейко. Даний метод полягає в поступовому зменшенні глибини дихання шляхом розслаблення діафрагми до появи відчуття недоліку повітря і постійного збереження цього відчуття впродовж всього тренування [3].

В протилежність даній концепції В.В. Козлов пропонує Вільне Дихання і визначає його як “унікальну техніку інтеграції

особистості, що дає людині доступ до ресурсів його свідомості і психіку, що звільняє його від вантажу накопичених стресів” [12, с.3]. Вільне Дихання дозволяє радикально змінити ситуацію, різко прискорити терапевтичний процес, забезпечує неупередженість підходу, активізує творчу активність несвідомого, дозволяє відчувати себе частиною нескінченного світу, дає можливість черпати сили з незліченних багатозначних зв’язків з довколишньою дійсністю [12].

Фізіолог А.І. Ройтбак, розглядаючи прийоми певного режиму дихання, встановив, що нервові імпульси з дихального центру поширюються по спеціальних нервових шляхах на кору мозку і істотно впливають на її тонус: вдих підвищує, а видих знижує його: саме тому максимального фізичного зусилля людині вдається досягти у момент затримки дихання на вдиху. Отже, тип дихання, при якому вдих виробляється в сповільненому темпі, а видих – швидко і енергійно, тонізує нервову систему і підвищує рівень її функціонування. І навпаки, короткий вдих, розтягнутий, сповільнений видих і невелика затримка дихання викликають загальне зниження тонусу центральної нервової системи, зниження кров’яного тиску, зменшення частоти пульсу [15].

В результаті досліджень N.K. Manjunath і S. Telles [19] виявлено, що при комплексному використанні фізичних, дихальних і релаксаційних вправ йоги у дітей шкільного віку і студентів тестові показники пам’яті підвищуються на 43%, а P.Raghuraj і S.Telles [20] довели значний вплив змінного дихання йоги на психоемоційний стан і розумову діяльність студентів.

Отже, дихальні вправи є найбільш доступним методом регуляції та саморегуляції емоційних станів і можуть бути використані у будь-якому виді діяльності, а значить, і в навчальній студентській аудиторії.

На сучасному етапі заявив про себе новий метод управління емоціональними станами – **гелотологія** (від греч. gelos – сміх) – наука, що досліджує вплив на людський організм сміху. Зародилася вона в 70-х роках у США. Засновник гелотології Норман Казінс увійшов до історії як “людина, якій удалося розсмішити смерть” [16]. Сміх – це особливий спосіб дихання, вдих подовжується і стає глибшим, а видих, навпаки, коротшає і стає інтенсивнішим, так що легені повністю звільняються від повітря. Кінцевий ефект сміху схожий з йогівською дихальною гімнастикою. Оптимізація дихання в процесі сміху різко покращує кровопостачання органів і тканин, нормалізує артеріальний тиск, автоматично покращується самопочуття людини, її настрої [16].

Є. П. Ільїн відзначає, що сміх надає позитивний вплив на психічні і фізіологічні процеси, пригнічує біль, оскільки під час сміху вивільняються гормони катехоламіни і ендорфіни. Перші перешкоджають запаленню, другі діють як морфін. Позитивний вплив сміху зберігається протягом доби. Автором відмічений благотворний вплив сміху на склад крові. Сміх зменшує стрес і його наслідки, знижуючи концентрацію стресових гормонів – норепінефрину, кортизолу і допаміну [10].

**Самомасаж** – метод саморегуляції, засіб прискорення відновлення працездатності м'язів, ефективний засіб зняття зайвої напруги, поліпшення кровопостачання відповідних ділянок тіла, активізації нервових процесів, нормалізації лімфотокую [4].

Такі автори, як А.А.Бірюков, В.Е.Васильєва, І.В. Дунаєв даний метод пропонують використовувати як активуючий і профілактичний засіб, попереджуючий розвиток надмірного стомлення і пограничних станів. Для видів праці з підвищеною зоровою напругою, інтенсивними інтелектуальними навантаженнями, тривалою фіксацією пасивної робочої пози рекомендується перш за все використовувати самомасаж області обличчя, голови, шиї і надплечий: збуджуючий – биття і розминка, заспокійливий – погладжування. Прийоми самомасажу можуть бути використані як в комплексі релаксаційних процедур, так і для заповнення перерв для відпочинку, що проводяться на робочому місці. При чергуванні з іншими допоміжними засобами це допомагає уникнути небажаного звикання і втрати інтересу до заходів, що проводяться, а також забезпечує набуття повнішого відновлюваного ефекту.

**Аутотренінг** – метод саморегуляції, що включає фіксований набір формул самонавіювання, який дозволяє швидко викликати необхідні відчуття. Аутогенне тренування розробив у 1932 році німецький психіатр І. Г. Шульц (1884 – 1970) [17]. В основі використання аутогенного тренування лежить самонавіювання або аутосугестія (від греч. autos – сам, лат. suggestio – навіювання), староіндійська система йогоїв, гіпнотичний стан.

Необхідною умовою даного методу є концентроване самоспостереження за протіканням внутрішніх процесів, здійснюване в пасивній формі, і уявлення бажаної зміни (наприклад, потепління, полегшення, важкість, заспокоєння та ін.) [17]. Головним елементом аутотренінгу є засвоєння і оперування вербальними формулюваннями (формулами самонавіювання) у вигляді самоприказів, які по суті є суб'єктивними маркерами, що відображають складні комплекси почуттєвих уявлень: органічних відчуттів, відчуття м'язової напруги, емоційно забарвлених образів та ін.

Аутогенне тренування застосовували Ш. Бадуен, В.М. Бехтерев, Е. Кречмер, І.Р. Тарханов. Існує велика кількість модифікацій аутогенного тренування: А.В. Алексєєв, Б.А. Вяткин, Г.Д. Горбунов, О.В. Дашкевич, Е. Кув, Х. Ліндеман, В.С. Лобзін, В.Л. Марішук, М.М. Решітників, Б.С. Хвойнов, О.А. Черникова та ін.

У зв'язку з тим, що формули самонавіяння можуть мати різну спрямованість: сприяти подальшому розслабленню, відпочинку або ж надавати активізуючий вплив для входження в діяльність, даний метод саморегуляції може бути рекомендовано студентам в навчальній діяльності.

**Медитація** (латинське *meditatio*, від *meditor* – роздумую, обдумую) – метод інтенсивної концентрації уваги на якому-небудь предметі або, навпаки, повне його розосередження для запобігання психічній напрузі передбачає усунення крайніх емоційних проявів і значне пониження реактивності.

Існують різні типи медитації, які використовують одні й ті ж прийоми: “розкриття свідомості” або ж концентрація уваги. Буддисти Тибету як об’єкт зосередження використовують мантру – тихо повторювані слова, а дзен-буддисти – підрахунок вдихів і видихів від одного до десяти з повторами. В. М. Пісаренко пропонує прийом актуалізації емоційної пам’яті та уяви як засобу виклику певного емоційного стану: людина згадує ситуації зі свого життя, які супроводилися у нього сильними переживаннями, емоціями радості або засмучення, уявляє деякі емоціогенні (значимі) для нього ситуації.

Є. П. Ільїн відзначає, що медитація дозволяє контролювати частоту серцебиття, знижувати електричну активність шкіри, підсилювати альфа-активність мозку, знижує артеріальний тиск і рівень кортизолу, усуває больові відчуття, покращує сон. Люди, використовуючи медитацію, краще справляються з психічними навантаженнями, у них нижче особистісна і ситуативна тривожність, страхи і фобії [10], що робить можливою регуляцію психічних станів студентів в контексті впровадження даного методу у вищу школу для позитивного, радісного життєвідчуття, яке може додати світлі тони всій системі навчання.

До безпосередніх методів регуляції та саморегуляції психічних станів особистості ми також відносимо деякі емоційні засоби, такі наприклад, кольоротерапію, біозвуки.

**Кольоротерапія** – наука, заснована на властивостях кольору для відновлення душевної рівноваги, лікування численних фізичних недугів, дозволяє активізувати і направити в потрібне русло внутрішні резерви організму.



Ще в старовині людині було відомо, що колір впливає на емоції і настрій, з його допомогою можна управляти станом всіх органів і систем організму. На Сході відомо більше 300 хвороб, які піддаються хромотерапії – лікуванню кольором [11]. Для впливу кольору можна використовувати різні джерела. Це можуть бути камені, світло, що пропускається через забарвлену воду або навіть сік. Може бути використане спеціальне кольорове скло або папір.

М. Люшер розробив основи функціональної психології кольоросприйняття і створив на її базі широко відомий в практиці психодіагностики колірний тест, що належить до високоефективних проектних методик і призначений для вивчення ситуативного емоційного стану особистості та її адаптації до різних соціально-психологічних ситуацій (цит. по: [Драг. колір]). О.М.Леонтьєв розробив методику розвитку у людей високої чутливості до кольору. В експерименті йому вдалося виробити в групі випробовуваних умовний рефлекс на сприйняття колірних потоків, які здійснювалися за допомогою долоні (цит. по: [8, с. 18]).

Останніми роками психологи і психотерапевти (Б.А.Базима, Н.А. Густяков, М. Купер, І.І. Кутько, В.В. Кучеренко, М. Люшер, Л.Н. Міронова, А. Метьюз, І.А. Переверзева, В.Ф.Петренко, Н.К. Плішко, Ю.А. Полуянов, Є.Б. Рабіна, М. Шевченко) вивчають зв'язок між психічними і фізіологічними процесами, що призводить до вражаючих відкриттів, які говорять про позитивні зміни в організмі під впливом кольору. Раціональне його використання забезпечує корекцію психофізіологічного і психоемоційного стану. Так, дослідження Е.Б. Рабіна (цит. по: [1]) дозволяють встановити діапазон оптимальних кольорів, що найсприятливіше впливають на людину: це зелений, жовто-зелений, зелено-блакитний кольори. Окрім фізичних властивостей кольору, тобто довжини хвилі, необхідно враховувати його якість і естетичне значення. В кожній особистості є стійкі переваги, які складають "особистісну колірну шкалу" як один з проявів індивідуальності. Багато авторів, наприклад, А.П.Вишеславцев, Ю.В. Готовський, Л.Б. Косарева, Ю.Ф.Перов, Н.В.Сєров, М.М.Шрайбман, відзначають, що колір – це світло, без якого немислиме наше існування. Сприймаючи його головним чином за допомогою зору, ми неусвідомлено збираємо колір через шкіру, м'язи, кістки. Проникаючи в організм, він викликає певні біохімічні реакції в тканинах, стимулює важливі залози, у тому числі гіпофіз, який породжує гормони, які далі керують сном, сексуальним збудженням, обміном речовин, апетитом.

Інноваційний метод використання кольоротерапії пропонує А.Боровський [2], де цей вид терапії є важливою складовою

частиною голографічної терапії – технології роботи з підсвідомістю і енергоінформаційним полем (аурою) людини, що базується на голографічному принципі будови Всесвіту. У голографічній терапії принципи кольоротерапії використовуються не пасивно, як в традиційній кольоротерапії (забарвлене джерело світла, спеціально підібрані за кольором деталі інтер'єру, різноколірне скло і так далі, коли сприйняття кольору йде через очі й автоматично впливає на підсвідомість), а активно (створюється голограма – образ, насичений енергією кольору, підсвідомості дається конкретне завдання, куди направити зціляючу енергію, створювані образи ґрунтовно продумані, зрозумілі підсвідомості і несуть всю необхідну інформацію). В основі голографічної терапії лежать голограми, образи, які людина створює на своєму внутрішньому екрані. Метод “Голографічної кольоротерапії” розроблено автором для управління емоціями, підвищення працездатності, поліпшення роботи пам'яті, зміцнення здоров'я, успішності в справах і особистісному житті.

**Біозвуки** – метод використання звуків живої і неживої природи біологічного походження: голоси тварин, птахів, легкий плеск води, шум морського прибою, дзюрчання струмка, шелест листя, гуркіт грому, свист вітру, які визивають асоціативні уявлення споглядального плану для заспокоєння і відновлення, для розширення діапазонів стимул-реакцій сенсорного впливу, для створення сприятливого емоційного фону [5].

Дослідження Ю.Н. Лисенка і І.Д. Никольського показали, що використання фрагментів уранішніх хорів різних біотопів і ландшафтів, звуки сільського подвір'я, записи голосів птахів, тварин, викликаючи сприятливий настрій, швидке настання емоційної адаптації, гальмування центрів рухової активності, асоціативні спогади образів природи, оптимізують функціональний стан організму [13]. Авторами також відмічено, що сприйняття голосів тварин знижує кількість сердечних скорочень, сприяє гасінню м'язової активності, знімає зайву напругу, служить дієвим чинником регуляції і відновлення. В основі заспокійливого впливу звуків – монотонність – повторюваність окремих елементів звукових фраз [13, с. 87].

Я. В. Голуб, О.М. Шовків і А. К. Дроздовський використовують біозвуки в світлозвуківій стимуляції і психотренінгу для мобілізації психофізіологічних ресурсів, які забезпечують оптимальний рівень активації, ефективність спортивної діяльності, можливість випереджаючих реакцій в стресових ситуаціях, здатність зберігати впродовж довгого часу працездатність, продуктивність діяльності, психологічну стійкість до повсякденних, а також нестандартних умов і тренувань [6].

Отже, теоретичний аналіз психологічних досліджень використання біозвуків в спортивній діяльності, робить можливим їх впровадження в навчальну діяльність вищої школи для регуляції та саморегуляції неоптимальних психічних станів студентів.

На нашу думку, запропоновані безпосередні методи регуляції та саморегуляції (дихальна гімнастика, гелотологія, самомасаж, аутотренінг, медитація, кольоротерапія, біозвуки) належать до безпосередніх методів регуляції в контексті нашого концептуального підходу до розподілу методів регуляції психічних станів і можуть бути інтегровано впроваджені в різні види діяльності і, зокрема, рекомендовані для регуляції та саморегуляції психічних станів студентів у навчальному процесі вищої школи.

### Список використаних джерел

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А.Медведева, И.Ю.Левченко, Л.Н.Комиссарова, Т.А.Добровольская. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 248 с.
2. Боровский А. Восстановление Личной Силы. Основы голографической терапии / А. Боровский. – Израиль, 2009. – 226 с.
3. Бутейко К. П. Метод Бутейко: Опыт внедрения в мед. практику / К. П. Бутейко. – Киев – Москва – Новосибирск; М.: Патриот, 1990. – 224 с.
4. Вербов А. Ф. Основы лечебного массажа: техника и методики: учебное пособие / А. Ф. Вербов. – Полигон, 2002. – 320 с.
5. Волженцева И.В. Психология музыкального воздействия: учебное пособие для студентов высших учебных заведений специальности “Психология” / И.В. Волженцева. – Макеевка: МЭГИ; Донецк: Норд-Пресс, 2011. – 348 с.
6. Голуб Я.В. Светозвуковая стимуляция и психотренинг в спорте (практическое руководство) / Я. В. Голуб, О.М. Шелков и А.К.Дроздовский. – СПб.: СПбНИИФК, 2010. – 54 с.
7. Горбунов Г. Д. Учитесь управлять собой / Г. Д. Горбунов. – Л.: Знание, 1976. – 32 с.
8. Драгунский В.В. Цветовой личностный тест: Практическое пособие / В.В. Драгунский. – М.: Харвес, 2004. – 448 с.
9. Жданов О. И. Преодоление нервно-психического напряжения. Регуляция дыхания / О. И. Жданов, 2007. – Элитариум: Центр дистанционного образования ([www.elitarium.ru](http://www.elitarium.ru)).
10. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.
11. Ильин Е.П. Эмоции и чувства: учеб. пособие / Е.П.Ильин. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – С. 524-527.

12. Козлов В.В. Психология дыхания, музыки, движения / В.В. Козлов . – М., 2009 – 178 с.
13. Лысенко Ю.Н. Оптимизация функционального состояния организма путём использования суггестивно-музыкально-биоакустических средств / Ю.Н. Лысенко, И.Д. Никольский // Гигиена и санитария. – 1989. – № 11. – С.86 – 87.
14. Писаренко В. М. Инструментальная обратная связь и повышение качества управления эмоциональным состоянием / В.М.Писаренко // Психологический журнал. – 1986. – №5. – С. 119-125.
15. Ройтбак А. И. Теория и практика физической культуры / А.И.Ройтбак, Б. В. Таварткиладзе. – 1954. – № 1. – С. 35.
16. Хотите быть здоровой? Тогда улыбайтесь, смейтесь и хохочите! <http://www.casualife.kiev.ua/index.php?name=News&op=article&sid=4730>.
17. Шульц И. Г. Аутогенная тренировка / И.Г. Шульц. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 146 с.
18. Brazier A. Evaluating a yogic breathing and meditation intervention for individuals living with HIV/AIDS / A. Brazier, A. Mulkins, M.Verhoef // Am. J. Health Promot. – 2006. – V.20. – №3. – P.192-195.
19. Manjunath N.K. Spatial and verbal memory test scores following yoga and fine arts camps for school children / N.K. Manjunath, S. Telles // Indian J. Physiol. Pharmacol. – 2004. – V.48. – №3. – P.353-356.
20. Raghuraj P. Effect of yoga – based and forced uninostril breathing on the autonomic nervous system / P.Raghuraj, S.Telles // Percept. Mot. Skills. – 2003. – V.96. – №1. – P.79-80.

In the given article direct methods of self-regulation of mental condition of the person in a context of the conceptual approach to distribution of regulation methods are observed, the essence, influence specificity of some of them is revealed.

**Keywords:** self-regulation, direct methods of self-regulation, mental condition, respiratory gymnastics, gelotologic, self-massage, auto-training, meditation, colour-therapy, biosounds.

*Отримано: 17.12.2011 р.*

## Особливості уявлень студентів про зв'язок між нормами поведінки у конфлікті з продуктивністю його ПОДОЛАННЯ

У статті представлено аналіз результатів емпіричного дослідження уявлень студентів про зв'язок між нормами поведінки у конфлікті з продуктивністю його подолання. Аналіз кількісних даних свідчить про суперечливість зв'язку між уявленнями студентів про норму поведінки у міжособистісному конфлікті та оцінкою продуктивності конфліктних дій. Значна частина опитаних відносить низку дій до підгрупи “порушення норми” і водночас оцінює їх як досить ефективні. У встановленій нами суперечності може приховуватись причина, з якої студенти вдаються до порушення культури поведінки у конфлікті.

**Ключові слова:** соціальна перцепція, уявлення, норма поведінки, міжособистісний конфлікт, продуктивність, конфліктна дія, культура.

В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования представлений студентов о связи между нормами поведения в конфликте с продуктивностью его разрешения. Анализ количественных данных свидетельствует о противоречивой связи между нормами поведения в конфликте с оценкой продуктивности конфликтных действий. Значительная часть опрошенных относит ряд действий к подгруппе “нарушение нормы” и в то же время оценивает их как довольно эффективные. В установленном нами противоречии может скрываться причина, по которой студенты нарушают нормы культуры поведения в конфликте.

**Ключевые слова:** социальная перцепция, представление, норма поведения, межличностный конфликт, продуктивность, конфликтное действие, культура.

**Актуальність проблеми.** Психологічні дослідження у галузі конфліктології відповідають сучасним запитам суспільства щодо демократизації й гуманізації людських взаємин шляхом активізації процесів взаємодії, спілкування, співпраці, поглиблення взаєморозуміння. Перелічені процеси активно розвиваються у сфері вищої освіти, а саме: у студентському середовищі, що й зумовлює актуальність зазначеної проблеми уявлень студентів про конфлікт.

Стаття має на меті представити аналіз результатів емпіричного дослідження уявлень студентів про зв'язок між нормами поведінки

у конфлікті з продуктивністю його подолання. Проведене дослідження виконано за допомогою **методів** аналізу, узагальнення й систематизації результатів досліджень, логічного опрацювання науково-психологічних текстів, анкетування.

**Постановка проблеми.** Особливості конфліктів, зокрема їх сприймання й уявлень про них у студентів, знайшли висвітлення у роботах Н.Л. Висідалко [4], Т.В.Дуткевич [6], І.В. Кошової [8], Н.І. Мащенко [10], В.І. Селіванова і Н.А. Федорова [12] та ін. У низці праць досліджувався зв'язок уявлень особистості про конфлікт із особливостями його вирішення (О.Г.Асмолов [1], І.Г. Батраченко і О.А. Коновалова [2], Н.В.Грیشина [5], А.Т.Ішмуратов [7], Г.В.Ложкін і Н.І.Пов'якель [9], М.І.Пірен [11] та ін. Водночас залишились не висвітленими питання уявлень студентів про норми поведінки у міжособистісному конфлікті, що значною мірою впливають на вибір способів вирішення суперечливих ситуацій у взаєминах.

**Стан дослідженості проблеми.** Ми виходимо з того, що уявлення про норму поведінки у міжособистісному конфлікті є компонентом соціального сприймання студента та виконує певні функції і у такій важливій сфері його особистості, як засвоєння соціальних норм. У літературі відзначається [6], що соціальне сприймання міжособистісного конфлікту має низку особливостей, а саме:

1) виступає у різних суб'єктивних варіантах, що впливає на динамічні особливості конфліктної взаємодії (легкість початку і припинення, гостроту, швидкість розгортання);

2) спотворення в образі міжособистісного конфлікту відіграють негативну роль у формуванні конфліктної поведінки людини, зумовлюють неконструктивні її варіанти;

3) спотворення в образі міжособистісного конфлікту виникають як внаслідок когнітивних помилок, так і у результаті надмірної негативної емоційності у взаєминах;

4) толерантність дозволяє особистості сформулювати більш зважений і об'єктивний образ міжособистісного конфлікту за рахунок подолання упередженості і ворожості;

5) як еталон-зразок зазначений образ виступає основним засобом категоризації конфліктних ситуацій та використовуваних при цьому інтерпретаційних схем;

6) образ міжособистісного конфлікту виступає критерієм культури особистості, її соціалізованості;

7) цей образ тісно і взаємно пов'язаний із індивідуально-стильовими особливостями, які стосуються когнітивної та особистісної сфери людини.

Отже, обов'язковою умовою попередження та залагодження міжособистісних конфліктів виступає дослідження й урахування особливостей побудови та функціонування уявлень про нього.

Наявність соціальних норм у змісті "індивідуальної свідомості" у цілому та в окремих її сферах зокрема є загальноприйнятим фактом, що не вимагає доведення. При цьому спостерігається явище розщеплення змісту свідомості: існування подвійного змісту "індивідуальної" свідомості. По-перше, як відображення елементів суспільної свідомості, по-друге, змісту особистісного знання. Невідповідність між цими компонентами в уявленні соціальної норми призводить до розходження між знанням норми та реальною поведінкою, що суперечить цим знанням. Тому, уявлення соціальної норми може бути суперечливим і конфліктним або узгодженим і гармонійним.

У зміст свідомості входить також відображення ситуації, взаємин, об'єктів соціальної дійсності. Відображення соціальної дійсності опосередковується різними формами суспільної свідомості та його продуктами, засвоєними особистістю (уявлення про норми моралі, закону, про корисне й шкідливе, про цінне, важливе тощо). М.І.Бобнева підкреслює, що соціальні норми є продуктами діяльності суспільства та потрібні для його узгодженого функціонування. Соціальні норми відображаються індивідуальною свідомістю як елементи соціальної дійсності [3, с. 104].

Соціальні норми існують в екстеріоризованих та інтеріоризованих формах (вербалізованих й образних, чуттєвих), які тісно взаємопов'язані та забезпечують функціонування певного порядку в суспільстві, а також слугують умовою самореалізації особистості (див. рис.1).

Соціальні норми численні та утворюють певні системи. Їх презентованість у свідомості відбувається у формах вербальних і знакових, символічних та чуттєвообразних. Форма внутрішньої презентації етичних норм залежить від їх зовнішнього вираження у момент сприймання (у формі вербального правила, у формі послідовних картин розгортання ситуацій з попереднього досвіду особистості, причинно-наслідкових схем подій з казок, оповідань, міфів етичного змісту). Соціальні норми, відображені у моді, сприймаються та відповідно і презентуються у формі конкретних візуально сприйманих об'єктів. Це ще раз доводить можливість внутрішньої презентації соціальної норми у невербальній чуттєвій формі.

Вербальна і образна форми внутрішньої презентації соціальної норми не можуть цілком переходити одна в одну. Презентованість соціальної норми у свідомості в образній формі можна легко виявити

за допомогою методики впізнавання образу, вибору об'єкта, аналізу демонстрованої поведінки, вивчення фактів слідування приписам норми. Водночас слідування нормі може бути підсвідомим та позасвідомим. Презентація соціальних норм носить репродуктивний характер, тобто виступає відтворенням у феноменальному полі свідомості тієї чи іншої соціальної норми, представленій зовні як елемент соціальної реальності (суспільної свідомості, культури, нормативно-ціннісних систем) [3, с. 106-107].



**Рис. 1. Структура уявлень особистості про норми поведінки**

Відображення соціальних норм у свідомості дає людині когнітивну інформацію про світ, умови, об'єкти, способи її діяльності; дозволяє повніше й адекватніше сприйняти соціальну дійсність, орієнтуватись у ній, виробляти стратегії й плани, регулювати свою поведінку. Презентовані соціальні норми становлять об'єкт ставлення і оцінювання самою особистістю, дають їй матеріал для рефлексії. Вважається, що засвоєні соціальні норми – це норми відрефлексовані – такі, що відзначаються



особистісною оцінкою та ставленням. У цьому випадку вони виступають як еталони, мірки, критерії у ставленнях до себе та до інших у безпосередньому спілкуванні з ними. Вони слугують і умовою, і продуктом, і засобом пізнання особистістю соціальної дійсності. На основі відрефлексованих соціальних норм людина виробляє вищі форми і засоби регуляції поведінки – ціннісні системи, переконання, ідеали; а також усвідомлює своє місце у системі міжособистісних відносин, реалізуючись як особистість.

Презентованість соціальних норм у свідомості нас цікавить насамперед тому, що міжособистісний конфлікт становить елемент соціальної дійсності, а при його сприйманні відбуваються психологічні процеси, близькі за своєю сутністю та побудовою до відображення у свідомості соціальних норм як також одного з елементів соціальної реальності. По-друге, сприймання міжособистісного конфлікту передбачає опору особистості на певні еталони, якими, без сумніву, виступають презентовані у свідомості соціальні норми. Саме презентовані соціальні норми відіграють роль основи для побудови вищих регуляторів поведінки особистості – ідеалів, цінностей, переконань, що влітаються у процес сприймання міжособистісних конфліктів як особливих формуючих образ конфлікту факторів. По-третє, як нам уявляється, етична оцінка нормативності подій, що відбуваються у міжособистісному конфлікті, становить один з найважливіших аспектів його сприймання, без урахування якого побудувати цілісну теорію міжособистісного конфлікту неможливо.

Низка авторів підкреслює роль у виникненні конфлікту категоризації соціальних ситуацій у процесі їх сприймання. Категоризація, що веде до конфлікту, полягає у сприйманні суб'єктом міжособистісної взаємодії як конфліктної. При цьому в кожного суб'єкта є своя система критеріїв для розпізнавання соціальних ситуацій як конфліктних, нейтральних або гармонійних. Таку систему критеріїв низка авторів позначає як "ситуаційну модель" (Н.В. Грішина [5], І.В. Кошова [8] та ін.).

Ситуаційні моделі будуються на основі інтерпретаційних схем, вироблених особистістю. На структуру і зміст цих схем впливають об'єктивні та суб'єктивні характеристики соціально-перцептивної діяльності. Дослідження інтерпретаційних схем у студентів виявило поведінковий, емоційний, смисловий та когнітивний їх типи (І.В. Кошова). Найбільш типовими є поведінкові схеми (28,4%), в яких поєднується конформність з неприязню. Когнітивні схеми спрямовані на пошук компромісу. Емоційні (22,4%) – пов'язані з підвищеною конфліктністю. Найпродуктивнішою визначена

сміслова схема (24,1%), яка пов'язана зі співробітництвом та орієнтує на активну участь у вирішенні конфлікту при врахуванні інтересів обох сторін. Встановлено зв'язок типу інтерпретаційної схеми із продуктивністю завершення конфлікту. Непродуктивні способи завершення конфлікту пов'язані з поведінковим типом у його поєднанні з усіма іншими. Продуктивні способи найчастіше є результатом застосування когнітивно-сміслових моделей.

Отже, експериментальне дослідження уявлень студентів про норму поведінки у міжособистісному конфлікті є важливою складовою формування їх конструктивної поведінки при порушенні взаємин з оточуючими.

**Результати дослідження.** Воно було проведене серед студентів другого курсу природничого й педагогічного факультетів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка у кількості 112 осіб.

Бланк анкети складався з трьох колонок. Перша з них містила опис 25 дій, які характерні для виявлення конфліктної поведінки, друга і третя заповнювались самим студентом. У другій колонці студент мав оцінити кожна із запропонованих дій як нормальну чи ненормальну для поведінки у ситуаціях міжособистісного конфлікту. У третій колонці потрібно було виставити оцінку за п'ятибальною системою у плані того, наскільки допомагає чи заважає кожна з зазначених дій успішно подолати конфлікт.

У результаті опрацювання відповідей студентів весь перелік конфліктних дій розподілився на три групи: ті, що всі студенти назвали нормальними ("норма"), ті, які одночасно називали і нормальними і ненормальними ("субнорма"), та такі, які однозначно отримали оцінку ненормальних ("порушення норми").

До першої групи увійшли такі дії, як: висловити своє невдоволення, не підвищуючи голосу; проігнорувати звертання до вас, вийти з приміщення, запропонувати обговорити проблему, відмовитись від пропозиції партнера, не мати з ним більше справ.

До неоднозначної норми потрапили: висміяти опонента, помститись, показати свою перевагу, підвищити голос, грюкнути дверима, жбурнути що під руку попаде, бити посуд, плакати, зашкодити опоненту, відмовити опоненту у його проханні, відігратись на близьких опонента, осоромити опонента, погрожувати опоненту, скористатись слабким місцем опонента.

До однозначного порушення норми віднесено: завдати опоненту фізичного каліцтва, обдурити опонента, обізвати опонента за допомогою нецензурних слів, пошкодити майно опонента, поширювати образливі плітки про опонента.

Щодо продуктивності дій у конфліктній взаємодії, то для підгрупи “норма” середній бал, наданий студентами, становить 3,6. Найбільш ефективними названо “запропонувати обговорити проблему” (4,6 бала), найменш ефективним “відмовитись від пропозиції партнера” (1,4 бала). Різниця між найвищою і найнижчою оцінками у підгрупі “норма” (дисперсія) становить 3,2 бала.

Для підгрупи конфліктних дій “субнорма” середній бал продуктивності, визначений студентами, становить 4,2 бал. Найвищою ефективністю відзначені “підвищити голос” (4,7 бали), “плакати” (4,7 бала), “осоромити опонента” (4,8 бала), “скористатись слабким місцем опонента” (4,5 бала). Найменш продуктивні – “підвищити голос” (2, 2 бала) і “грюкнути дверима” (2,1 бала). Різниця між найвищою і найнижчою оцінками у підгрупі “субнорма” (дисперсія) становить 2,6 бала.

Середня продуктивність у підгрупі “порушення норми” становить 3,2 бала. Це значення лише на 0,4 бала відрізняється від оцінки щодо підгрупи “норма”. Найбільш продуктивними конфліктними діями у цій підгрупі названо “обізвати опонента за допомогою нецензурних слів” (4,3 бала), “пошкодити майно опонента” (4,4 бала). Найменш продуктивна дія, з погляду опитаних, – “завдати опоненту фізичного каліцтва” (2,3 бала). Різниця між найвищою і найнижчою оцінками у цій підгрупі (дисперсія) становить 2,1 бала. Таким чином, найбільше розходжень в оцінках продуктивності конфліктних дій (найвища дисперсія) властива підгрупі “норма”.

Цікавим було проаналізувати гендерний склад вибірки, яка надала неоднозначні оцінки ряду норм поведінки у конфлікті. Деякі конфліктні дії другої групи 100% дівчат оцінювали як порушення норми (відігратись на близьких опонента, погрожувати опоненту), а частина хлопців (відповідно 26,7% та 32,4% від чоловічої вибірки) вважала їх нормою. Ще більші розходження були помічені щодо оцінок продуктивності (табл.1).

Таблиця 1

**Розходження між хлопцями і дівчатами в оцінках продуктивності конфліктних дій (у балах)**

Характер вибірки	Підгрупи конфліктних дій		
	Норма	Субнорма	Порушення норми
хлопці	3,2	4,4	3,9
дівчата	4,0	4,0	2,5
По всій вибірці	3,6	4,2	3,2

У дівчат спостерігається більша узгодженість в уявленнях щодо зв'язку між нормою поведінки у конфлікті та їх продуктивністю для вирішення конфлікту. Тобто для підвибірки “дівчата” характерна схема “те, що є нормою поведінки у конфлікті, те і є більш продуктивним”. Для хлопців більш властива суперечність “норма поведінки не завжди є продуктивною у конфлікті”.

**Висновки і перспективи.** Аналіз кількісних даних свідчить про відсутність однозначного зв'язку між уявленнями студентів про норму поведінки у міжособистісному конфлікті та оцінкою продуктивності конфліктних дій. Студенти не вважають дії, що однозначно віднесли до підгрупи “норма”, найбільш продуктивними для вирішення конфлікту. Натомість значна частина опитаних відносить низку дій до підгрупи “порушення норми” і водночас оцінює їх як досить ефективні. Крім того, найбільше розходження в оцінках студентами продуктивності конфліктних дій також стосується підгрупи “норма”. Можна очікувати, що за такої ситуації, студенти будуть звертатись до тих конфліктних дій, які вони вважають порушенням етичних норм, але оцінюють як досить продуктивні – такі, що дають хороший результат. У встановленій нами суперечності може приховуватись причина, з якої студенти вдаються до порушення культури поведінки у конфлікті. Отже підвищити цю культуру можна шляхом узгодження уявлень студентів про норму поведінки у конфлікті із оцінкою їх продуктивності з урахуванням гендерних особливостей.

#### **Список використаних джерел**

1. Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности / А.Г.Асмолов // Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы I-й Междунар. научно-практ. конф. – Москва, 16-18.12.04. – М.: Смысл, 2004. – С.6-10.
2. Батраченко І.Г., Коновалова О.А. Сприймання та очікування в структурі конфлікту / І.Г.Батраченко, О.А.Коновалова// Конфлікти в суспільстві: Діагностика і профілактика / Тези III-ї Міжн. наук.-практ. конф / [за ред. М.І.Шрен, А.М.Зельницького та ін.]. – К. – Чернівці, 1995. – С. 31-34.
3. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И.Бобнева; [отв. ред. Е.В.Шорохова]. – М.: Наука, 1978. – 312 с.
4. Висідалко Н.Л. Сенситивність сенсорно-перцептивної сфери студента /Н.Л.Висідалко// Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Кос-

- тюка АПН України; [за ред. Максименка С.Д.]. – К.: фірма “ГНОЗІС”. – 2006. – т. VIII, ч. 9. – С. 84-90.
5. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В.Гришина. – СПб.; М.; Харьков; Минск: ПИТЕР, 2000. – 464 с.
  6. Дуткевич Т.В. Особливості соціально-перцептивного образу міжособистісного конфлікту / Т.В.Дуткевич// Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам’янець-Подільського національного університету імені Іван Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; [за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої]. – Вип. 8. – Кам’янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 288-297.
  7. Ішмуратов А.Т. Конфлікт і згода / А.Т.Ішмуратов. – К.: Наукова думка, 1996. – 190 с.
  8. Кошова І.В. Вплив інтерпретаційних схем на розвиток і завершення конфліктних ситуацій /І.В.Кошова // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПНУ. – Вип. 26. – Т. 2. – К.: Главник, 2005. – С. 384-389.
  9. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта / Г.В.Ложкин, Н.И.Повякель. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.
  10. Мащенко Н.І. Соціальний інтелект і становлення професійної успішності студентів / Н.І.Мащенко// Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України; [за ред. Максименка С.Д.] – К.: фірма “ГНОЗІС”. – 2006. – т. VIII, ч. 9. – С. 221-225.
  11. Пірен М.І. Конфліктологія /М.І.Пірен. – К.: Академія, 2007. – 452 с.
  12. Селиванов В.И., Федоров Н.А. Студенческие коллективы / В.И.Селиванов, Н.А.Федоров// Коллектив и личность; [ред. Е.В.Шорохова, К.К.Платонов и др.] – М.: Наука, 1975. – С. 155- 164.

The article considers the analyses of the results of empirical investigation on students images of connection between the behavioral norms while conflict and productiveness of it overcoming. The analyses of quantities data reveals antinomy of students images of connection between the behavioral norms while conflict and productiveness of it overcoming. Great part of students considers some conflict actions as norms breaking and evaluate them as rather effective. This antinomy can hide the cause of breaking of cultural norms by the students.

**Key words:** social perception, image, interpersonal conflict, behavioral norm, productiveness, conflict action, culture.

*Отримано: 4.12.2011 р.*

## **Методика формування моторної готовності до оволодіння правильною вимовою фонем у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією**

У статті подано характеристику системи формування моторної готовності у дітей до постановки звуків мовлення шляхом використання прийомів масажу, артикуляційних та дихальних вправ. У представленій системі логопедичної роботи враховано рівень порушень артикуляційної і дихальної моторики, місце локалізації порушення, особливості тону м'язів органів артикуляції, а також в загальному моторні та інтелектуальні можливості дітей, що передбачає необхідність вибору пози при проведенні корекційної роботи, доступних для розуміння та виконання дитиною вправ і завдань. Також описано засоби корекції порушень артикуляційної моторики у дітей, послідовність та поетапність планування корекційної роботи з ними.

**Ключові слова:** логопедичний масаж, артикуляційна вправа, дихальна вправа, пасивний рівень рухової активності, недовільний рівень рухової активності, довільний рівень рухової активності.

В статтю представлена характеристика системы формирования моторной готовности к постановке речевых звуков при использовании приемов массажа, артикуляционных и дыхательных упражнений. Система логопедической работы сформирована с учётом уровня нарушения артикуляционной, дыхательной моторики, места локализации нарушения, особенностей тонуса определённых групп мышц, а также общих моторных и интеллектуальных возможностей детей, которые определяют необходимость выбора позы при проведении коррекционной работы, доступных для понимания и выполнения ребенком упражнений и заданий. Также описаны средства, используемые при проведении коррекции нарушений артикуляционной моторики у детей, последовательность и этапы планирования коррекционной работы с ними.

**Ключевые слова:** логопедический массаж, артикуляционное упражнение, дыхательное упражнение, пассивный уровень двигательной активности, произвольный уровень двигательной активности.

Основна мета підготовчої роботи, що передує постановці звуків мовлення у дітей, як вказує ряд науковців (Т. Фомічова, О. Ре-

вущька, М. Савченко та інші), – формування у них артикуляційної моторики та розвиток фізіологічного і мовленнєвого дихання. Наш практичний досвід показує, що вона не стільки повинна передувати постановці звуків мовлення в цілому, скільки ритмічно повторюватися перед постановкою кожної складнішої від попередньої групи звуків мовлення. Ми вважаємо, що такий підхід сприятиме більш цілеспрямованій організації роботи з формування моторних функцій у дітей. Тому, організована корекційна робота дозволяє зосередитись дитині не в цілому на рухах, а лише конкретно на тих, які вагомі для артикуляції певної фонемі чи групи фонем, які входять в одну артикуляційну групу, що сприяє усвідомленню їхньої артикуляції і, у подальшому, закріпленню цієї вимови. Вважаємо також, що такий підхід, в першу чергу, забезпечить формування готовності, необхідної для постановки правильної артикуляції конкретної фонемі чи групи фонем, а також у подальшому забезпечить вимову поставленої фонемі без зайвого дискомфорту, напруження в органах артикуляції, що у подальшому полегшить автоматизацію та введення її у зв'язне мовлення.

Проаналізувавши особливості розвитку вимови фонем у дітей в нормі, ми виявили, що вони з'являються у їхньому мовленні поступово, від простіших до складніших в міру того, як розвивається моторика артикуляційного апарату. Це дозволило зробити припущення, що готовність артикуляційного апарату для вимови кожної наступної фонемі повинна бути не стільки повна, скільки достатня, і стосуватися власне тих органів артикуляції, які безпосередньо беруть участь у вимові конкретної фонемі чи їх групи. Цією позицією, ми вважаємо, слід керуватися при підборі масажних, артикуляційних і дихальних вправ та прийомів, які повинні стосуватися конкретних органів артикуляції і ускладнюватися поступово (чим складніша за артикуляцією фонема, тим складнішими повинні бути і підготовчі вправи, що передують її постановці).

У процесі роботи над артикуляційною моторикою доцільно формувати у дитини і інші супровідні практичні дії: жування, ковтання, смоктання тощо, а також мімічні позиції: посмішка, намощування лоба, насуплювання, оскал тощо. Такі позиції можуть бути опорними для формування артикуляції певних звуків мовлення і в цілому добре входять у практику використання дитиною за необхідності споживання їжі, спілкування з оточуючими тощо. Отже, у процесі їх застосування дитина самостійно використовуватиме ці рухи та позиції, тренуючи себе і закріплюючи

необхідні для артикуляції фонем певні моторні дії та формуючи певні кінестетичні відчуття, які виникають при втримуванні позицій.

Ми також взяли до уваги, що у дітей порушення вимови одного конкретного звуку мовлення чи групи фонем можуть бути обумовлені якісно різними порушеннями будови та рухливості органів артикуляції. Ця позиція повинна враховуватися при визначенні напрямків проведення масажу, глибини впливу на м'язи органів артикуляції при його виконанні, а також при підборі допоміжних засобів корекції. Для кожної дитини необхідно підбирати вправи для розвитку рухливості органів артикуляції, розвитку дихання та прийоми постановки фонем індивідуально.

З метою формування *артикуляційної моторики* традиційно використовують логопедичний масаж, артикуляційні та дихальні вправи, а також супровідні рухи органів артикуляції, які можуть бути уже знайомими дитині і виникають у різних життєвих ситуаціях.

Логопедичний масаж як засіб формування артикуляційної моторики у дітей описаний у ряді наукових досліджень О. Архипової, Л. Белякової, О. Дьякової, Л. Новікової М. Пovalaєвої та інших. Визначено, що у логопедичній практиці можуть застосовуватися такі види масажу, як класичний, точковий та самомасаж. Кожен із запропонованих видів масажу передбачає особливі умови застосування та інструментарій здійснення. Ми ж у своєму дослідженні в основному зосереджували увагу на умовах проведення класичного масажу та самомасажу.

Теоретичні уявлення про вплив масажу на організм виходять із сучасних знань фізіології в світлі вчення І. Сеченова, І. Павлова, Н. Введенського, А. Ухтомського, згідно з якими в дії фізичних лікувальних факторів особливо підкреслюється роль нервово-рефлекторного і гуморального механізмів. А тому світло, тепло, звукові коливання, механічна та біологічна енергія діють на організм людини через шкіру, слизові оболонки, органи чуття, судини та інші тканини і органи, подразнюючи численні рецептори, що в них закладені. По нервових рецепторах імпульси аферентними шляхами (центрострімким чи чуттєвим) проходять в структури мозку. Частина імпульсів досягає лише підкіркових утворень і не бере участі в центральних механізмах регуляції. Із кіркових і підкіркових утворень трансформована енергія по еферентних (центрострімких і рухових) шляхах спрямовується у внутрішні органи і м'язові тканини. При застосуванні масажу відбувається вплив на регуляцію гальмівних і збуджувальних процесів,



підвищення виділення біологічно активних речовин (гормонів, нейрогормонів), що стимулює діяльність внутрішніх органів та мобілізує адаптивні та захисні системи організму.

Артикуляційна вправа як засіб корекції артикуляційної моторики у дітей відома з давніх часів і успішно застосовується на сучасному етапі. Умовно артикуляційні вправи в залежності від участі руху в їхньому виконанні ділять на пасивні (ті, виконання яких полягає у втримуванні пози) та активні (при виконанні яких передбачається переключення з однієї артикуляційної позиції на іншу). Також, в залежності від активної свідомої участі дитини у процесі руху виділяють пасивний, недовільний та довільний рівень виконання артикуляційних вправ. Сформованість рухів органів артикуляції на довільному рівні вказує на готовність дитини до опанування усвідомленою артикуляцією звуків мовлення з наступним переносом її у всі артикуляційні позиції складів, звукокомплексів та слів.

Супровідні життєвим ситуаціям артикуляційні рухи у відповідності до сфери прояву поділяють на ті, які виникають у процесі споживання їжі, супроводжують гру, забезпечують спілкування з оточуючими. В залежності від активної свідомої участі дитини у процесі руху виділяють недовільний та довільний рівень їхнього використання.

З метою корекції *дихальної системи* у дітей традиційно використовують дихальні вправи. Відповідно до мети корекційного впливу такі вправи поділяють на ті, які забезпечують розвиток у дитини фізіологічного дихання (на цьому етапі роботи більшою мірою концентрують увагу на формуванні плавного, короткого і глибокого вдиху) та мовленнєвого дихання (на другому етапі переважно концентрують увагу на формуванні плавного, тривалого, достатньо сильного і диференційованого видиху).

Усі дихальні вправи також поділяють у відповідності до того, в комбінації з якими супровідними рухами їх проводять. Зокрема, умовно виділяють ті, які супроводжуються динамічними рухами різних частин тіла (рук, ніг, тулуба, голови і шиї) – динамічні дихальні вправи; ті, які супроводжуються рухами органів артикуляції – артикуляційно-дихальні вправи; ті, які супроводжуються вимовою слів та окремих фонем – дихально-мовленнєві вправи. Також усі дихальні вправи можна проводити у вигляді рухливих, наочних чи дидактичних ігор, що стимулює у дітей розвиток інтересу до такого виду роботи, викликає емоційне задоволення, а також забезпечує розширення у них загальної обізнаності за вибраною логопедом тематикою.

Ми вважаємо, що у логопедичній практиці можна комбінувати усі запропоновані форми розвитку артикуляційної моторики та дихання, ієрархічно їх вибудувавши у певну систему впливу: від тих, які вимагатимуть пасивної участі дитини у корекційному процесі, до тих, які вимагатимуть їхньої активної та усвідомленої участі (див. табл. 1).

**Таблиця 1**

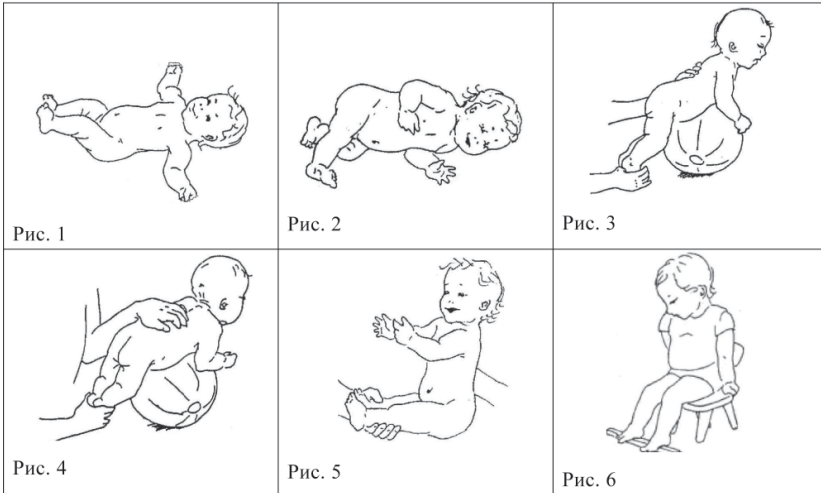
**Ієрархічна система засобів розвитку артикуляційної моторики**

Рівень усвідомлення	Засоби розвитку артикуляційної моторики
пасивний	масаж
	пасивні статичні та динамічні артикуляційні вправи
мимовільний	пасивно-активні статичні артикуляційні вправи
	активні динамічні вправи з недовільним рівнем їхнього виконання
	динамічні дихальні вправи з недовільним рівнем їхнього виконання
	дихально-артикуляційні вправи з недовільним рівнем їхнього виконання
довільний	статичні артикуляційні вправи з довільним рівнем їхнього виконання
	динамічні артикуляційні вправи з довільним рівнем їхнього виконання
	динамічні дихальні та дихально-артикуляційні вправи з довільним рівнем їхнього виконання
	дихально-мовленнєві вправи з довільним рівнем їхнього виконання

Отже, організована система підготовчої роботи сприятиме переведенню дитину з пасивного рівня виконання завдань на активний, самостійний, довільний і усвідомлений рівень.

Існує ряд загальних правил проведення логопедичного масажу та переходу від застосування його до артикуляційних та дихальних вправ, за допомогою яких формують у дітей вміння самостійно і точно виконувати рухи органами артикуляції. Лише самостійний рівень моторної артикуляційної готовності можна вважати достатнім для постановки звуків мовлення.

1. При проведенні логопедичного масажу дитина повинна знаходитися “в рефлекс-заборонній позиції”, тобто у позиції, у якій у неї б не проявлялися патологічні рефлекси, їй було б зручно і комфортно (див. рис. 1, 2, 3, 4, 5, 6).



Зокрема, О. Архіповою описані такі позиції для дітей, що ще не сидять: лежачи на спині з приведеними чи відведеними від тулуба руками та ногами; лежачи на боці (правому чи лівому), руки і ноги при цьому можуть бути зігнуті чи випрямлені у суглобах; лежачи на животі, у цьому випадку під живіт підкладають великий валик або м'яч, а голова у дитини може бути повернута вбік. Масаж можна проводити і тоді, коли дитина знаходиться у позиції “сидячи” у зручному для неї кріслі з поручнями чи без них. У всіх випадках при проведенні логопедичного масажу логопед може знаходитися у позиції “сидячи” чи “стоячи” перед обличчям у дитини, або “сидячи” чи “стоячи” за спиною у дитини. Її обличчя при цьому він повин бачити у дзеркалі.

2. Масаж проводять чисто вимитими руками, спеціально розробленими зондами або пристосованими для масажу індивідуальними засобами гігієни (зубною щіткою з обрізаними щетинками, спеціальними валиками тощо) (див. рис. 7).

На даному етапі найбільш відомим автором-розробником зондів вважається Л. Новікова, проте є й інші зразки зондів, автори-розробники яких не завжди відомі. Зразки таких зондів ми пропонуємо нижче (див. рис. 7).

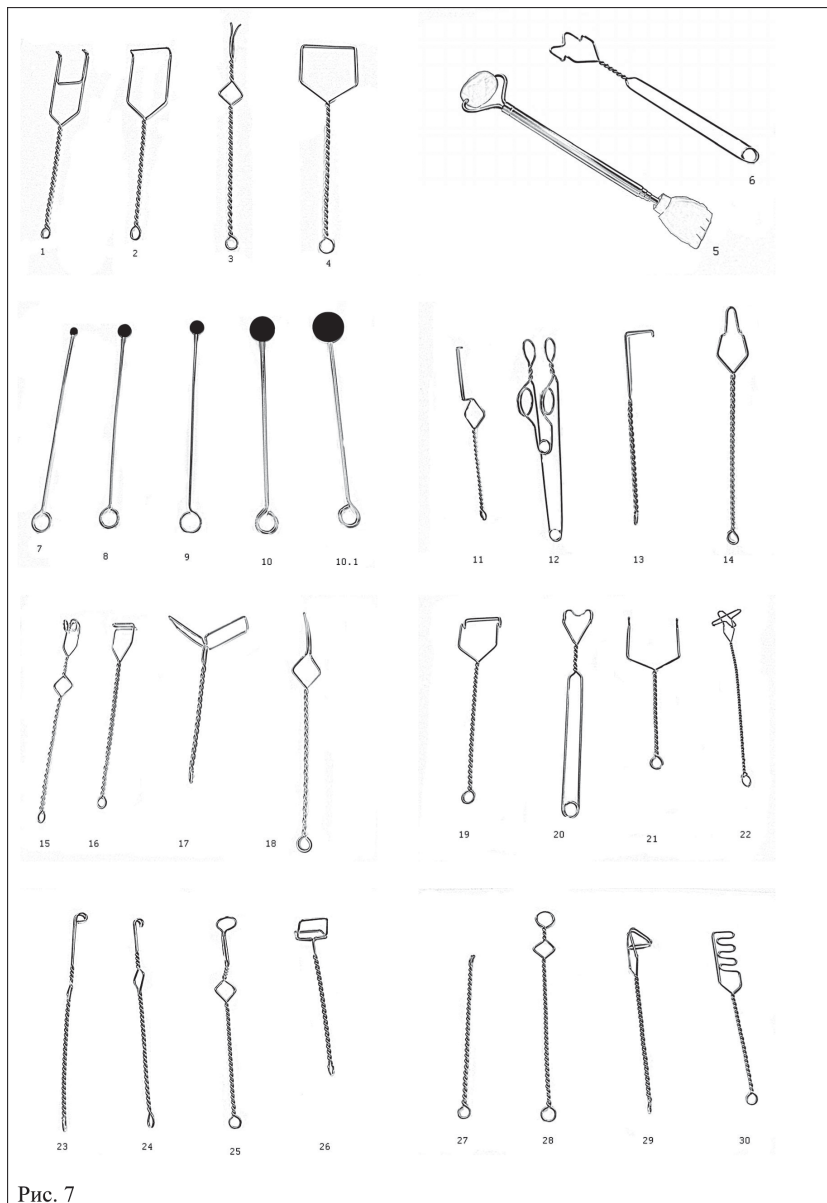


Рис. 7

Зонди повинні бути виготовлені з нержавіючої сталі, а також для виготовлення кулькових зондів можуть бути використані

ебонітові кульки, які садять на сталевий стержень без клею, міцно вкручуючи так, щоб вони не злетіли.

При користуванні зондами обов'язково дотримуються заходів гігієни: їх періодично дезинфікують методом сухої стерилізації чи кип'ятять у дистильованій воді. До користування і відразу ж після проведеного масажу зонди миють під проточною водою з мильним розчином (найбільш підходить для нього дитяче мило), висушують їх, а потім ще протирають етиловим спиртом. У випадку підвищеної потреби дотримуватися заходів гігієни зонди можна обмотувати стерильним бинтом таким чином, щоб починати обмотку з ручки і закінчувати ручкою так, щоб обидва кінці бинта у процесі роботи знаходилися у руці того, хто проводить масаж. Такі заходи необхідні для того, щоб у процесі роботи у ротовій порожнині бинт не злетів і не потрапив у дихальне горло. Після масажу бинт знімають і викидають, а зонди дезинфікують уже описаними засобами. Зберігають спеціальний інструментарій у коробці, викладеній стерильною марлею чи бинтом. Зверху вони теж мають бути накріті стерильною тканиною, рушником, марлею чи бинтом.

З метою дотримання заходів гігієни на сучасному етапі рекомендовано використовувати для рук стерильні гумові рукавички або при виконанні окремих прийомів обмотувати пальці стерильним бинтом (який є гідрофобним і не слизьким).

4. При проведенні логопедичного масажу, як і при проведенні загального класичного масажу, використовують чотири групи прийомів: погладжування, розтирання, розминання та вібрації (див. рис. 8).

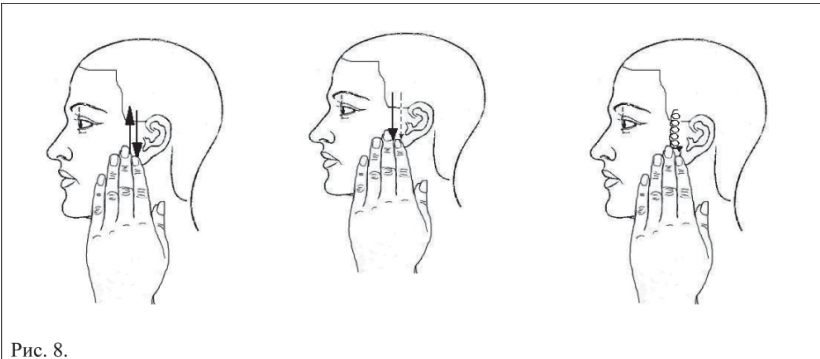
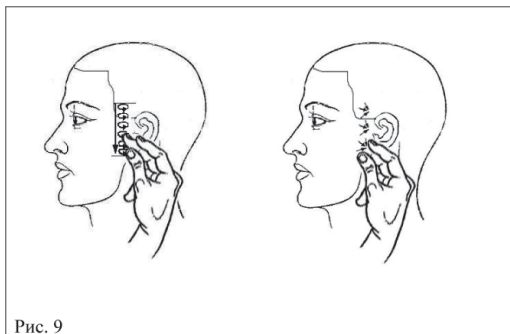


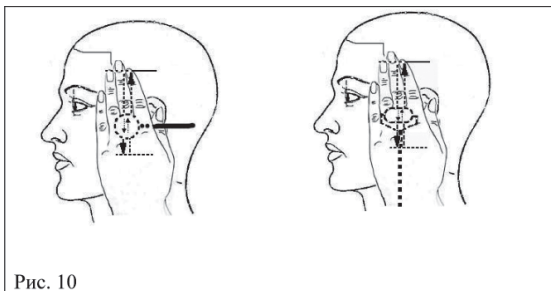
Рис. 8.

Проте, слід пам'ятати, що в області обличчя в цілому та в межах органів артикуляції зокрема використовують лише легші за інтенсивністю впливу прийоми – прогладжування, розтирання, легке пощипування та легку вібрацію (прийом пунктирування).

Переважно проводять усі прийоми пучками пальців рук (див. рис. 9).



Існують різні способи проведення цих прийомів у залежності від того, працюють спеціальним інструментарієм чи руками. Зокрема, у випадку проведення масажу руками, легкі прийоми проводять прямими, ковзаючими, спіралеподібними рухами чи рухами по колу (рис. 8), а для сильніших прийомів розтирання використовують спосіб натискання з переступанням (рис. 9). У процесі здійснення масажу спеціальним інструментарієм усі прийоми можна здійснювати прямими ковзаючими спіралеподібними рухами чи рухами по колу. При використанні кулькових зондів та спеціальних валиків використовується спосіб перекочування (див. рис. 10). При використанні “голочки” та найменшої кульки застосовуємо спосіб натискання з переступанням та обколювання.



5. *Масаж є ефективним засобом корекції порушення мототики, проте його ефективність зростає, якщо правильно ієрархічно вибудувати систему корекційного впливу, поступово включивши у неї артикуляційні та дихальні вправи різного рівня складності таким чином, щоб плавно перевести дитину з пасивного рівня*

рухової активності на самостійний довільний рівень. Для формування та корекції артикуляційної моторики нами було виділено чотири етапи (див табл. 2).

Таблиця 2

**Поетапність формування артикуляційної та дихальної моторики у дітей**

Етап формування	Мета корекційної роботи	Засоби досягнення мети	Рівень усвідомлення
перший	розігрів групи тих м'язів, які необхідні для формування в дитини в подальшому певної артикуляційної позиції	масаж	пасивний
другий	формування логопедом артикуляційних позицій, які були визначені проміжною метою у корекційній роботі з дитиною	масаж, пасивні статичні та динамічні артикуляційні вправи, пасивно-активні статичні артикуляційні вправи	мимовільний
третій	формування вміння утворювати певні артикуляційні позиції та дихальні рухи на недовільному рівні	активні динамічні вправи з недовільним рівнем їхнього виконання, динамічні дихальні вправи з недовільним рівнем їхнього виконання, дихально-артикуляційні вправи з недовільним рівнем їхнього виконання	
четвертий	формування вміння утворювати визначені артикуляційні позиції та виконувати дихальні рухи усвідомлено і самостійно	масаж, статичні артикуляційні вправи з довільним рівнем їхнього виконання, динамічні артикуляційні вправи з довільним рівнем їхнього виконання, динамічні дихальні та дихально-артикуляційні вправи з довільним рівнем їхнього виконання, дихально-мовленнєві вправи з довільним рівнем їхнього виконання	довільний

На першому етапі здійснюють розігрів групи тих м'язів, які необхідні для формування в дитини в подальшому певної артикуляційної позиції. З цією метою чергують легкі прийоми –

погладжування, вібрації (див. рис. 11) – та сильніші (див. рис. 12) – розтирання і пощипування. Починають масаж легкими прийомами і закінчують його ними. Після кожної сильнішої групи прийомів застосовують легші прийоми.

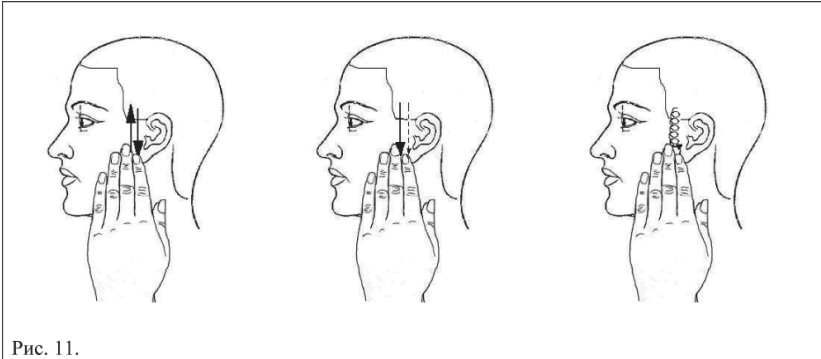


Рис. 11.

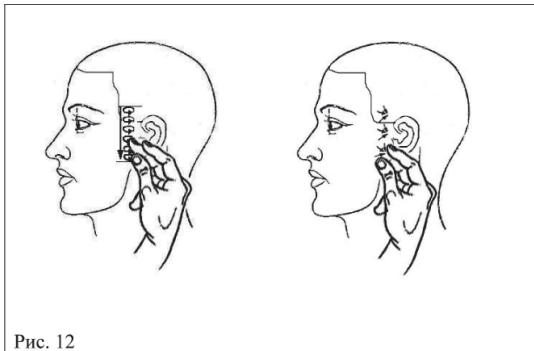


Рис. 12

На другому етапі переходять до формування артикуляційних позицій, які були визначені проміжною метою у корекційній роботі з дитиною. Для цього використовують елементи масажу, пасивні артикуляційні вправи та пасивно-активні артикуляційні вправи.

На третьому етапі формують вміння утворювати артикуляційні позиції та дихальні рухи на недовільному рівні. Вводять їх у щоденну самостійну діяльність дітей. З цією метою використовують артикуляційні та дихально-артикуляційні вправи з недовільним рівнем виконання. Таким чином формують акти жування, ковтання, емоційного спілкування з оточуючими. Корекційну роботу проводять за умови участі у цьому процесі батьків дитини.

На четвертому етапі формують довільний рівень артикуляційної та дихальної рухової активності дитини. Вчать дітей утворювати



визначені артикуляційні позиції та виконувати дихальні рухи самостійно перед дзеркалом, використовуючи при цьому в основному статичні та динамічні артикуляційні вправи, дихально-артикуляційні та дихально мовленнєві вправи.

6. У процесі проведення підготовчої роботи до постановки звуків мовлення нами було також враховано *специфіку виявленого у дітей тону м'язів тих периферійних органів мовлення*, які потребували корекційного впливу. В результаті аналізу наукових джерел (О. Архіпова, М. Поваляєва та інші) та нашого практичного досвіду логопедичної роботи з дітьми було визначено послідовність та правила проведення корекційної роботи, спрямованої на нормалізацію рухової активності у дітей (див табл. 3).

Таблиця 3

**Правила корекції артикуляційної моторики на підготовчому етапі постановки звуків мовлення**

Особливості тону м'язів	Мета корекційної роботи	Етапи корекції артикуляційної моторики	Правила корекції артикуляційної моторики
Млявий (знижений)	Активізація (підвищення) тону м'язів. Формування вміння виконувати артикуляційні рухи та утримувати артикуляційні позиції	перший	<ul style="list-style-type: none"> <li>логопедичний масаж орієнтований на розігрів м'язів;</li> <li>більше уваги приділяється виконанню сильніших прийомів розтирання і пощипування;</li> <li>після того, як у дитини виникають больові відчуття в процесі масажу, його знімають, замінюючи вправами</li> </ul>
		другий	<ul style="list-style-type: none"> <li>введення пасивних та пасивно-активних артикуляційних вправ з поступовим ускладненням</li> </ul>
		третій	<ul style="list-style-type: none"> <li>введення вправ з недовільним рівнем виконання з поступовим ускладненням</li> </ul>
		четвертий	<ul style="list-style-type: none"> <li>введення статичних, а потім динамічних вправ з поступовим ускладненням</li> </ul>

Спастичний (підвищений)	Регуляція тону м'язів. Формування узгоджених рухів між м'язами-згиначами та розгиначами	перший	<ul style="list-style-type: none"> <li>• логопедичний масаж орієнтований на розігрів м'язів;</li> <li>• більше уваги приділяється виконанню легких прийомів погладження та вібрації</li> </ul>
		другий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• введення пасивних артикуляційних вправ;</li> <li>• чергування пасивних вправ з прийомами розслаблюючого логопедичного масажу</li> </ul>
		третій	<ul style="list-style-type: none"> <li>• введення артикуляційних вправ з недовільним рівнем виконання</li> </ul>
		четвертий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• введення статичних та динамічних артикуляційних вправ;</li> <li>• чергування статичних та динамічних вправ з прийомами проведення розслаблюючого логопедичного масажу</li> </ul>

Зокрема, при млявому (зниженому) тонусі м'язів з метою їх активізації доцільно спочатку здійснювати масаж, при якому більше уваги зосереджують на сильніших прийомах: розтирання та пощипування. Далі вводимо прийоми пасивної артикуляційної гімнастики, а тоді вправи з недовільним і довільним рівнем виконання рухів. Існує ще одне правило, якого дотримуються, проводячи масаж при млявому паралічі: якщо у дитини виникли больові відчуття в процесі проведення корекційної роботи за допомогою масажу, значить, цей засіб було використано правильно і він був ефективним, проте його тимчасово знімають, заміняючи пасивними та активними артикуляційними вправами. Після певного періоду, коли больові відчуття у дитини притупляються, знову вводять масаж з метою укріплення певних груп м'язів.

При наявності *спастичного (підвищеного) тону м'язів* слід дотримуватися дещо інших правил з урахуванням поставленої мети – не стільки зняти підвищений тонус м'язів, скільки відрегулювати його (забезпечити узгоджену роботу м'язів-згиначів та розгиначів). На початку, як і при млявому тонусі м'язів, розігрівають м'язи, але у процесі проведеного масажу з цією метою, більше уваги зосереджують на легких прийомах погладження та

вібрації. Потім переходять до виконання з дитиною пасивних артикуляційних вправ. Коли відчують, що тонус м'язів зріс, знову проводять розслаблюючий масаж і тоді повертаються до виконання пасивних артикуляційних вправ. Таким чином, масаж чергуємо із виконанням дитиною пасивних артикуляційних вправ. На наступному етапі формуємо недовільний рівень виконання дитиною рухів за допомогою спеціальних вправ. І на останньому етапі формуємо довільний рівень виконання рухів шляхом чергування розслаблюючого масажу, артикуляційних та дихальних вправ.

Отже, логопедична робота, спрямована на корекцію порушень моторики периферійної частини органів мовлення у дітей, повинна формуватися у системі: з урахуванням рівня (глибини) порушень артикуляційної і дихальної моторики у дітей, місця локалізації порушення (губи, нижня щелепа, язик, язичок тощо), особливостей тонусу м'язів органів артикуляції (наявності млявого чи спастичного тонусу м'язів), а також в загальному моторних та інтелектуальних можливостей дитини (вибір пози при проведенні корекційної роботи, доступних для розуміння та виконання дитиною вправ і завдань). Лише з урахуванням усіх особливостей дитини та при правильному виборі засобів корекції чіткому, послідовному, поетапному плануванні корекційної роботи з нею можна досягнути максимальної ефективності при проведенні підготовки органів артикуляції до постановки звуків мовлення.

#### Список використаних джерел

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом: Доречевой период: кн. для логопеда / Е.Ф.Архипова. – М.: Просвещение, 1989. – 79 с.
2. Бадалян Л.О. Детская неврология: учеб. пособие / Л.О.Бадалян. – М.: ООО “МЕДпресс”, 1998. – 576 с.
3. Логопедия: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. “Дефектология” / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; [под ред. Л.С. Волковой]. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.
4. Логопедія: підручник, друге видання, перероблене та доповнене / [За ред. М.К.Шеремет]. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2010. – 672 с.
5. Повалева М.А. Справочник логопеда / М.А.Повалева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 448 с.
6. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: в 2-х т. – Т. I / [Под ред.

Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова]. – М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 1997. – 560 с.

The system of the motor readiness forming to the training of speech sounds using the massage techniques, articulative and breathing exercises is presented in the article. The system of the logopedical work is formed taking into account level of the articulation activity violation, place where the violation is localized, specialties of tone of the definite muscle groups, although general motor and intellectual possibilities of the children, which define the necessity of adopted for doing and understanding tasks and exercises, pose choosing when conducting the corrective work. Although the facilities, which are being used when conducting the correction of the articulative activity violation in children, sequence and stages of planning the corrective work with them are described in the article.

**Key words:** logopedical massage, articulative exercise, breathing exercise, passive level of the motion activity, involuntary level of motion activity, voluntary level of motion activity.

*Отримано: 14.12.2011 р.*

УДК 376-056.36:81

*О.В. Гаврилов*

## **ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИКИ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СКЛАДЕНИХ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ШКОЛЯРАМИ**

У статті подано опис використання методики пояснення розумово відсталим учням 2-го класу переходу від розв'язування простих до складених арифметичних задач. Використання наочного показу і розкриття прихованого числового даного дасть можливість школярам ефективніше організувати роботу над задачами.

**Ключові слова:** арифметична задача, розумово відсталі учні, приховане числове дане, методика.

В статье приводится описание использования методики объяснения умственно отсталым учащимся 2-го класса переходу от решения простых

арифметических задач к составленным. Использование наглядного показа и раскрытие скрытого числового данного позволит школьникам эффективно организовать работу по решению задачами.

**Ключевые слова:** арифметическая задача, умственно отсталые ученики, скрытые числовые данные, методика.

Щоб визначити ефективність розв'язування на уроках математики складених арифметичних задач, розумово відсталим учням необхідно показати їх перехід від розв'язання простої до складеної арифметичної задачі. Використовуючи методику пояснення переходу від простої до складеної арифметичної задачі, ми проводили дослідження з учнями 2-го класу спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступеня для розумово відсталих дітей. Кількість досліджуваних становила 7 учнів.

На початку ми пропонували прості стандартні задачі і перевіряли в кожного учня рівень знань з розуміння і розв'язання задач: уміння виділяти умову, запитання в задачі, виділяти числові дані, складати скорочений запис та вміння розв'язувати прості задачі. Потім ми пропонували для розв'язання учнями складені арифметичні задачі з використанням методики показу переходу від простої до складеної арифметичної задачі. Усі дані заносили в таблиці.

До розв'язання складених задач вчитель може переходити тоді, коли впевниться, що розумово відсталі діти оволоділи прийомами розв'язання простих задач, які входять в складену, і самостійно можуть скласти просту задачу певного типу.

Підготовча робота з розв'язання складених задач повинна являти собою систему вправ, прийомів, які цілеспрямовано ведуть учнів до оволодіння розв'язанням складених задач.

При розв'язанні складених задач учні повинні або до даних підбирати запитання, або до запитання підбирати дані. Тому варто пропонувати учням завдання: 1) до готової умови підібрати запитання; 2) за запитанням скласти задачу, підбравши відсутні числові дані. Ці вміння потрібні будуть учням під час розв'язання складених задач.

Корисно розв'язувати такі пари задач, у яких друга задача є продовженням першої, тобто відповідь першої простої задачі є даним другої простої задачі. Наприклад: “У вазі лежало 5 червоних і 7 жовтих яблук. Скільки всього яблук у вазі?”; “У вазі лежало 12 яблук, 8 яблук з’їли. Скільки яблук залишилося у вазі?”

Учні розв'язують кожну задачу окремо. Розв'язання задач співставляється. Вчитель просить пояснити, чому перша задача розв'язується додаванням, а друга – відніманням. Звертається увага

школярів на перше числове дане другої задачі. Ця підготовча робота необхідна для того, щоб самі діти згодом навчилися складати такі пари.

Спочатку вчитель пропонує: 1) лише підібрати запитання до другої простої задачі, а потім скласти другу задачу з пари, перша задача пропонується вчителем вже готовою; 2) скласти другу задачу з числом, яке знайшли при розв'язанні першої задачі, наприклад: “Маша отримала новорічний подарунок. У ньому було 6 шоколадних цукерок і 5 карамельок. Скільки всього цукерок було в подарунку?” Розв'язавши задачу, учні дають відповідь: “Всього 11 цукерок”. “Тепер придумайте задачу про цукерки на віднімання, щоб у ній було число 11”, – говорить вчитель. Такі вправи допоможуть учням виділяти згодом зі складеної задачі прості.

Корисним прийомом є складання умови задачі на основі спостереження операцій над предметними сукупностями і підбір до цієї умови запитання. Наприклад, вчитель просить дітей уважно подивитися, що він робить (кладе в кошик спочатку 5 великих горіхів, а потім ще 3 маленькі), і розповісти про це: “У кошик ви поклали спочатку 5 великих горіхів, а потім 3 маленькі” (Числові дані записуються на дошці). “Яке запитання можна поставити до умови задачі? (Скільки всього горіхів поклали в кошик?) Повторіть задачу”.

Далі самі учні включаються у предметно-практичну діяльність, і на основі виконання дій складають задачі. Спочатку вони складають задачі прості, а потім і складені. Наприклад, вчитель дає завдання: “У коробці лежать 4 олівці. Володя поклав туди ще 3 олівці. Потім він віддав 5 олівців Тані. Що спочатку зробив Володя? (Поклав у коробку олівці.) Що потім зробив Володя? (Віддав олівці Тані.) Скільки дій зробив Володя? Які дії? Які запитання можна задати Володі? Складемо задачу і розв'яжемо її”.

Необхідно співставити розв'язання простої і складеної задач. Причому складена задача повинна відрізнятися від простої лише додатковими числовими даними і запитанням. Наприклад: “У хлопчика було в альбомі 8 марок. Він поклав туди ще 6 марок. Скільки всього марок стало в альбомі?”; “У хлопчика в альбомі було 8 марок. Він поклав туди ще 6 марок. 9 марок він подарував товаришу. Скільки марок залишилося в альбомі?” Розбираються і розв'язуються обидві задачі. Розв'язок задач з запитаннями і відповідями записується.

Далі необхідно співставити розв'язок і зміст простої і складеної задач. Для цього доцільно накреслити таблицю.

Параметри, за якими йде порівняння	Проста задача	Складена задача
Скільки числових даних у задачі?	Два	Три
На скільки дій задача?	Одну	Дві
Чим відрізняється умова задач?	Всі числові дані відомі	Одне числове дане невідоме
Як формулюються запитання	Скільки всього марок?	Скільки марок залишилось?
Чи можна відразу відповісти на запитання задачі?	Так	Ні
Чи можна відразу відповісти на запитання задачі?	Так. Тут є всі необхідні для розв'язку числові дані	Ні. Не вистачає необхідних числових даних для розв'язку

Порівнюючи прості і складені задачі, учні поступово вчаться виділяти в складеній задачі прості, які вони вже вміють розв'язувати. Звертаючи увагу на умову задачі, яка ускладнюється (наявність нової дії і додаткового числа), і порівнюючи запитання вчитель допомагає учням провести ретельний аналіз предметної ситуації, розкрити залежність між числовими даними, між відомими і невідомими. Спочатку порівняння простої і складеної задач проводиться після їхнього розв'язку, так само, як і при розв'язанні простих задач, а в міру накопичення досвіду порівняння має передувати розв'язку.

Ретельному аналізу умови задачі сприяє вимога підкреслити різним кольором умови двох простих задач в складеній.

У період ознайомлення з розв'язанням складених задач спостерігається змішування їх з простими. Тому ефективними є завдання, де потрібно у простій задачі поставити таке запитання, щоб вона розв'язувалася двома діями. Доповнивши просту задачу даними, змінити запитання, щоб задача розв'язувалась двома діями, у складеній задачі змінити запитання так, щоб вона розв'язувалась однією дією. Постійне співставлення простих і складених задач допоможе свідомому їхньому розв'язанню.

Під час розв'язання складених задач учнів варто навчити загальним прийомам роботи над задачею: вмінню аналізувати зміст, виділяючи відомі дані, невідомі (тобто встановлювати, що потрібно взнати), визначати, яких даних не вистачає для відповіді на головне запитання. Такому аналізу змісту задачі багато в чому сприяє вміння конкретизувати його за допомогою предметів, ілюстрацій, скороченого запису, схем і креслень. Вчитель повинен навчити школярів прийомам розв'язання задач, показати, що розв'язок

будь-якої задачі складається з ряду етапів: роботи над змістом, складання плану, вибір дій, виконання дій, перевірки правильності розв'язку.

Тепер наведемо приклади організації роботи з розумово відсталими школярами за даною методикою.

Усвідомлення першої арифметичної задачі.

**Умова. На набірному полотні Ліля поставила 5 грибочків, а Денис – на 2 грибочки більше. Скільки грибочків виставили діти на набірному полотні?**

№ з/п	Ім'я учня	Умова задачі	Виділення запитання	Зв'язок між числовими даними	Знаходження прихованого числового даного	Запис арифметичної дії		Обчислення
						1-ї дії	2-ї дії	
1	Андрій Б.	-	-	-	-	-	-	-
2	Марійка К.	+	+	+	-	+	-	+
3	Денис Л.	-	-	-	-	-	-	-
4	Анатолій Н.	+	+	+	-	+	-	+
5	Ілля П.	+	+	+	-	+	-	+
6	Аліна С.	+	+	-	-	+	-	+
7	Галина Х.	+	+	-	-	-	-	-

Всі дії виконуються з допомогою вчителя.

Після ознайомлення та детального вивчення задачі і складання скороченого запису результату таблиці показують, що більшість учнів володіють методикою роботи над простими арифметичними задачами за виключенням Андрія Б. і Дениса Л. При цьому при розв'язанні складеної арифметичної задачі дітям важко вдається знаходити зв'язок між числовими даними і часто вони складену арифметичну задачу плутають з простою. Труднощі в роботі над складеною задачею полягають в тому, що в останню входять декілька (в даному випадку дві) простих задач. Логіка розв'язування складеної задачі не співпадає з логікою її розуміння.

Бачимо, що повністю самостійно розв'язати складену задачу не вміє жоден учень: 71% досліджуваних виділяють умову задачі, 71% виділяють запитання, 43% виділяють числові дані, 57% вміють записувати першу арифметичну, а другої не записує ні одна дитина. Обчислюють 57% учнів.

Усвідомлення другої арифметичної задачі.

**Умова. На лісову стежинку з берізки впало 6 листочків, а з липи – на 3 менше. Скільки листочків з дерев впало на лісову стежинку?**



№ з/п	Ім'я учня	Умова задачі	Виділення запитання	Зв'язок між числовими даними	Знаходження прихованого числового даного	Запис арифметичної дії		Обчислення
						1-ї	2-ї	
1	Андрій Б.	-	-	-	-	-	-	-
2	Марійка К.	+	+	+	-	+	+	+
3	Денис Л.	-	-	-	-	-	-	-
4	Анатолій Н.	+	+	+	+	+	+	+
5	Ілля П.	+	+	+	-	+	-	+
6	Аліна С.	+	+	+	-	+	-	+
7	Галина Х.	+	+	-	-	-	-	+

Учні розв'язують задачу за допомогою навідних запитань та малюнка, адже малюнок дає можливість учням відтворити предметну ситуацію, "побачити" кількість даних і прослідкувати, в які математичні залежності вони вступають. Малюнок виступає не лише як один із прийомів розвитку умінь встановлювати необхідні зв'язки і відношення між числовими даними, але і як прийом повторення умови в більш ефективній формі, ніж переказ. При переказі умови задачі учні часто механічно запам'ятовують слова тексту без їх аналізу. Вивчення особливостей розв'язання складеної арифметичної задачі свідчить про те, що розумово відсталі учні не впізнають знайомих простих задач у контексті нової задачі. Навіть тоді, коли вони мають певні вміння, актуалізувати їх при розв'язуванні вже знайомих простих задач вони не можуть. Над складеною задачею вони працюють як над простою. Тому при поглибленому аналізі короткого запису та малюнка результати осмислення другої арифметичної задачі в нашій таблиці дослідження покращилися. Повністю методикою розв'язання складеної арифметичної задачі володіє Анатолій Н. Також необхідно відмітити, що більшість дітей можуть виділити запитання задачі і встановити зв'язок між числовими даними, зробити правильний запис першої арифметичної дії. Труднощі виникають лише у Андрія Б. і Дениса Л. У таблиці результати розподілились так: 71% досліджуваних виділяють умову задачі, 71% виділяють запитання, 57% виділяють числові дані, 14% знаходить приховане числове дане, 57% вміють записувати першу арифметичну дію, 28% записують другу арифметичну дію. Обчислюють 71% учнів.

Усвідомлення третьої арифметичної задачі.

**Умова.** На лісову галявину вийшли 4 олені, а косуль – на 3 більше (на дошці малюнок лісової галявини з зображенням оленів і косуль). Скільки звірів вийшло на лісову галявину?

№ з/п	Ім'я учня	Умова задачі	Виділення запитання	Зв'язок між числовими даними	Знаходження прихованого числового даного	Запис арифметичної дії		Обчислення
						1-ї	2-ї	
1	Андрій Б.	-	-	-	-	-	-	-
2	Марійка К.	+	+	+	+	+	-	+
3	Денис Л.	+	+	-	-	-	-	-
4	Анатолій Н.	+	+	+	+	+	+	+
5	Ілля П.	+	+	+	-	+	+	+
6	Аліна С.	+	+	+	+	+	-	+
7	Галина Х.	+	+	+	-	+	-	+

Після детального пояснення під час формування навичок розв'язування складеної арифметичної задачі здійснюємо переведення словесно сформульованої задачі в наочно-дійову і викладення її змісту у вигляді математичного виразу. Міркування проводимо у такій послідовності:

Вчитель: Про що говориться в задачі?

Учень: В задачі говориться про звірів.

В.: А про яких звірів йдеться в задачі?

У.: Про оленів і косуль.

В.: Де вони знаходилися?

У.: На лісовій галявині.

В.: Яке питання поставлено в задачі?

У.: Скільки звірів вийшло на лісову галявину?

В.: Ми можемо одразу дати відповідь на запитання?

У.: Ні.

В.: А чому?

У.: Бо ми не знаємо, скільки вийшло косуль на галявину.

В.: А що про них сказано в задачі?

У.: Що їх вийшло на лісову галявину на 3 більше, ніж оленів.

В.: А ми знаємо, скільки оленів вийшло на галявину?

У.: Так, 4 олені.

В.: То ми можемо взнати, скільки косуль вийшло на галявину?

У.: Так.

В.: Яким чином?

У.: Потрібно до 4 додати 3.

В.: Записуємо першу дію:  $4 + 3 = 7$  – звірів вийшли на лісову галявину. А тепер, якщо ми знаємо, скільки було оленів і косуль, ми можемо відповісти на запитання задачі: скільки звірів вийшло на лісову галявину?

У.: Так.

В.: Яким чином?

У.: Потрібно до 4 додати 7.

Після того, як була проведена робота з вивчення задачі і складений скорочений запис, результати дітей покращилися.

Повністю методикою роботи над складеною арифметичною задачею володіють Марійка К. і Анатолій Н. А не володіє методикою роботи над складною арифметичною задачею лише Андрій Б. Отже, виділяють умову задачі і запитання 6 учнів, а це 85% дітей. Встановлюють зв'язок між числовими даними 71%, знаходити приховане числове дане учням складніше – 43%. Запис першої арифметичної дії учня вдається легше (а це 71%), аніж другої (43%). Обчислення виконують 5 учнів з 7, а це 71%.

Усвідомлення четвертої арифметичної задачі.

**Умова. Їжачиха для своїх діточок на обід принесла 5 грушок, а яблуку – на 2 менше. Скільки фруктів їжачиха принесла для своїх діточок?**

№ з/п	Ім'я учня	Умова задачі	Виділення запитання	Зв'язок між числовими даними	Знаходження прихованого числового даного	Запис арифметичної дії		Обчислення
						1-ї	2-ї	
1	Андрій Б.	-	-	-	-	-	-	-
2	Марійка К.	+	+	+	+	+	+	+
3	Денис Л.	+	+	-	-	-	-	+
4	Анатолій Н.	+	+	+	+	+	+	+
5	Ілля П.	+	+	+	+	+	+	+
6	Аліна С.	+	+	+	+	+	+	+
7	Галина Х.	+	+	+	-	+	-	+

Дані в таблиці показують, що з кожним разом результати кращають.

На даному етапі ми бачимо, що рівень уподібнення простих задач зі складеними в учнів поступово знижується. Навчаючи розв'язувати складені задачі, вчитель ще більше приділяє уваги аналізу математичних залежностей, числових даних, які моделюються. Учні необхідно виконувати вправи з переведення словесно сформульованої задачі в наочно-дійову.

Після вивчення задачі опитуємо кілька учнів, які розповідають про виконані дії. Описуючи умову задачі, не всі школярі зможуть назвати кількість предметів, яка відповідає числовим даним у задачі. Це свідчить про необхідність проведення такого виду вправи,

як переведення змісту задачі у наочне сприймання ситуації, що відразу полегшує учням завдання.

Після четвертої задачі виділяють умову та запитання 85% дітей. Встановлюють зв'язок між числовими даними 71%, знаходять приховане числове дане 57% учнів. Записують першу арифметичну дію 71%, другу – 57%, обчислюють – 85%.

Усвідомлення п'ятої арифметичної задачі.

**Умова. На дереві сиділо 6 ластівок, а голубів – на 4 більше. Скільки птахів сиділо на дереві?**

№ з/п	Ім'я учня	Умова задачі	Виділення запитання	Зв'язок між числовими даними	Знаходження прихованого числового даного	Запис арифметичної дії		Обчислення
						1-ї	2-ї	
1	Андрій Б.	+	+	-	-	-	-	-
2	Марійка К.	+	+	+	+	+	+	+
3	Денис Л.	+	+	+	-	+	-	+
4	Анатолій Н.	+	+	+	+	+	+	+
5	Ілля П.	+	+	+	+	+	+	+
6	Аліна С.	+	+	+	+	+	+	+
7	Галина Х.	+	+	+	-	+	+	+

Виявлена залежність результатів розв'язування задач учнями спеціальної школи дає підстави припустити, що раніш вироблені способи роботи над задачами на 1 і 2 дії є нестійкими. Ця нестійкість проявляється при розв'язуванні задач у вигляді уподібнення їх одна одній на основі випадкових, несуттєвих ознак, які роблять їх схожими. Особливо це проявляється при розв'язуванні простих задач після складних. Практика показує, що учнів спеціальної школи реально можна навчити розв'язувати складені задачі, проте вони розв'язують їх технічно, ще не усвідомлюючи.

Повністю методикою роботи над складеною арифметичною задачею володіють Марійка К., Анатолій Н., Аліна С. і Ілля П. Жодного учня не має, який би не усвідомив складеної арифметичної задачі хоча б частково. Отже, виділяють умову задачі і запитання 7 учнів, а це 100% дітей. Встановлюють зв'язок між числовими даними 85%, знаходити приховане числове дане 57%, записують першу арифметичну дію 85% учнів, другу – 71%. Правильно виконують обчислення 85% учнів.

Порівнюючи першу і п'яту таблиці, можна помітити певну різницю в знаннях дітей: виділення умови та запитання задачі дає на 29% кращі результати, зв'язок між числовими даними – на 42%,

знаходження прихованого даного – на 57%, запис першої арифметичної дії – на 28%, другої – на 71%, обчислення – на 71%.

№ задач	Умова задачі	Виділення запитання	Зв'язок між числовими даними	Знаходження прихованого числового даного	Запис арифметичної дії		Обчислення
					1-ї	2-ї	
Перша задача	71%	71%	43%	0%	57%	0%	0%
Друга задача	71%	71%	57%	14%	57%	28%	28%
Третя задача	85%	85%	71%	43%	71%	43%	43%
Четверта задача	85%	85%	71%	57%	71%	57%	57%
П'ята задача	100%	100%	85%	57%	85%	71%	71%

Дані результати є свідченням того, що використання у процесі пояснення розумово відсталим учням 2-го класу складених арифметичних задач прийому показу прихованого числового даного дає досить відчутний позитивний результат. Розумово відсталі учні починають усвідомлювати, що при розв'язуванні арифметичної задачі оперування можливе не лише наявними числовими даними, й тими, яких в умові ще немає, тобто прихованими. Це зменшує страх учнів перед розв'язком, формує у них позитивне ставлення до задач, адже вони починають відчувати задоволення від розв'язування задачі, усвідомлюють свою значимість. Крім того, використання наочного показу і, головне, розкриття прихованого числового даного дасть можливість їм надалі не боятись задач на декілька арифметичних дій.

The article describes the use of methods of explanation mentally retarded students 2nd grade transition from solving simple arithmetic problems to compound. The use of visual display and disclosure of the hidden numeric will enable students effectively organize work on tasks.

**Key words:** sum, mentally retarded students, this hidden numerical, methods.

*Отримано: 5.12.2011 р.*

## **Специфіка формування комунікативних навичок у дітей з різними психологічними проблемами**

У статті подано короткий опис психологічних проблем, що потребують роботи з розвитку комунікації та міжособистісних взаємин, які відбуваються у її процесі; проаналізовано особливості формування комунікативних функцій відповідно до різних психологічних проблем. Автор пропонує загальний огляд програм психокорекційної роботи з формування комунікативних навичок.

**Ключові слова:** комунікативні навички, психологічна проблема, програма психокорекційної роботи.

В статье представлено краткое описание психологических проблем, требующих работы по развитию коммуникации и межличностных отношений, имеющих место в ее процессе; проанализированы особенности формирования коммуникативных функций относительно разных психологических проблем. Автор предлагает общий обзор программ психокоррекционной работы по формированию коммуникативных навыков.

**Ключевые слова:** коммуникативные навыки, психологическая проблема, программа психокоррекционной работы.

У житті людини вміння спілкуватись є необхідним засобом взаємодії, який допомагає передавати інформацію безпосередньо, на відстані, з покоління у покоління. Спілкуючись, людина не лише інформує про події, а й встановлює емоційні взаємостосунки, отримує задоволення від них. Це є важливою умовою позитивного психічного стану.

Разом з цим, виділяють проблеми, які створюють перешкоди для повноцінного спілкування. Вони блокують життєво необхідні умови розвитку особистості і призводять до негативних станів: пригніченості, депресії, тому потребують формування комунікативних навичок. До таких психологічних проблем відносять: сором'язливість; замкнутість; конфліктність; ізолюваність, відторгнутість у колективі однолітків; несформованість колективістських взаємостосунків; дезадаптацію у новому соціальному середовищі; підвищену агресивність; гіперактивність; імпульсивність поведінки; соціальну тривожність; девіантну, деліквентну поведінку.

Ці проблеми можна виділити у три великі групи: проблеми мотиваційного, регулятивного та процесуально-мовленнєвого спрямування.

До першої належать ті, основою яких є несформованість мотиваційного компонента спілкування: комунікативних потреб, системи взаємних ставлень, установок, життєвих цінностей. До них відносять замкнутість, несформованість колективістських взаємостосунків, дезадаптацію у новому соціальному середовищі. Працюючи з ними, психолог звертає особливу увагу на виховання спрямованості на доброзичливі, теплі, гуманні взаємостосунки, установки на взаємодопомогу та взаємопідтримку.

До другої групи відносять проблеми, для яких характерними є несформованість емоційно-вольового компонента комунікації. Це підвищена агресивність, конфліктність, гіперактивність, імпульсивність поведінки. Основним підходом до їх подолання є формування навичок емоційної та вольової регуляції комунікативного процесу.

Третю групу складають порушення процесуально-мовленнєвого компонента спілкування. Вони передбачають нездатність сформулювати свою думку, переказати цікаву історію, ініціювати та завершити спілкування. Прикладами проблем з недостатністю процесуально-мовленнєвого компонента комунікації є сором'язливість, ізольованість у колективі однолітків. Першочерговим завданням їх усунення є розвиток мовленнєвих навичок.

Поділ на групи є умовним, оскільки деякі проблеми можна віднести як до однієї, так і до іншої групи. Але він дозволяє усвідомити суть та механізми порушення комунікативного процесу.

Суттєвою ознакою кожної психологічної проблеми є наявність специфічного симптомокомплексу, який зумовлює різні підходи до формування навичок спілкування. Тому під час психокорекційної роботи увагу надають розвитку різних комунікативних функцій.

**Сором'язливість** – психологічна проблема, яка виражається у збентеженні, нерішучості, невпевненості у собі. Її основою є страхи соціальної безпеки, які проявляються у спілкуванні з оточуючими. По-перше, це страх перед контактами, у яких людина постає об'єктом уваги: вона ніяковіє у новому товаристві, перед великою аудиторією, у кабінеті начальника. По-друге, це боязкість негативної оцінки, яка зможе похитнути підпори самосвідомості.

Програма психокорекційної роботи із сором'язливими людьми включає кілька напрямків: а) здійснюють аналіз психотравмуючих ситуацій, які зумовили негативний досвід спілкування, розглядають несприятливі умови виховання, які актуалізують

сором'язливість; б) формують соціальну активність; в) виховують впевненість у собі та вміння відстояти свої позиції; г) тренують засоби емоційної, інтонаційної та мовленнєвої виразності; д) збагачують словник, формують діалогічне та монологічне мовлення; е) виховують вміння бути ініціатором спілкування; є) створюють умови для набуття соціального досвіду у корекційній групі та відкритому соціальному середовищі.

У психокорекційній роботі спираються на такі сильні (збережені) сторони: спрямованість на спілкування, прагнення до самоактуалізації.

**Аутизм (замкнутість)** – це порушення емоційного контакту з довкіллям, яке характеризується повною або частковою відсутністю комунікації, заглибленням у свій внутрішній світ, стереотипними поведінковими реакціями. Від сором'язливості відрізняється відсутністю спрямованості на спілкування.

Програма психокорекційної роботи: а) вивчають психологічні захисти; б) усувають нейрофізіологічні порушення перцепції методами сенсорної стимуляції та інтеграції; в) виробляють уміння привертати увагу до елементів довкілля, соціальних стимулів; г) формують соціально спрямовану мотивацію, показують шляхи встановлення емоційних контактів з іншими людьми; д) працюють над страхами; е) формують здатність програмувати і контролювати поведінку; є) напрацьовують вміння наслідувати інших; ж) виховують гнучкість у стосунках; з) здійснюють корекцію стереотипів у поведінці та мовленні; и) формують навички мовлення: фонаційну сторону (інтонацію, темп, виразність), розширюють його спрямованість на ситуацію та оточення; і) навчають вживати у мовленні займенник “Я”; ї) за наявності мутизму (відмови від спілкування) здійснюють його корекцію; у плані формування мовлення співпрацюють з логопедом.

Наголос у психокорекційній роботі робиться на такі сторони: збереження контакту з близькою людиною, педантичність та прагнення до порядку, здатність дитини до навчання.

**Конфліктність** – це усталені форми деструктивної поведінки, які характеризуються тенденцією до конфронтації, протистояння, ворожнечі. Проявляються у постійній готовності до зіткнення та прагненні відстоювати свої інтереси. У конфліктних людей гостро виражене прагнення до справедливості.

Програма психокорекційної роботи: а) знижують рівень нейротизму у спілкуванні, навчають прийомам ауторелаксації та саморегуляції; б) виховують навички самоконтролю у взаємодії з оточуючими; в) формують вміння слухати; г) розповідають про



неагресивні методи впливу на оточуючих; д) знижують рівень домагань до себе та інших; е) виховують довіру до людей, знижують підозрливість; є) усувають надмірне прагнення домінувати; ж) допомагають подолати зайву принциповість, дратівливість і прямиливість.

У психокорекційній роботі спираються на такі сильні (збережені) сторони: почуття справедливості; вміння відстоювати свою думку, впевненість у собі.

**Ізольованість у колективі однолітків** – проблема відсутності контактів у соціальній групі. Визначається за результатами соціометрії, що передбачає використання позитивних соціометричних виборів (“З ким я хотів би виконувати спільне доручення”, “Кого б хотів запросити до себе на день народження”).

Програма психокорекційної роботи: а) удосконалюють колективістські навички, допомагають усвідомити групову належність, спрямовують на товариську взаємодопомогу та солідарність; б) розвивають уміння налагоджувати емоційні контакти з однолітками, актуалізують почуття гумору; в) формують навички діалогічного та монологічного мовлення, навчають психологічних способів впливу на людей; г) виховують лідерські якості, блокують підсвідоме прагнення до підпорядкованості, навчають будувати спілкування на рівноправних засадах; д) генерують позитивне емоційно-ціннісне ставлення до себе.

Психокорекційна робота здійснюється з опорою на такі сильні (збережені) сторони: спрямованість на спілкування, прагнення до вдосконалення комунікативних навичок.

**Відторгнутість у колективі однолітків** – проблема гноблення, цькування осіб, які не відповідають загальноколективним нормам. Визначається за результатами соціометрії, що передбачає використання негативних соціометричних виборів (“З ким я не хотів би виконувати спільне доручення”, “Кого б не хотів запросити до себе на день народження”).

Програма психокорекційної роботи: а) опановують правила та норми поведінки у колективі, опрацьовують питання колективістської відповідальності; б) дають уявлення про шляхи задоволення потреби у визнанні з боку однолітків; допомагають знайти адекватні (не дивні, не негативно спрямовані) способи власного самовираження та проявити себе як особистість, в) озброюють азбукою емоцій та розповідають як правильно виражати почуття у мовленні; г) навчають відстоювати власні погляди; д) виховують повагу до думки співрозмовника; е) кристалізують уміння регулювати свою поведінку.

У психокорекційній роботі спираються на такі сильні (збережені) сторони: спрямованість на спілкування, прагнення до самовираження та неординарності.

**Несформованість колективістських взаємостосунків** – проблема порушення міжособистісних взаємин у малій соціальній групі, яка проявляється у недостатній груповій згуртованості, ціннісно-орієнтаційній єдності, відсутності емоційних зв'язків між однолітками.

Програма психокорекційної роботи: а) виховують згуртованість, соціальну активність, ціннісно-орієнтаційну єдність членів колективу; б) формують психологічний клімат; в) прищеплюють колективістські якості, необхідні для спілкування: взаємопідтримку, взаємодопомогу, доброту, відкритість, чуйність, емпатію, безкорисливість, довіру; г) удосконалюють дружні емоційні зв'язки між однолітками, які будуються на взаємних симпатіях, взаємоповазі; д) працюють над питаннями спілкування представників протилежної статі; е) за наявності конфліктних ситуацій окреслюють психологічні шляхи їх розв'язання.

У психокорекційній роботі спираються на такі сильні (збережені) сторони: прагнення до позитивних емоційних взаємостосунків, наявність соціально спрямованих членів колективу, з яких формують ініціативний актив.

**Деадаптація у новому соціальному середовищі** – труднощі пристосування людини до змін у соціальному житті, порушення взаємодії з оточуючими та суспільством. Соціальна деадаптація блокує потребу у самовираженні: професійному, особистісному, соціально-рольовому, статево-рольовому. Проявляється у гострих емоційних реакціях (капризуванні, депресії, похмурому настрої, неадекватній поведінці). Глибока та тривала соціальна деадаптація може призвести до формування суїцидальних намірів.

Програма психокорекційної роботи: а) визначають рівень соціальної тривожності, пов'язаної зі страхом перед новим; б) ознайомлюють з розпорядком закладу, колом своїх прав та обов'язків; в) ознайомлюють з правилами внутрішнього етикету, спрямовують увагу на етичний бік спілкування; г) формують установку на теплі та доброзичливі взаємостосунки, актуалізують позитивні комунікативні почуття, формують позитивне ставлення до однолітків (колег); д) розвивають уміння жити в колективі, виробляють бережливе ставлення до традицій колективу; е) стимулюють соціально-комунікативну активність, формують емоційну установку на подальші взаємини та оптимістичне сприймання майбутнього.

У психокорекційній роботі спираються на такі сильні (збережені) сторони: свідоме та відповідальне ставлення до соціальних норм, потреба у самовираженні, прагнення до встановлення позитивного контакту.

**Підвищена агресивність** – риса особистості, яка виражається у ворожому ставленні до людей та довіклля. В основі агресивності лежить прагнення до руйнування (гетероагресія) або саморуйнування (аутоагресія) [1, с.32]. Може проявлятися у вербальних формах (залякуванні, погрозах) або фізичних (нанесенні тілесних ушкоджень). Супроводжується агресивними емоційними реакціями.

Програма психокорекційної роботи: а) навчають прийомам самоконтролю у спілкуванні; демонструють суспільно прийнятні форми вираження афекту; б) формують співпереживання, емпатійність у взаєминах; в) мотивують на ввічливість, освоюють етичні форми поведінки; г) розвивають позитивні установки на спілкування, здійснюють корекцію негативізму як опозиційної манери поведінки; д) оволодівають технікою розв'язання конфліктів; е) закріплюють знання про соціально схвалювані види діяльності, сублімують агресію в соціальну діяльність (волонтерство, виконання суспільно корисних доручень).

У психокорекційній роботі спираються на такі сильні (збережені) сторони: емоційність у спілкуванні, прагнення відстоювати свої позиції.

**Гіперактивність** – найчастіше є проблемою дитячого віку; проявляється у підвищеній поведінковій, руховій активності та труднощах концентрації уваги. Діти легко відволікаються на сторонні стимули, знаходяться у постійному русі: бігають, намагаються кудись залізти, псують речі. Оскільки гіперактивність є неврологічно-поведінковим розладом, психологи працюють паралельно з дитячими психоневрологами.

Програма психокорекційної роботи: а) залучають до процесу управління своїми емоціями, здійснюють корекцію нейротизму та формують навички саморелаксації; б) навчають слухати: аналізувати звернене мовлення, дослуховувати співрозмовника до кінця; в) формують діалогічне мовлення, удосконалюють вміння дотримуватись своєї черги у розмові; г) показують шляхи досягнення згоди та взаєморозуміння; д) формують спрямованість на співрозмовника, навчають виявляти інтерес до партнера по спілкуванню; е) розвивають уважність; е) демонструють способи сублімації рухової активності у соціальну.

У психокорекційній роботі спираються на такі сильні (збережені) сторони: високий рівень активності, комунікабельність та соціабельність.

**Імпульсивність поведінки** – полягає у порушенні навичок самоконтролю за власною поведінкою. На відміну від синдрому гіперактивності, основою якого є порушення емоційної компоненти, виражається у несформованості мотиваційно-вольового боку поведінки: нездатності планувати, передбачати негативні наслідки своїх дій, ігноруванні соціальних вимог, недостатності саморегуляції. Проявляється як самостійна проблема, але у дітей частіше виступає окремим симптомом синдрому дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ). У дорослому віці прикладом імпульсивності є некеровані грошові витрати, ігроманія та ігрова залежність, безладний секс, крадіжки, ненажерливість, уживання наркотиків. У дитячому та підлітковому віці це неслухняність та некерованість, схильність до тютюнопаління, комп'ютерна залежність, потрапляння під вплив асоціальних угруповань.

Програма психокорекційної роботи: а) формують навички самоконтролю та саморегуляції у спілкуванні; б) допомагають адекватно оцінювати вимоги оточуючих; в) розвивають уважність у стосунках з людьми; г) виховують відповідальність, здійснюють корекцію легковажності; д) навчають аналізувати комунікативні ситуації та передбачати їх наслідки, прогнозувати потенційно негативні, небезпечні ситуації; е) усувають схильність до ризику та надуманої соціальної сміливості; є) демонструють способи встановлення позитивного емоційного контакту у спілкуванні; ж) формують цілеспрямованість, мотивують на позитивні життєві цілі та цінності.

У психокорекційній роботі спираються на такі сторони: збережений фон емоційних переживань, прагнення до задоволення власних потреб.

**Соціальна тривожність.** Тривожність – це поведінковий паттерн, який полягає у схильності людини до частих та інтенсивних переживань, пов'язаних з очікуванням неблагополуччя. Соціальна тривожність – це реакція на уявну чи реальну небезпеку, пов'язану з відчуттям загрози від соціальних контактів. До них відносять страх публічного висміювання, приниження, втрати соціального статусу, боязкість “вдарити лицем у болото” у конфліктній ситуації, острах почервоніти у недоречний момент.

Програма психокорекційної роботи: а) відстежують негативні думки та трансформують їх у позитивні; б) формують віру у свої сили й можливості; показують шляхи досягнення успіху та подолання соціальної фрустрації; в) розвивають навички діалогічного, монологічного, фонаційного (темп, інтонація, паузи) мовлення; г) здійснюють корекцію вразливості, знижують страх

невідповідності очікуванню оточуючих; д) навчають дитину переживати позитивні емоції у спілкуванні; е) допомагають спрямовувати свої почуття, емоційно переключатись та використовувати психологічні захисти; є) здійснюють репетицію впевненої поведінки, виробляють адекватні форми реагування у різних комунікативних ситуаціях.

У психокорекційній роботі спираються на такі сильні (збережені) сторони: активність емоцій, здатність до емоційного відгуку.

**Девіантна поведінка** – це поведінка, яка відхиляється від моральних норм суспільства. Здійснюючи асоціальний вчинок, людина цілеспрямовано або несвідомо виступає проти цінностей суспільства. Причиною таких дій є потяг до самоствердження, емансипації, вплив товаришів чи асоціальних угруповань, інфантилізм, задоволення почуття цікавості.

Програма психокорекційної роботи: а) формують культуру мовлення та культуру комунікації, звертають увагу на використання форм ввічливості у спілкуванні; б) розвивають сенситивність та емпатію – здатність розуміти відчуття інших людей та співпереживати їм; в) демонструють адекватні способи самовираження; г) розвивають навички самоконтролю та саморегуляції, показують безпечні способи зняти напругу та дати вихід агресії; д) формують відповідальність та інтернальний локус контролю; е) виробляють продуктивні способи соціальної взаємодії; є) продукують позитивне світосприймання, розширюють соціальні зв'язки та позитивний соціальний досвід особистості; ж) формують духовні цінності.

У психокорекційній роботі спираються на такі сильні (збережені) сторони: прагнення до самовираження та самоактуалізації, спрямованість на спілкування з однолітками, потреба у лідерстві.

**Деліквентна поведінка** – це сукупність протиправних вчинків, які не відповідають юридичним нормам. Деліквентна поведінка – це злочинна поведінка. Вона полягає у найбільш небезпечному відхиленні від соціальних норм, яке призводить до важких наслідків.

Програма психокорекційної роботи: а) виховують позитивні життєві цінності; б) орієнтують на дотримання соціальних норм та правил; в) розвивають навички самоконтролю та саморегуляції, підвищують стійкість до стресів; г) розширюють ресурси особистості: усувають або зменшують прояви дезадаптивної комунікації; д) підвищують рівень соціальної адаптації; е) навчають прийомам

саморелаксації у конфліктних ситуаціях; є) розвивають ефективні соціальні навички.

У психокорекційній роботі спираються на такі сильні (збережені) сторони: демонстративність (прагнення бути у центрі уваги), екзальтованість, володіння гнучким набором поведінкових тактик.

Психологічна робота з розвитку навичок спілкування включає три основних частини: підготовча, корекційна та підсумкова.

Підготовча полягає у наданні допомоги в усвідомленні цілей, завдань та засобів комунікативного самовдосконалення; вивченні готовності клієнта до вирішення власних особистісних завдань. На цій стадії аналізують дані психодіагностичного обстеження та визначають комунікативні функції, над якими слід працювати. Психолог разом з клієнтом ретельно продумують логіку психологічної роботи: з'ясовують завдання, підбирають спеціальні прийоми та методи формування комунікативних вмінь, окреслюють загальну стратегію та тактику діяльності. Завершується цей етап підготовкою індивідуальної програми психокорекційної роботи.

Корекційна частина спрямована на втілення системи заходів, що оптимізують комунікативну діяльність. Послідовно, заняття за заняттям, формують необхідні навички спілкування та інтегрують їх у суспільний процес. Зміст вправ визначається програмою психокорекційної роботи та фіксується у конспектах психологічних занять. Найбільш важливим завданням є автоматизація навичок. Вона передбачає закріплення засвоєних комунікативних вмінь та здатність використовувати їх у повсякденних ситуаціях.

Підсумкова частина передбачає підведення підсумків та оцінку отриманого досвіду. Визначають результативність проведеної корекційної роботи. Це здійснюється на основі вторинної психодіагностики, самоаналізу та взаємного експертного оцінювання. Важливим інструментом відображення власних навичок є рефлексія – осмислення власних дій на основі самопізнання.

Отже, формування комунікативних навичок потребують такі психологічні проблеми: сором'язливість; замкнутість; конфліктність; ізольованість, відторгнутість у колективі однолітків; несформованість колективістських взаємостосунків; дезадаптація у новому соціальному середовищі; підвищена агресивність; гіперактивність; імпульсивність поведінки; соціальна тривожність; девіантна, деліквентна поведінка. Кожна з них передбачає особливий підхід до розвитку комунікативних функцій, який спирається на різні сторони процесу спілкування: мотиваційну, емоційно-вольову (регулятивну), процесуально-мовленнєву.

Врахування цих компонентів допоможе ефективно побудувати психокорекційну роботу.

### Список використаних джерел

1. Бэрон Р. Агрессия / Р.Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2000. – 352 с.

The article contains a brief description of the psychological problems that need to work on developing communication and interpersonal relationships that occur in its processes, analyzes peculiarities of communicative functions according to various psychological problems. The author offers an overview of programs, psycho-corrective work on the formation of communicative skills.

**Keywords:** communication skills, psychological problems, psycho-corrective work program.

*Отримано: 15.12.2011 р.*

УДК 159.923

*Ю.П.Данчук*

## **ВОЛЬОВЕ ЗУСИЛЛЯ ЯК ОДНА З ЛАНОК РЕАЛІЗАЦІЇ РУХОВОЇ ФУНКЦІЇ ЛЮДИНИ**

У статті розглядаються теоретичні аспекти вольового зусилля і вольової регуляції. Висвітлюється проблема потреби у руховій активності, розкривається поетапна структура рухової дії. Дається розуміння того, що рівень психічної активності може бути інтегральною характеристикою вольової регуляції і залежати від сили потреби, від інтенсивності наявної емоції, а також від вольового зусилля людини. Подається історичний аналіз вчень про вольове зусилля, дається його визначення і описується ряд ознак, що характеризують зусилля. Розглядається поняття самостимуляції, яка є психологічним механізмом вольової активності.

**Ключові слова:** психіка, рухова діяльність, вольова активність, вольове зусилля, сила волі, мотив, самостимуляція, саморегуляція, поведінка, управління рухами, самопереконавання, самонаказ, м'язова втома.

В статье рассматриваются теоретические аспекты определения волевого усилия и волевой регуляции. Освещается проблема необходимости двигательной активности, раскрывается поэтапная структура двигательного действия. Дается понимание того, что уровень

психической активности может быть интегральной характеристикой волевой регуляции и зависит от силы потребности, от интенсивности имеющейся эмоции, а также от волевого усилия человека. Представлен исторический анализ учений о волевом усилии, дается его определение и описывается ряд признаков, характеризующих усилие. Рассматривается понятие самостимуляции как психологического механизма волевой активности.

**Ключевые слова:** психика, двигательная деятельность, волевая активность, волевое усилие, сила воли, мотив, самостимуляция, саморегуляция, поведение, управление движениями, самоубеждение, самоприказ, мышечная усталость.

Більшість поведінкових актів людини реалізується в довільних рухових реакціях. Потреба у руховій активності у людей, як і у тварин, є вродженою. Відповідно і регуляція рухової активності людини набуває вирішального значення. Як зазначав М.А. Бернштейн, регуляція рухів – складний багаторівневий процес. Кожен з рівнів регуляції має свої функції, локалізацію та афферентацію. Вищі рівні регулюють руховий акт в цілому, нижчі забезпечують вирішення окремих завдань побудови рухів, без аналізу його змісту.

Виходячи з цього управління рухами ведеться цілими синтезованими комплексами, що відображають єдність довільних і мимовільних механізмів в управлінні довільними рухами. Кожне рухове завдання в залежності від змісту і смислової структури знаходить той чи інший рівень, той чи інший комплекс.

Вольова регуляція є видом довільної регуляції і характеризується використанням значних вольових зусиль, спрямованих на подолання перешкод і труднощів, тобто є механізмом самооблізації.

Зазвичай судження про наявність чи відсутність вольової регуляції (вольової поведінки) висловлюють на основі досягнутих людиною результатів. Однак можна з усієї сили намагатися подолати труднощі, але так і не зможти цього зробити. В цьому випадку неправильно робити висновок про відсутність вольової поведінки.

В побуті використання поняття “вольова регуляція” (воля) уподібнюється з уявленням про “силу волі”. В зв’язку з цим прийнято поділяти людей на вольових і безвольних.

Конкретний зміст вольової регуляції (“сили волі”) різні психологи розуміють по-різному.

Вольова активність людини визначається силою мотиву (потреби), оскільки остання впливає на ступінь прояву вольового



зусилля: якщо я дуже хочу досягнути мети, то я буду проявляти і більш інтенсивне, і більш довготривале вольове зусилля. Тому не рідко силу волі підмінюють силою мотиву: якщо хочу, то роблю. Так, Ю.Ю. Палаймо вважає, що “сила волі” – це, по суті, сила мотиву і що людина сильної волі – це перш за все людина сильної мотивації поведінки [5]. Однак ця формула не підходить для випадків, коли людина дуже хоче, але не робить, чи коли дуже не хоче, але все ж таки робить. Тому саме механізм вольової регуляції, що є у людини, визначає більші чи менші можливості реалізації бажання.

Часто силу волі зводять лише до “боротьби мотивів”, яка є однією з внутрішніх перешкод для діяльності. Але існує багато ситуацій, коли не потрібно вибору того чи іншого альтернативного рішення, а вольова регуляція необхідна, тому що на шляху до досягнення цілі зустрічаються різні перешкоди, труднощі. В таких ситуаціях потреба (бажання) зберігається, але притаманної їй енергії для подолання труднощів і досягнення мети не вистачає і потрібне включення вольового механізму для посилення енергетики дії. Саме необхідність посилення енергетики розглядається деякими психологами як доказ відмінності волі від мотивів.

Деякі психологи вважають, що мобілізація (додаткова енергетизація) здійснюється за рахунок емоції, виникаючої при наявності перешкоди, як реакція на “треба – не можу”, “не хочу, але треба”. В ряді випадків це дійсно так і є. Однак при цьому не слід вольове зусилля підмінювати подібною емоційною реакцією. Крім того, вольові зусилля застосовуються і на фоні негативних емоцій. Тому головним механізмом мобілізації енергії не безпідставно вважається вольове зусилля. Але оскільки механізм його прояву багато в чому залишається невідомим, то конкретні шляхи мобілізації додаткової енергії також залишаються невідомими, якщо не враховувати механізм самостимуляції [2], який в принципі також не пояснює, яким чином людина дістає енергію зі своїх резервів.

Вище зазначене підводить до розуміння того, що рівень вольової активності може бути інтегральною характеристикою вольової регуляції і залежати від сили потреби, від інтенсивності наявної емоції, а також від вольового зусилля людини. В цьому і полягає трудність виміру вольових якостей, оскільки під контролем дослідника повинні знаходитись всі названі складові вольової активності.

Деякими психологами “сила волі” розглядається як самостійна вольова риса. Наприклад, К.М. Корнілов пише, що “сила волі” – це вольова риса, яка полягає в здатності долати значні перешкоди, що зустрічаються на шляху до досягнення цілі.

Вольове зусилля є одним з механізмів вольової регуляції. Одними з перших про вольове зусилля як специфічний механізм волі заговорили на початку ХХ століття Г.Мюнстерберх, Г.І.Челпанов, А.Ф.Лазурський. А.Ф.Лазурський розглядав вольове зусилля як особливий психофізіологічний процес, пов'язаний з реакцією людини на зустрічні перешкоди. Він поставив питання: “Чи існує одне вольове зусилля, здатне спрямовувати людину в різні сторони, чи навпаки, існує декілька його різновидів, подібних один до одного, але все-таки не тотожних?” [3].

М.Я.Басов розглядав вольове зусилля як суб'єктивне вираження регулятивної функції волі, яку він уподібнював до уваги. Він вважав, що увага і вольове зусилля – це одне і те ж, тільки позначається різними термінами.

К.М.Корнілов вважав вольове зусилля основною ознакою волі, тому він запропонував визначення волі таке: це “Психічний процес, який характеризується своєрідним зусиллям і отримує своє вираження в свідомих діях і вчинках людини, спрямованих на досягненні поставленої мети” [6]. Однак існує і інша точка зору.

Ш.Н.Чхартішвілі не вважає вольове зусилля ознакою вольової поведінки. З цього приводу він пише: “Багато дослідників розуміють, що визначення волі через ознаки інтелекту є неправильним, і знаходять вихід у визначенні волі з іншого боку, а саме – моменту зусилля. Протікання вольових актів зазвичай наштовхується на деяку перешкоду, подолання якої потребує внутрішнього зусилля. Цей момент зусилля, чи здатність долати перешкоди, оголошується другою ознакою волі.

Однак внутрішня напруга, – продовжує Ш.Н.Чхартішвілі, – і здатність долати перешкоди не відсутня і у тварин. Пташкам потрібно виключне зусилля, щоб подолати буревій і досягти кінцевої цілі свого польоту. Звір, який потрапив у капкан, здійснює колосальне зусилля для того, щоб вирватися на волю. Тобто здатність здійснювати зусилля, необхідне для подолання перешкод, що виникають на життєвому шляху, притаманна всім живим істотам, і немає нічого дивного в тому, що людина, набуваючи здатності свідомого, зберігає і цю якість. Однак тварину, незважаючи на те, що вона не меншою мірою володіє здатністю здійснювати зусилля і боротися з перешкодами, ніхто не вважає вольовою істотою [6, с. 90]. Викорінення вольового зусилля з волі приводить Ш.Н.Чхартішвілі до дивних висновків і щодо поведінки людини. Так, він пише: “Алкоголік чи наркоман, який знаходиться в полоні потреби в алкоголі чи морфії, усвідомлює цю потребу, усвідомлює шляхи і засоби, необхідні для придбання міцного напою

чи морфію і зазвичай застосовує максимальне зусилля для подолання перешкод, що виникають на шляху до задоволення своєї потреби. Однак помилково вважати, що чим сильніше і наполегливіше бажання до задоволення подібних потреб, тим сильніша воля. Потреба може активізувати роботу свідомості в заданому напрямку і мобілізувати всі сили, необхідні для подолання перешкод. Але це може не бути дією волі. Тому неправильно вважати, що у вказаних ознаках поведінки проявляється специфічна особливість волі” [6, с. 91-92].

Існує декілька визначень вольового зусилля. К.К.Платонов визначає його, як переживання зусилля, що є обов’язковим суб’єктивним компонентом вольової дії; Б.Н.Смірнов – як свідому напругу психічних можливостей, що мобілізують і організують діяльність людини задля подолання перешкод. Зазвичай під вольовим зусиллям розуміють свідоме і більшою мірою усвідомлене внутрішнє зусилля над собою, що є імпульсом до вибору цілі, до концентрації уваги на об’єкті, до початку і кінця руху і т.д.

В. І. Селіванов писав, що вольове зусилля є одним з головних засобів, за допомогою якого особистість здійснює контроль над своїми мотивами, вибірково активізовуючи одну мотиваційну систему і загальмовуючи іншу. Регуляція поведінки і діяльності здійснюється не тільки опосередковано – через мотиви – а й прямо, через мобілізацію, тобто через вольові зусилля.

Вчений, підкреслюючи зв’язок вольового зусилля з необхідністю подолання перешкод, труднощів, вважав, що зусилля проявляється у різноманітній роботі, а не тільки в екстремальних ситуаціях, наприклад, при втомі, як вважають деякі психологи. Він стверджував, що “при такому погляді на роль вольового зусилля воно виступає інструментом лише неприємного і шкідливого для організму деспотичного примусу, коли працювати вже немає змоги, а треба. Безперечно, такі ситуації можуть мати місце в житті людини, особливо в екстремальних умовах. Але це лише виняток з правила” [5, с. 221 -222]. Дійсно, вольове зусилля використовується людиною не тільки при фізичному виснаженні, а і на початковій стадії розвитку втоми (при так званому компенсованому стомленні), коли людина підтримує свою працездатність на заданому рівні без деспотизму і шкоди для здоров’я. Так і просте зтискання динамометру – це теж прояв вольового зусилля. Інше питання – чи будь-яка діяльність вимагає використання вольового зусилля. Як зазначає В. І. Селіванов, центральне місце в діагностиці волі (що розуміється ним як мобілізація психічних і фізичних можливостей) займає вимір вольового зусилля, яке більшою чи

меншою мірою присутні в різних вольових діях. В. К. Калін вважає вольове зусилля основним операційним механізмом вольової регуляції. Він визначає вольове зусилля як «регулюючий односпрямований прояв свідомості, що призводить до встановлення чи утримання необхідного стану функціональної організації психіки» [4, с. 53]. У своїй роботі ми притримуємося визначення, запропонованого Є.П.Ільїним: вольове зусилля – це свідома напруга фізичних та інтелектуальних сил людини.

Що до природи вольового зусилля, то виходячи з фактів, здобутих фізіологами, про те, що одним з механізмів посилення збудження є м'язове напруження, воно і супроводжує вольове зусилля. Це м'язове напруження підсилює збудження центрів, з яких виходить вольовий імпульс початку і кінця дії (вважається, що тонізація кори головного мозку на 60% забезпечується за рахунок імпульсації м'язів). Посилення збудження кори головного мозку означає, що із згаданих вище центрів на робочий орган надсилається пусковий сигнал більшої частоти, а отже, і більшої сили, а це і призводить до мобілізації працюючого органа (як відомо, сила нервового збудження, що надходить з центрів на периферію кодується частотою нервових імпульсів, які проходять по нервах: чим більша частота імпульсів, тим сильніше подразнюється робочий орган).

Вольове зусилля проявляється і в зміні дихання, яке виникає, коли людина відчуває напруження. Зусилля призводить або до затримки дихання, або до різкого видиху, супроводжуваного криком, або його менш вираженою формою – крихтінням. Крихкоче малюк, який намагається підняти важку річ, крихкочуть немічні і т. д. У цьому випадку спрацьовує вісцеромоторний рефлекс: затримка дихання і видих збільшують м'язову силу і швидкість реагування в порівнянні з вдихом. Пояснюється це тим, що вегетативна нервова система тісно пов'язана з руховими центрами. Тому вуглекислота, що накопичується при затримці дихання, збуджує дихальний центр, і це збудження передається на рухові центри. Крім того, напруження дихальних м'язів також призводить до посилення проприорецептивної імпульсації в кору головного мозку. В.В.Богословський характеризував вольове зусилля кількістю енергії, витраченої на виконання цілеспрямованої дії або утримання її, і пов'язував появу цього зусилля з виникаючими перешкодами, труднощами. Перешкоди, відображаючись у свідомості, призводять до стану напруження, звільнитися від якого можна або відмовившись від подолання труднощів, а отже, і від досягнення мети, або подолати їх, використовуючи вольове зусилля [3]. Однак безпосередній (базовий) механізм вольового зусилля

залишається загадкою, хоча можна виділити ряд ознак, що характеризують таке зусилля:

- 1) відчуття внутрішньої напруги;
- 2) спрямованість уваги на виконувану дію;
- 3) м'язове напруження, що бере участь у виконанні дії (в тому числі й мімічне);
- 4) вегетативні прояви, в тому числі і видимі (здуття кровоносних судин, потовиділення на лобі і на долонях, почервоніння обличчя або, навпаки, виражена блідість).

Якщо підходити до розгляду даного питання з енергетичних позицій, то можна сказати, що вольове зусилля – це концентрація енергії за місцем і часом дії.

Разом з тим, механізм даної концентрації, регуляції вольового зусилля (його збільшення, послаблення) багато в чому залишається ще загадковим, хоча механізм домінанти, очевидно, використовується.

Очевидним є той факт, що зміст вольового зусилля до кінця ще не розкритий. Наприклад, В.А.Іванніков не безпідставно вважає, що до з'ясування механізму вольового зусилля ще далеко і що “виділення вольового зусилля багато в чому опирається на суб'єктивні критерії, а не на об'єктивні показники. Зазвичай, – пише він, – про наявність вольового зусилля говорять, коли відбувається зміна результативності діяльності, а зміну результативності діяльності пояснюють вольовим зусиллям. Звичайно, – завершує автор, – вольове зусилля це реальність, в крайньому випадку феноменологічна. Однак потрібно знайти об'єктивні критерії його визначення і зрозуміти, що ховається за вольовим зусиллям” [2, с. 30-31].

Вольові зусилля найкраще відчуваються людиною при фізичній нарузі. Існує думка, що вольове зусилля завжди проявляється в м'язовій нарузі. М.М.Ланге вказував на три моменти, з якими пов'язане відчуття вольового зусилля; 1) це відчуття зміни дихання; 2) ідеомоторна напруга скелетних м'язів; 3) внутрішнє мовлення, тобто скорочення м'язів гортані.

Вольове зусилля виникає не спонтанно, а під впливом самостимуляції, яка є психологічним механізмом вольової активності. Через самостимуляцію свідомість людини викликає вольове зусилля і дає команду, де і як людині діяти. Самостимуляція проявляється в різних формах залежно від індивідуального досвіду людини і характеру труднощів. А.І.Висоцький виявив чотири форми самостимуляції:

- а) пряму (у вигляді фраз, слів, вигуків);
- б) непряму (у вигляді образів, уявлень);

в) абстрактну (у вигляді різних думок);

г) комбіновану (одночасне або почергове застосування зазначених вище форм).

Конкретними прийомами самостимуляції можуть бути самонакази, самопереконавання, самосхвалення, емоційно позитивно пережиті ситуації, спогади про свої минулі успіхи, приклади інших людей, актуалізація почуття обов'язку, відчуття власної гідності, почуття сорому і т.д.

Формування самостимуляції визначається умовами, в яких формується особистість в цілому. А.І.Висоцький показав, що більш успішно мобілізуються ті школярі, які відчували зовнішні труднощі та впливи на розвиток особистості, що спонукало їх до активної діяльності. Причиною цього, вважав А.І.Висоцький, є інтеріоризація зовнішніх стимуляторів, особливо при позитивному ставленні до них. Разом з предметним змістом цих впливів інтеріоризується їх спонукальна функція.

В результаті, людина виробляє індивідуальний стиль вольової регуляції поведінки. Тому, самостимуляція виникає як наслідок інтеріоризації зовнішньої стимуляції. Самостимуляція, в якій би формі вона не виступала, завжди пов'язана з другою сигнальною системою. Б.Н.Смирнов писав, що самопідбадьорювання сприяє підвищенню емоційного тону за допомогою прямих закликів і вказівок (наприклад, "Будь молодцем!"). Або опосередковано – шляхом викликання підбадьорливих думок і уявлень, пов'язаних з майбутнім успіхом, задоволенням, радістю.

При самопереконаванні використовуються логічні міркування і доводи достатнього рівня своїх можливостей для вирішення поставленого завдання і відсутність вагомих підстав для сумнівів, щодо власної готовності. Самонаказ застосовується зазвичай тоді, коли інші види самовпливу не можуть забезпечити вольової поведінки, і людина в безапеляційній формі дає вказівку самій собі про невідкладну дію. Самостимуляція, що має на початкових етапах нерідко дифузний характер, з досвідом стає все більш диференційованою, що дозволяє спрямовувати її в одних випадках на посилення діяльності, що виконується, а в інших – на боротьбу з факторами, які заважають здійсненню цієї діяльності.

Вольове зусилля може мати різний ступінь вираженості як за інтенсивністю, так і за довготривалістю. Цей ступінь і характеризує "силу волі", що виявляється тією чи іншою людиною. Вольове зусилля характеризується також такою властивістю, як лабільність. Ця властивість проявляється в довільній увазі і полягає у вмінні людини, коли потрібно, сконцентрувати увагу, а коли

можливо – зменшити її інтенсивність. Невміння розслабляти увагу призводить до швидкої психологічної втоми і, на решті, до неувважності. Це ж саме можна сказати і про довільне скорочення і розслаблення м'язів.

Вольове зусилля характеризується спрямованістю, в зв'язку з цим розрізняють такі його функції, як активація і гальмування. В різних ситуаціях людина використовує різні характеристики вольового зусилля різного степеня: в одному випадку докладається максимум вольового зусилля одночасно, в другому – зберігається вольове зусилля відповідної інтенсивності довгий час, в третьому – реакція гальмується.

Вольове зусилля може бути не тільки фізичним, але й інтелектуальним. Інтелектуальні вольові зусилля докладаються людиною, наприклад, тоді, коли вона вчитується у важко написаний текст, намагаючись зрозуміти, що хотів сказати автор. До цього ж виду вольових зусиль можна віднести і напружену увагу спортсмена на страті, коли він чикає сигналу “старт”.

П.А.Рудик виділяє такі види вольових зусиль:

- 1) вольові зусилля при м'язовій нарузі;
- 2) вольові зусилля, пов'язані з подоланням втоми;
- 3) вольові зусилля при напруженій увазі;
- 4) вольові зусилля, пов'язані з подоланням відчуття страху;
- 5) вольові зусилля, пов'язані з дотриманням режиму [4].

Також виділяються мобілізуючі та організовуючі вольові зусилля. Мобілізуючі вольові зусилля сприяють подоланню перешкод при виникненні фізичних та психологічних труднощів і реалізуються при виконанні прийомів саморегуляції типу словесних впливів: самонаказ, самопереконавання, самопідтримки і т.д.

Організовуючі вольові зусилля проявляються при технічних, тактичних і психологічних труднощах при подоланні перешкод і реалізуються шляхом використання іншої групи прийомів психічної саморегуляції. А саме: використовуються різні види довільної спрямованості уваги на контроль за ситуацією і власними діями, протидія відволікаючим увагу факторам, ідеомоторна підготовка, контроль за розслабленням м'язів, регуляція дихання, спостереження за суперником, вирішення тактичних завдань і т.д. Основне призначення організовуючих вольових зусиль – оптимізація психічного стану, координація рухів і дій, економне використання сил.

Отже, вольові зусилля є однією з найголовніших і найвизначальніших ланок організації рухових функцій людини, які в свою чергу, забезпечують нормальне функціонування людського організму в цілому.

Загалом, все вищезазначене можна резюмувати таким чином: є як прихильники, так і опоненти точки зору, що волюва регуляція пов'язана з використанням волевого зусилля. Як зазначає В. К. Калін, за волювим зусиллям прихована особлива активність свідомості, у внутрішньому плані, спрямована на мобілізацію можливостей людини. І хоча природа цієї активності нам ще до кінця не відома, спроби замінити волюве зусилля іншими психологічними феноменами – зміною змісту дії, самонаказами і м'язовим напруженням – здаються нам недостатньо обґрунтованими. У той же час заперечувати роль цих факторів, так само як і роль емоцій, як стимуляторів волевого зусилля теж немає ніяких підстав. Очевидно, ступінь прояву волевого зусилля залежить від того, якою мірою ці механізми використовуються при подоланні людиною труднощів і перешкод.

### **Список використаних джерел**

1. Загальна психологія: навч. посібник / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднічук та ін. – К.: А.П.Н., 2001. – 464 с.
2. Иванников В.А. К сущности волевого поведения / В.А.Иванников // Психологический журнал. – 1985. – №3. – С. 23-43.
3. Ильин Е.П. Волевые качества и эффективность деятельности / Е.П.Ильин// Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль, 1977. – С. 66-78.
4. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П.Ильин. – СПб: Питер, 2000. – 288 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
5. Селиванов В.И. Воля и ее воспитание / В.И.Селиванов. – М., 1976. – 420 с.
6. Чхартишвили Ш.Н. Место потребности и воли в психологии личности / Ш.Н.Чхартишвили// Вопросы психологии. – 1958. – №2. – С. 88-97.

The article deals with theoretical aspects of volitional effort and volitional regulation. Elucidates the problem of the need for physical activity, revealed phased structure of motor actions. We give an understanding of what level of mental activity may be an integral feature of volitional regulation and depend on the strength of demand, the intensity of current emotions, as well as the voluntary efforts of man. Served historical analysis studies of volitional effort, given its definition and describes a number of features that characterize the effort. We consider the notion, which is the psychological mechanism of volitional activity.

**Keywords:** psychology, motor activity, volitional activities, volitional effort, willpower, motivation, self-regulation, behavior, control movements, self belief, muscle fatigue.

*Отримано: 11.12.2011 р.*



## МОДЕЛЬ професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів

У статті обґрунтовано модель професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, яка відзначається оптимальним рівнем функціонально-змістового наповнення всіх її характеристик. Описується особистісний рушійний механізм для самозмінювання і особистісного зростання у моделі – саморегуляція. Діагностичним показником і детермінантою рівня особистісної зрілості представлено самоактуалізацію. Описано три рівні розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості, що диференціюються за кількісними і якісними показниками: високий, середній, низький.

**Ключові слова:** модель, професійно значущі характеристики, особистісна зрілість, майбутній психолог, саморегуляція, самоактуалізація, рушійний механізм, показник, рівень.

В статті обоснована модель професійно значущих характеристик личностной зрелости будущих психологов, которая отличается оптимальным уровнем функционально-смыслового наполнения всех ее характеристик. Описывается личностный двигательный механизм для личностного роста в модели – саморегуляция. Диагностическим показателем и детерминантой уровня личностной зрелости представлена самоактуализация. Описано три уровня развития профессионально значущих характеристик личностной зрелости, которые дифференцируются по количественным и качественным показателям: высокий, средний, низкий.

**Ключевые слова:** модель, профессионально значимые характеристики, личностная зрелость, будущий психолог, саморегуляция, самоактуализация, двигательный механизм, показатель, уровень.

Теоретичний аналіз психологічної літератури свідчить про те, що, незважаючи на багатоплановість психологічних досліджень проблем особистісної зрілості і професійно важливих якостей психолога, недостатньо з'ясованою залишилась проблема професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Ця проблема є актуальною, а особистісна зрілість є важливою для здійснення професійної діяльності психолога.

Традиційно вважається, що модель підготовки спеціаліста повинна ґрунтуватися на вимогах професіограми. Вважаємо, що

професіограма і психограма психолога не відображають усіх професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Професійна підготовка повинна спрямовувати майбутніх психологів до професійного і особистісного зростання. Особистісний компонент підготовки є особливо значущим, оскільки їхня особистість – основний інструмент психологічної допомоги.

Цілі професійної підготовки психолога відображаються у його освітньо-кваліфікаційній характеристиці. У Галузевому стандарті вищої освіти узагальнюються вимоги з боку держави, світового співтовариства і споживачів випускників до змісту освіти і навчання. ОКХ відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням аналізу професійної діяльності та вимог до змісту освіти і навчання з боку держави і окремих замовників фахівців. Галузевий стандарт встановлює відповідальність за якість освітньої і професійної підготовки випускників і є обов'язковим для вищих навчальних закладів. Успішність засвоєння професійної діяльності встановлюється за якістю вирішення випускниками професійних і соціально-професійних задач, передбачених освітньо-кваліфікаційною характеристикою.

Проаналізовано зміст типових задач діяльності і умінь, вказаних у освітньо-кваліфікаційній характеристиці бакалавра і магістра напряму підготовки 0401 Психологія. Звертає на себе увагу те, що у Галузевому стандарті вищої освіти не зазначено перелік професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Вважаємо, що ця проблема є актуальною для побудови стратегії особистісно-професійного зростання майбутніх психологів. Для вирішення цього завдання важливе значення має створення моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Тому мета статті – теоретично обґрунтувати модель професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Під моделлю розуміємо системний організаційний устрій, що характеризується структурною і функціональною єдністю, наявністю взаємозв'язків різних елементів цієї моделі. Побудова моделі дозволяє ґрунтовно описати і логічно пояснити структурну організацію професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, спрогнозувати професійно-особистісне зростання цих фахівців і ефективно корегувати його порушення. Модель ґрунтується на принципах цілісності (єдності і взаємозв'язку всіх структурних елементів моделі) і диференціації-інтеграції (поділу і об'єднання структурних елементів моделі, що

відображає рівень організації системи за кількістю елементів у моделі і різноманітністю взаємозв'язків між її складовими). На нашу думку, при підвищеному рівні інтеграції всіх структурних елементів моделі підвищується рівень розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

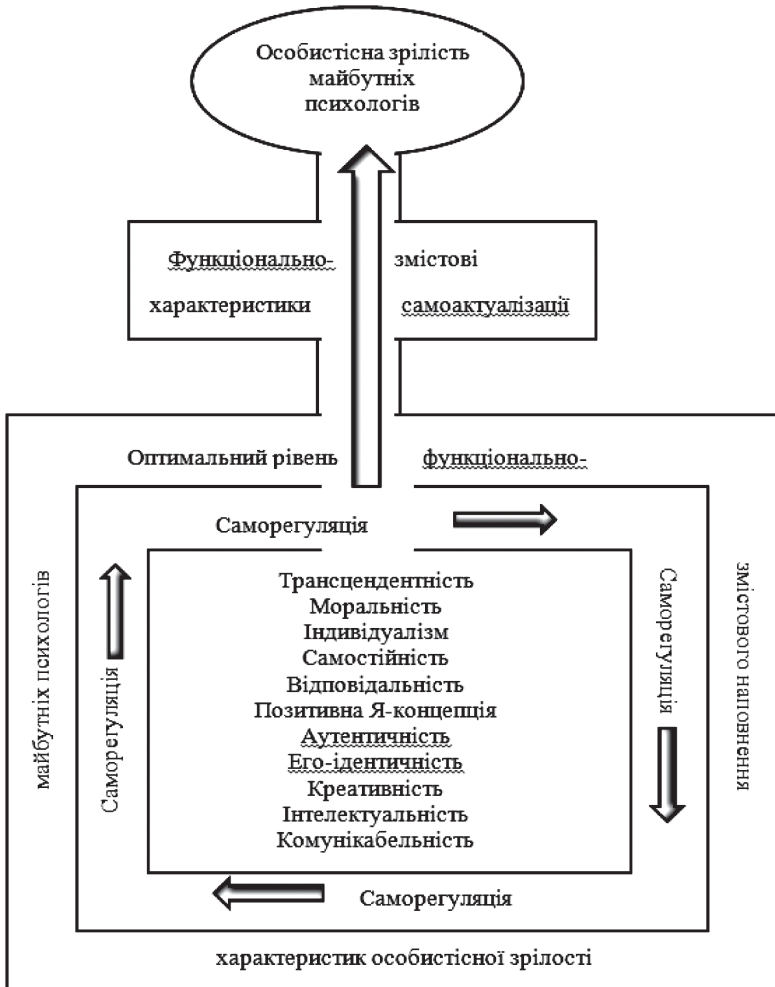
Оскільки особистісна зрілість – динамічна особистісна структура [6], то модель повинна враховувати динамічний аспект розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Це виражатиметься у динамічних взаємозв'язках всіх структурних компонентів моделі. Тоді при обґрунтуванні кореляції між елементами моделі можна гіпотетично спрогнозувати етапи розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Це є важливим для особистісно-професійного зростання цього фахівця, де особистісна зрілість є визначальним елементом ефективного здійснення професійної діяльності. Модель професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів подано на рисунку 1.

Особливістю цієї моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є те, що у ній враховується не лише змістове наповнення, але і функціональне. Рушійним механізмом у моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів вважаємо механізм самозмінювання, що передбачає особистісну трансформацію, суб'єктність у прагненні до особистісного зростання. Особистісна зрілість – кінцева мета особистісного зростання.

Центральним структурним елементом у моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів вважаємо саморегуляцію. Саморегуляція виступає характеристикою, що з'єднує всі структурні елементи моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Саморегуляція – особистісний рушійний механізм для самозмінювання і особистісного зростання [1]. Саморегуляція передбачає суб'єктність, виконання активної діяльності, що спрямовує майбутнього психолога у напрямку до особистісного зростання.

Для розвитку особистісної зрілості у майбутніх психологів важливою є активна позиція самотворення, мотивація до особистісно-професійного зростання. За умови пасивного “споглядання” власного особистісного розвитку майбутній психолог буде підвладний випадковим об'єктивним чинникам формування особистості, що можуть дати непередбачуваний, в тому числі і

регресивний, розвиток. Суб'єктність майбутнього психолога активізує внутрішню потребу особистісного зростання, що максимально оптимізує взаємодію усіх чинників розвитку особистісної зрілості. Вважаємо, що саморегуляція обумовлює суб'єктність особистості, мотивацію на самореалізацію, виконання активних дій для досягнення акме як особистості і професіонала.



*Рис. 1. Модель професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів*

Отже, основою моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є саморегуляція як рушійний механізм, в якому закладено потенціал для особистісно-професійного зростання майбутніх психологів. Особистісна зрілість майбутніх психологів є динамічним утворенням, тобто вона має властивість розвиватися. Особистісним фундаментом для розвитку є професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів, що розташовуються всередині моделі: комунікабельність, інтелектуальність, креативність, Его-ідентичність, аутентичність, позитивна Я-концепція, відповідальність, самостійність, індивідуалізм, моральність, трансцендентність.

Будь-яка з характеристик моделі властива кожній людині, проте існує різниця в рівні їх вираженості у різних людей. Особистісна зрілість майбутніх психологів виникає в результаті розвитку цих характеристик та їх активної взаємодії. Це відбувається за рахунок оптимального рівня функціонально-змістового наповнення характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Психологу, педагогу потрібно наповнювати ці характеристики таким чином, щоб всі вони досягли оптимального рівня розвитку.

У процесі наповнення цих характеристик відбувається саморегуляція в широкому значенні на особистісному і поведінковому рівні. Наприклад, у студента знижений рівень розвитку самостійності. На оптимальному рівні, коли підвищується рівень самостійності, тоді, по-перше, особистість зростає самостійно, по-друге, підвищується рівень розвитку інших професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, по-третє, самостійність відображається на поведінковому рівні майбутнього психолога, що є значущим для його професії.

Між професійно значущими характеристиками особистісної зрілості майбутніх психологів існує кореляція. Високий розвиток одних характеристик підвищує рівень розвитку суміжних професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Наприклад, при підвищенні рівня відповідальності зростає рівень розвитку самостійності і навпаки. Рівень самостійності впливає на рівень індивідуалізму.

Можна припустити, що більш розвинені характеристики будуть провідними, основоположними для розвитку інших характеристик. У результаті утворюється особистісна енергетика, змістове і функціональне наповнення, що наближає особистість до самоактуалізації.

Самоактуалізація – це системна характеристика, що включає функціонально-змістові характеристики професійно значущих

характеристик особистісної зрілості, які є необхідними для наближення майбутніх психологів до особистісної зрілості. Самоактуалізація – це операційний аналог особистісної зрілості [5]. Самоактуалізація наближає людину до особистісної зрілості, створює змістово-функціональний, особистісний, самістний потенціал, завдяки якому особистісний розвиток переходить на найвищий рівень – досягає особистісної зрілості. Тому у моделі функціонально-змістові характеристики самоактуалізації знаходяться над оптимальним рівнем функціонально-змістового наповнення інших професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Модель професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів має форму кругообігу, який забезпечується саморегулятивною функцією. Саморегуляція розкриває розвивальну динаміку і динаміку функціонування моделі, оскільки значущою є проблема не лише того, як пояснити особистісну зрілість, але і як вплинути на її розвиток. Актуальним це питання є для майбутніх психологів, в яких особистісна зрілість – умова успішного здійснення майбутньої професійної діяльності. Тому важливим є визначення рушійних механізмів розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Для ґрунтового аналізу професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів важливим є диференціація понять “критерій” і “показник”. Критерій – це ознака, узагальнена характеристика, на основі якої здійснюється оцінювання, визначення або класифікація.

Показник – конкретний прояв, ознака, що показує вираження конкретної характеристики. У нашому випадку показниками будуть прояви професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Результати критеріально-показникового поділу подано у таблиці 1.

Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів об’єднано за змістово-функціональними характеристиками. Всього виділено 3 групи критеріїв для диференціювання професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

1. Професійний саморозвиток (компетентність, креативність, інтелектуальність), що включає когнітивно залежні процеси, творчо-інтелектуальні характеристики, які впливають на професійний саморозвиток майбутніх психологів.

2. Соціальний саморозвиток (комунікабельність, трансцендентність, моральність, відповідальність), основою якого є

функціонування соціально залежних характеристик особистості, що відображають стосунки з оточуючими, є важливими при соціальній взаємодії майбутніх психологів.

3. Особистісний саморозвиток (Его-ідентичність, аутентичність, позитивна Я-концепція, самостійність, індивідуалізм, трансцендентність, саморегуляція, самоактуалізація), до складу якого належать характеристики, що впливають на особистісне самовдосконалення, відображають особистісно-самісний потенціал психіки майбутніх психологів.

Таблиця 1

**Критеріально-показникова диференціація  
професійно значущих характеристик особистісної зрілості  
майбутніх психологів**

Критерії	Професійно значущі характеристики особистісної зрілості	Показники
Професійний саморозвиток	Компетентність Креативність Інтелектуальність	Академічна успішність Креативність Рівень інтелекту
Соціальний саморозвиток	Комунікабельність Трансцендентність Моральність Відповідальність	Контактність Наявність смислу життя Сила Над-Я Відповідальність
Особистісний саморозвиток	Его-ідентичність Аутентичність Позитивна Я-концепція Самостійність Індивідуалізм Трансцендентність Саморегуляція Самоактуалізація	Ясність Я-концепції Відкритість Самоприйняття Автономність Самодостатність Наявність смислу життя Самоконтроль Індекс самоактуалізації

Дискусійним у сучасній психологічній літературі залишається питання визначення критеріїв рівнів особистісної зрілості. За словами О. В. Завгородньої, рівень досягнутої людиною особистісної зрілості характеризують деєгоцентрація, індивідуалізація, глибина, повнота і унікально-індивідуальний характер виявлення переживань та сенсів особистості [2, с. 13, 17]. О. С. Штепа критеріями високого, необхідного і критичного рівнів особистісної зрілості називає яскравість вияву таких рис: автономність, життєва філософія, відповідальність, креативність [7, с. 120].

Д. О. Леонт'єв зауважує, що інтегральною характеристикою рівня особистісної зрілості є особистісний потенціал, а головним

феноменом особистісної зрілості і формою прояву особистісного потенціалу є феномен самодетермінації особистості, тобто здійснення діяльності у відносній свободі від заданих умов цієї діяльності [3]. Л. Шекеряк, О. М. Чернописький говорять про існування взаємозв'язку між рівнем професіоналізму практичного психолога та його особистісного потенціалу як потенційної можливості до особистісного зростання [4].

За моделлю професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, зростання рівня особистісної зрілості пов'язано з підвищенням рівня саморегуляції, що зумовлює оптимальний рівень функціонально-змістового наповнення характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Саморегуляція – пусковий особистісно-енергетичний механізм, що детермінує рівень особистісної зрілості. З підвищенням рівня саморегуляції, актуалізуються інтраперсональні умови підвищення рівня особистісної зрілості. Саморегуляція активізує процес особистісного зростання.

Результатом досягнення оптимального рівня функціонально-змістового наповнення характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є самоактуалізація. Самоактуалізація – діагностичний показник і детермінанта рівня особистісної зрілості. Функціонально-змістові характеристики самоактуалізації створюють потенційні умови для досягнення відповідного рівня особистісної зрілості.

Диференціальним показником для виділення рівнів особистісної зрілості є рівень самоактуалізації. Визначальним для високого рівня особистісної зрілості є високий рівень трансценденції, що спрямовує самоактуалізацію до досягнення життєво значущих цілей і сенсів людини. Трансцендентні переживання спрямовують людину до самореалізації.

Діагностичними для виділення рівнів розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є кількісні і якісні показники розвитку кожної професійно значущої характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. Кількісний показник представлений кількістю характеристик, виражених на відповідному рівні (високому, середньому і низькому). Діагностичною для виділення певного рівня є переважача кількість характеристик, що виражена на відповідному рівні. Оскільки виділено 13 професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, то більшість складає більше 50% всіх характеристик, що дорівнює 7 характеристикам і більше.



Якісний показник полягає у ступені вираженості кожної професійно значущої характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. Оскільки кожна професійно значуща характеристика особистісної зрілості майбутніх психологів має три рівні вираженості (високий, середній, низький), то виділено три рівні розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

1. Низький рівень – низький рівень розвитку 7 і більше професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

2. Середній рівень – середній рівень розвитку 7 і більше професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

3. Високий рівень – високий рівень розвитку 7 і більше професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. На високому рівні є важливим переважання високих значень трансценденції і самоактуалізації.

Отже, модель професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів має форму кругообігу, де усі складові мають оптимальний рівень функціонально-змістового наповнення. Рушійним механізмом моделі є саморегуляція. Детермінантою рівня розвитку моделі виступає самоактуалізація. Існує взаємозв'язок між рівнями і всередині кожного з них. При підвищенні рівня інтеграції всіх характеристик моделі зростає рівень особистісної зрілості в цілому.

Перспективами подальшого дослідження є необхідність експериментального обґрунтування моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, використання її під час професійної підготовки студентів.

#### Список використаних джерел

1. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Актуальні проблеми психології. – Т. 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. – Ч. 2. – С. 26–33.
2. Завгородня О. В. Особистість : шляхи досягнення зрілості / О. В. Завгородня // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – №12. – С. 11–17.
3. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые

записки кафедри общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2002. – Вып. 1. – С. 56–65.

4. Шекеряк Л. До проблеми акмеологічних основ професійної майстерності практичного психолога / Л. Шекеряк, О. М. Чернописький // Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [“Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви”], (Чернівці, 14-15 трав. 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці : Книга – ХХІ, 2009. – С. 358–361.
5. Шемелюк І. Я. Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я-концепції як показники особистісної зрілості / І. Я. Шемелюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №6. – С. 26–27.
6. Штепа О. С. Особистісна зрілість як динамічна особистісна структура / О. С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №8. – С. 10–12.
7. Штепа О. С. Диспозиційна модель особистісної зрілості : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Штепа Олена Станіславівна. – Львів, 2003. – 146 с.

In the article a model is reasonable professionally meaningful descriptions of personality maturity of future psychologists, which is characterized by the optimal level of the functionally-semantic filling of all her descriptions. A personality motive mechanism is described for treason and personality increase in a model is self-regulation. A diagnostic index of level of personality maturity are present self-actualization. It is described three levels of development professionally of meaningful descriptions of personality maturity, which are differentiated on quantitative and high-quality indexes: high, middle, low.

**Key words:** model, professionally meaningful descriptions, personality maturity, future psychologist, self-regulation, self-actualization, motive mechanism, index, level.

*Отримано: 21.11.2011 р.*

## Психофізіологічні особливості підлітків, що сприяють формуванню кримінальної поведінки

*Не в тому біда, що нахабній челяді  
Доступний жирний ананас.  
А в тому, що це манить в нелюди  
Дітей, які живуть біля нас.  
І. Губерман.*

У статті теоретично проаналізовано психофізіологічні особливості підлітків, що сприяють формуванню кримінальної поведінки, та коротко описані методики надання психологічної допомоги цим підліткам

**Ключові слова:** підліток, кримінальна поведінка, психофізіологічні особливості підлітка, акцентуації характеру.

В статье теоретически проанализированы психофизиологические особенности подростков, которые способствуют формированию криминального поведения, и коротко описаны методики относительноказания психологической помощи этим подросткам.

**Ключевые слова:** подросток, криминальное поведение, психофизиологические особенности подростка, акцентуации характера.

**Актуальність** цієї проблеми надзвичайно велика, особливо в наш час. Вона полягає, в першу чергу, в розгляданні багатьох питань, які і сьогодні до кінця не розв'язані. Адже питання стосуються, насамперед, вивчення онтогенетичного розвитку особистості підлітків, зокрема особливості його психічного розвитку. І тому ми мусимо визнати, що це дійсно зробити дуже складно, бо саме підлітковий вік вважається найбільш небезпечним періодом формування кримінальної поведінки, адже не дарма його називають “критичним”, “кризовим”, “перехідним”. Прагнення до пізнання всього нового, прагнення якомога швидше стати дорослим, перейняти звички і засоби поведінки старших, острах відстати від однолітків – усе це у ситуації, яка складається несприятливо, дуже часто підштовхує підлітка до скоєння злочину (кримінальної поведінки).

Також у ситуації соціальних перетворень найуразливішим виявляється, знову таки, підліток. Навіть цілком благополучні, на перший погляд, сучасні діти відчувають страх перед майбутнім,

побоюються ставати дорослими, хворобливо переживають зраду, самотність, покладаються переважно на себе і почасти – на батьків, не довіряючи політичним лідерам, мають власну думку стосовно перебуваючи суспільства, відстоюють право на ранню самостійність, не бажають служити у війську, усвідомлюють своє безправне становище в суспільстві. Усезагальна соціальна фрустрація в Україні виявляється у підлітків зазвичай не в депресивній, а в агресивній формі, тому, скажімо, вони визнають бійку цілком прийнятним способом відстоювання власних ідеалів, вбачаючи в останніх передувсім певні особистісні якості. Образи та моральні цінності літературних героїв, історичних постатей як ідеал для наслідування зведені в нинішньому дитячому сприйнятті нанівець. Помітну негативну роль у духовному занепаді особистості дитини відіграють і сучасні засоби масової інформації.

І тому нинішню ситуацію з історико-психологічним осмисленням проблеми попередження кримінальної поведінки підлітків маємо всі підстави вважати незадовільною. Більшою мірою це стосується профілактичної роботи з підлітками, які виховуються в режимних установах, підпорядкованих різним відомствам.

**Аналіз основних досліджень та публікацій.** Ця проблема була розглянута в таких дослідженнях: загальнопсихологічні положення про особистість, діяльність та поведінку (О.Н. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Г.С. Костюк та ін.); становлення особистості в онтогенезі (С.Д.Максименко, Г.О. Балл, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, В.О.Моляко, Т.М.Титаренко, Д.І. Фельдштейн, Н.В. Чепелева та ін.); організація психокорекції поведінки підлітків (О.Ф. Бондаренко, Л.Ф. Бурлачук, А.Є. Личко, Н.Ю. Максимова, Л.Є. Орбан-Лембрик, В.М. Синьов, Т.С. Яценко та ін.).

Важливе методологічне значення для розв'язання досліджуваної проблеми мають принципи та положення Конституції України, Законів України “Про освіту”, “Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх”, Кримінально-виконавчий кодекс України і Національна програма “Діти України”.

**Метою** нашої статті є визначення психофізіологічних особливостей підлітків, що сприяють формуванню кримінальної поведінки.

**Основний зміст.** На зламі двох тисячоліть, в умовах кардинальних соціальних змін, що відбуваються в Україні, перебудовується й психологія людини, її погляди, переконання, звички, моральні цінності, соціальні ролі. І коли одні переживають аналогічні перетворення порівняно легко, то для інших вони стають

мало не особистою трагедією, спричиняючи на дискомфорт, депресії, стреси, алкоголізм, наркоманію, бродяжництво, соціальну деградацію, правопорушень. Це особливо небезпечно, коли до окресленої категорії осіб потрапляють підлітки. Вони більшою мірою, ніж дорослі, переживають труднощі в діяльності, спілкуванні, самовизначенні у соціумі, що, ясна річ, призупиняє їхній особистісний розвиток. Виникають певні ніші, в яких віднаходить себе “незручна” дитина. У науці таких дітей-підлітків прийнято називати важкими, важковиховуваними, бездоглядними, дискомфорфтними, девіантними. Такі характеристики, що маніфестують різний ступінь соціально-педагогічного чи психологічного неблагополуччя особистості, яка розвивається, виступають свідченням загальної риси описаної категорії підлітків – дезадаптованості.

Зокрема, ми розглянемо кримінальну поведінку підлітків, бо вона є в усі часи актуальною проблемою. Ця проблема стоїть не тільки перед працівниками міліції, а і перед всім суспільством в цілому, адже підлітки – це діти, а діти наше майбутнє. Так яке може бути майбутнє, якщо в такому ранньому віці вони стають на злочинний шлях? На жаль, наша держава та окремі батьки не в змозі турбуватися належним чином про дітей. Багато підлітків стає на злочинний шлях через такі фактори: погане матеріальне забезпечення; криміногенний район проживання; відсутність батьків або батьки алкоголіки, наркомани, злочинці; неповна сім'я; наявність друзів з кримінальним минулим; кримінальна компанія. Якщо зануритись глибше, то можна побачити, що у них повністю змінилися норми, цінності, установки, атрибути, проведення дозвілля та обрання професії.

На сьогоднішній день у середовищі підлітків усе частіше спостерігаються такі ознаки деморалізації; як пияцтво; наркоманія; токсикоманія, бездоглядність, бродяжництво, жебрацтво, проституція, ріст різних неформальних груп, які перетворюються в асоціально-кримінальні співтовариства. Усе це не могло не позначитись на рості правопорушень і злочинів у середовищі підлітків.

Отже, ми розглянемо, які психофізіологічні особливості підлітка сприяють формуванню кримінальної поведінки.

**Психофізіологічні особливості** підлітка і підліткового віку передумовами кримінальної поведінки, вони розглядаються нами з позицій, представлених в роботах А.Є. Личко, Н.Ю. Максимової, Л.Є. Орбан-Лембрик [4; 6; 7].

*Підлітковий період* – один з найбільш складних і відповідальних у житті людини. У цьому віці йде докорінна перебудова всіх систем організму, і на фоні фізичних змін відбуваються більш

глибокі зміни психіки, відбувається завершення формування характеру. Істотні зміни відбуваються у сфері особистісних інтересів або домінант підлітка. Провідною стає “егоцентрична домінанта”, за Л. С. Виготським [1, с. 256] – інтерес підлітка до свого фізичного і психічного “Я”. Істотно підвищується увага до тіла, до відхилень від представленої норми. У когнітивні уявлення про схему тіла включаються нові соматичні зміни, відчуття, переживання, які визначають мінливе ставлення оточуючих (схвалення, відсутність реакції, неприйняття, насмішка). Тому процес формування нової ідентичності зазвичай супроводжується переоцінкою справжніх чи уявних ознак відхилень (диспропорцій тіла), суб’єктивно значимими комплексними, афективно-особистісними реакціями і певною нестійкістю самоідентичності.

При відповіді на запитання: “Хто Я?” підліток активно відкидає свою приналежність до дітей, він починає думати про себе і відчувати себе як дорослий, прагне бути і вважатися дорослим. Однак це часто викликає протидію з боку батьків, вихователів, вчителів, дорослих. Вона може бути явною, різкою, іронічною або не явною, але частіше при формальному визнанні такого права за підлітком виражається прагнення “відсунути в часі” визнання “дорослості”. Це викликає труднощі у відносинах: негативізм, упертість, прагнення довести автентичність свого “Я” через несподівані вчинки, тому що інакше його не почують.

Тим же пояснюється і потяг до забороненого, незвичайного, яке підлітків найбільш приваблює, насамперед вживання психотропних речовин, потяг до раннього статевого життя. Також в цей період підліткового життя сім’я і батьки втрачають свій авторитет. Він більше не хоче, щоб його направляли, стає “глухий до голосу, кличе до послуху” (Ж.-Ж. Руссо). Його поведінка починає визначатися новим ставленням: “Якщо батьки не приймають мене таким, який я є, хай залишаються одні, без мене”. Інтереси, цінності батьків, їхні установки починають сприйматися анахронічними, скрізь бачиться тільки негативне. У цей переломний у відносинах момент більшість батьків схильні звинувачувати своїх дітей в егоїзмі. І саме тому підліткові здається, що він залишився на одинці у цьому “зломому” світі зі своїми проблемами [1, с. 62].

У цей час підліток починає шукати того, хто може зрозуміти – компанії однолітків, з якими можна розділити інтереси, оцінки, захоплення, він потрапляє до компанії юнаків старших себе і там прагне стати “своїм”, тобто відчуває потребу дорослішати серед них. Таким чином, вийшовши з сім’ї і включившись в значущу для себе групу, яка у цей момент відіграє для нього роль підтримки, підліток

набуває самостійності. Однак це не повний опис потреби в людині, що розділяє ті ж цінності й живе за тими ж законами. Психічні зрушення, якими супроводжується ставе дозрівання, безсумнівно, пробуджують потребу підлітка в любові своїх однолітків, роблять його незадоволеним своїм станом. На думку Ш. Бюлер, психічна пубертатність характеризується тим, що “Я” підлітка має розкритися для зустрічі з “Ти”. Це розкриття може бути здійснено як сприйняття іншого за принципом “додатковості”, значущого для своїх пробуджених потягів, або як більш висока (романтична) форма співзвуччя душ, заснована на спільному переживанні, на загальній оцінці навколишнього світу. Почасті, подібної думки дотримувалися деякі представники нової психоаналітичної школи [3, с. 16].

До психофізіологічних особливостей розвитку підліткового віку також належать прояв *акцентуації характеру*, який впливає на формування відхилень у поведінці. А.Є. Личко визначає акцентуації характеру як крайні варіанти норми, за яких “окремі риси характеру надмірно посилені, від чого може бути надмірна вразливість щодо певного роду психогенних дій при хорошій або навіть зниженій чутливості до інших” [3].

Акцентуації більшою мірою зумовлені вродженими властивостями нервової системи, ніж придбаними якостями, тому усунути їх або кардинально скоригувати не можна, але своєчасне їх розпізнавання і побудова виховної тактики, враховуючи характерологічні особливості дитини, допомогло б запобігти багатьом проблемам особистісного розвитку, не допустити емоційних зривів або серйозних відхилень у поведінці підлітка. Більш того, будь-яка акцентуація, при створенні для неї правильних умов, робить свого володаря яскравою, цікавою особистістю, здатною домогтися успіху в житті (і навіть залишити слід в історії) саме завдяки акцентуованим якостям.

Ці якості найчастіше служать сприятливим ґрунтом для прояву специфічних поведінкових реакцій, властивих підлітковому віку. В останні роки у вітчизняній літературі виділяється самостійна акцентуація характеру “криміногенного” типу, під якою розуміється “певний тип розвитку підлітка, коли з раннього дитинства визначається некерованість поведінки та труднощі соціалізації в поєднанні з порушеннями побудови загальноприйнятої системи цінностей”. Їх поведінка відрізняється бездумною жорстокістю, відсутністю корисливих спонукань на тлі постійної впертості і агресивності. М. Клайн вказує, що поведінці представників даного типу акцентуації в ранньому дитинстві притаманні такі ознаки:

- надактивність (дитина неспокійна, непосидюча, дуже енергійна і агресивна, вона постійно зачіпає дітей-однолітків, ображає їх);
- відволікання і неуважність (дитина відчуває труднощі у зосередженні, не здатна довести розпочату справу до кінця);
- імпульсивність (дитина несподівано кидає почате, може легко збрехати, взяти чужу річ, порушити заборону, абсолютно не замислюючись про наслідки);
- збудливість (дитина вкрай дратівлива, неврівноважена, часто плаче, швидко ображається, починає кричати, ламати речі, битися).

За твердженням Н.Ю.Максимової, у 75% підлітків зі спеціальних і корекційних шкіл відзначаються ознаки криміногенного типу акцентуації характеру.

Отже, нами було теоретично проаналізовано психофізіологічні особливості підлітка, що впливають на формування кримінальної поведінки. Яку ж слід надати психологічну допомогу підліткам з кримінальною поведінкою? Є декілька методик, насамперед: *інформування* (розширення (зміна, коректування) інформованості дитини, підвищення її психологічної обізнаності в області обговорюваних питань за рахунок прикладів з буденного життя, звернення до літературних джерел, до наукових даних, до досвіду інших людей); *метафора* (метод аналогій – образів, казок, притч, випадків з життя, прислів'їв, приказок – для ілюстрації актуальної ситуації. Метафора робить непрямий вплив на установки, стереотипи, думки людини, дозволяє поглянути на ситуацію як би з боку. Завдяки цьому знижується суб'єктивна значущість проблеми, зникає помилкове відчуття її унікальності); *встановлення логічних взаємозв'язків* (психолог разом з дитиною встановлюють послідовність подій, виявляють вплив внутрішніх (суб'єктивних) чинників на те, що відбувається, і їх взаємозв'язок. Даний спосіб дозволяє розширити і уточнити розуміння проблеми); *проведення логічного обґрунтування* (цей спосіб дозволяє відсортувати варіанти рішення актуальної життєвої задачі за рахунок логічного аналізу, очевидного результату (ефективність) різних шляхів рішення); *саморозкриття* (“стати самим собою”); *конкретне побажання* (побажання може містити рекомендацію спробувати який-небудь конкретний спосіб дії при рішенні актуальної задачі. Такі побажання не повинні знижувати відповідальність підлітка. Він сам ухвалює рішення, оцінює прийнятність пропонованих способів, планує кроки для їх реалізації); *парадоксальна інструкція* (для того, щоб викликати



відчуття протесту і активізувати дитину, можна запропонувати їй продовжувати робити те, що вона робить. Хай повторить свої дії (думки, вчинки) принаймні три рази); *переконання* (даний спосіб доцільно використовувати на фоні урівноваженого емоційного стану. Переконання можна застосовувати за наявності у підлітка розвинутого образного і абстрактного мислення, стійкості уваги. Психолог, використовуючи зрозумілі підлітку аргументи, дозволяє йому переконатися (затвердитися) в правильності певних прийомів, думок і т.п); *емоційне зараження* (при встановленні довірчих відносин психолог стає зразком для емоційної ідентифікації. За рахунок цього він може поміняти (відкоректувати) емоційний стан дитини, заражаючи його власним емоційним настроєм); *допомога у відреагуванні неконструктивних емоцій* (застосування даного способу актуальне при гострих емоційних станах); *релаксації* (потрібно навчити дитину різними способами розслаблення, досягнення внутрішнього спокою і комфорту); *переоцінка* (переоцінка негативних відчуттів і думок дозволяє виробити новий погляд на ситуацію – “змінити рамку”); *позитивний настрій* (позитивний настрій дозволяє укріпити віру дитини в свої можливості з вирішення утруднення, що виникло, вона концентрує свідомі і підсвідомі сили для досягнення поставленої мети); *рольове програвання* (даний спосіб припускає моделювання різних реальних і ідеальних ситуацій для тренування (відпрацювання) нових способів поведінки); *аналіз ситуацій* (допомагає підвищити психологічну грамотність, а також розвинути навички використання психологічної інформації при аналізі ситуацій); *внутрішні переговори* (можуть використовуватися для усунення внутрішніх конфліктів дитини); *трансформація особистої історії* (цілеспрямоване занурення у власну історію для уявного завершення суб’єктивно незакритих подій минулого життя, для зміни нав’язаних програм і сценаріїв); *цілеспрямованість* (пошук нової життєвої мети і значень, якщо дитина відчуває спустошеність, у неї занижена цінність власного існування, він хоче змінити своє життя, але не знає, в якому напрямі рухатися); *наповнення значенням “буденних життєвих подій”* (підвищення значущості подій, що відбуваються, наповнення значенням виконуваних дій); *соціальні проби* (освоєння дитиною різних конкретних дій як в спеціально запланованих життєвих ситуаціях, так і в ігрових процедурах, що дозволяє дитині краще зрозуміти власні можливості, пройти своєрідне соціальне гартування, освоїти нові форми і способи поведінки); *надання допомоги у пошуках ідентичності* (самопізнання, доосмислення власних вчинків).

**Висновки.** В цей час підлітки – одна з найбільш кримінально уражених категорій населення. На сучасному етапі відзначається збільшення кількості суспільно небезпечних дій, скоєних особами підліткового віку. В них все більше проявляється жорстокість, садизм, агресивність. При цьому зростає кількість злочинів на ґрунті наркоманії, токсикоманії, алкоголізму.

У той же час відомий широкий діапазон факторів, що впливають на психічне здоров'я підлітків. Серед них багато таких, які мають соціально-психологічну основу. Однак роль цих факторів в етіопатогенезі кримінальної поведінки підлітків на сучасному етапі реформування соціальних підвалин суспільства залишається недостатньо вивченою.

Делінквентні підлітки, втративши повноцінну увагу батьків, не знаючи, куди себе подіти, долучившись до вживання наркотиків і алкоголю, і в той же час прагнучи підпорядкувати собі і завоювати за будь-яку ціну визнання однолітків, прагнуть знайти спосіб для самоствердження і знаходять його у скоєнні протиправних дій, детермінованих певними цілями, що входять в систему ціннісних орієнтацій антисоціальної особистості.

Отже, проведений нами теоретичний аналіз дозволяє зробити такі висновки:

– розвиток кримінальних форм поведінки неповнолітніх має багатофакторну зумовленість, в якій соціальні та психологічні фактори представлені в єдиному нерозривному комплексі всього процесу формування протиправної поведінки;

– до заходів, які дозволять, на нашу думку, більш ефективно впливати на злочинність неповнолітніх, належать: корекція державної політики у бік розвитку в ній соціальної складової (зокрема, політики в галузі зміцнення сім'ї, материнства і дитинства, молодіжної політики і т. д.); розвиток системи державних органів, що виконують функції профілактики злочинності неповнолітніх (комісії у справах неповнолітніх, спеціальні профілактичні підрозділи органів внутрішніх справ, дільничні інспектори, відділи у справах сім'ї та дітей в органах місцевого управління, комітети у справах молоді); державне сприяння громадським організаціям, які беруть участь у профілактиці кримінальної поведінки підлітків; розвиток сфери дозвілля, активне залучення дітей і підлітків до занять фізичною культурою і спортом; організація правового та військово-патріотичного виховання підлітків; поліпшення підготовки вчительських кадрів у педвузах, орієнтація їх на виконання виховних функцій, співпрацю з батьками, компенсацію недоліків і пороків сімейного

виховання; збільшення питомої ваги виховної складової у шкільній діяльності; формування так званої ювенальної юстиції, що спеціалізується на розслідуванні та судовому розгляді кримінальних справ щодо неповнолітніх; жорсткість каральної практики щодо осіб, які застосовують насильство відносно підлітків, залучають їх у злочинну діяльність, до систематичного вживання спиртних напоїв, одурманюючих речовин, до занять бродяжництвом або жебрацтвом, а також не виконують обов'язків по вихованню дітей; підвищення рівня та прикладного значення наукових досліджень у галузі педагогіки.

### **Список використаних джерел**

1. Выготский Л.С. Собр. соч. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 3. – 368 с.
2. Личность преступника: [монография] / Н.И. Кондрашков, В.Н. Кудрявцев, Н.С. Лейкина и др. – М.: Юрид. лит., 1971. – 356 с.
3. Личко А.Є. Підліткова психіатрія / А.Є. Личко. – Л.: Медицина, 1985.
4. Личко А.Є. Психопатії та акцентуації у дітей та підлітків / А.Є. Личко. – Л.: Медицина, 1983.
5. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: Методологія, методи, програми, процедури: [навч. посіб. для вищої школи] / С.Д. Максименко. – К.: Наукова думка, 1998. – 236 с.
6. Максимова Н.Ю. Основи дитячої патопсихології: [навч. посібник] / Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілютіна, В.М. Піскун. – К.: Перун, 1996. – 464 с.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: навч. посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2005. – 446 с.
8. Ханипов Р.А. Делинквентное поведение несовершеннолетних как нарушение социальных и правовых норм / Р.А. Ханипов // Социологические исследования. – 2007. – №12. – С. 95-103.

In the article the psikhofiziologichni features of teenagers which are instrumental in forming of criminal conduct and the shortly described methods are analysed in theory, in relation to the grant of psychological help these teenagers there are

**Keywords:** teenager, criminal conduct, psikhofiziologichni features of teenager, character accentuation.

*Отримано: 11.12.2011 р.*

## **Творча активність особистості в системі підготовки спеціаліста у ВНЗ**

У статті здійснено аналіз загальнотеоретичних аспектів феномену творчої активності, розкрито його зміст та місце в системі психологічних знань. Сформульовано й обґрунтовано власний погляд на проблему розвитку творчої активності. Виявлено взаємозв'язок творчої активності з основними психологічними складовими особистості. Виділено змістові ознаки творчої активності, структуру творчої активності через систему компонентів: мотиваційного, когнітивного, рефлексії, поведінкового. У роботі визначено критерії творчої активності.

**Ключові слова:** творчість, творча особистість, творчий потенціал, творча активність.

В статье осуществлен анализ общетеоретических аспектов феномена творческой активности, раскрыто его содержание и место в системе психологических знаний. Сформулирован и обоснован собственный взгляд на проблему развития творческой активности. Обнаружена взаимосвязь творческой активности с основными психологическими составляющими личности. Выделены смысловые признаки творческой активности, структура творческой активности через систему компонентов: мотивационного, когнитивного, рефлексии, поведенческого. В работе определены критерии творческой активности.

**Ключевые слова:** творчество, творческая личность, творческий потенциал, творческая активность.

Суспільні перетворення накладають відбиток й на систему вищої освіти, висуваючи нові вимоги до організації та якості підготовки фахівців. Але, які б зміни не відбувалися у вищій школі, головна її проблема – підготовка фахівців, необхідних для суспільства, і в той же час задоволення потреб молоді в освіті, духовному розвитку, інтелектуальній професіоналізації. Відмітно, що у всі часи цінувалися люди, що вміють творчо, нестандартно підходити до будь-якої справи, тому проблема формування творчо активної особи була і залишається актуальною. А тому підвищення якості професійної підготовки студентів, зокрема формування їх творчої активності, має бути пріоритетною проблемою вузівської освіти.

Аналіз філософських, психолого-педагогічних джерел дозволяє зробити висновок, що сучасною наукою накопичено значний фонд ідей, спираючись на які можна успішно розв'язувати

проблеми формування творчої активності. Ці ідеї містяться у працях Л.С. Виготського, С.У. Гончаренка, Ю.М. Кулюткіна, М.О. Лазарева, В.І. Лозової, Н.В. Палехи, Н.О. Половнікової, С.О. Сисоєвої, В.О. Сухомлинського, Т.І. Шамової, Г.І. Щукіної та багатьох інших. Вони зазначали, що визначальною рисою творчої особистості є її творча активність, яка розглядається як інтегративна характеристика особистості, в якій, з одного боку, відображені нові глибокі утворення у структурі особистості (творчі потреби, мотиви, вимоги), а з іншого – знаходять своє вираження якісні зміни в діяльності, яка стає цілеспрямованішою, продуктивною.

В той же час, значно менше досліджувалися питання розвитку творчої активності студентів у виші: не виявлені повністю умови розвитку творчої активності в навчальній діяльності; вимагають ще дослідження особливості прояву творчої активності; залишаються багато в чому не дослідженими протиріччя між об'єктивною потребою в розвитку творчої активності особи і реальним рівнем її розвиненості. Вивчення розвитку творчої активності особистості дозволяє поглибити знання про ряд феноменів творчості, а також виробити науково обґрунтовані рекомендації по забезпеченню необхідних умов творчого розвитку особистості студента.

Аналіз стану вивчення питань, пов'язаних з розвитком особистості студента, дозволив визначити проблему дослідження: пошук шляхів підвищення ефективності процесу розвитку творчої активності студентів у системі вищої освіти.

Діяльнісний спосіб існування людини у світі неможливо зрозуміти без осмислення змісту однієї з найдавніших категорій – творчості. Одразу зауважимо, це поняття широке, його роз'яснення знаходимо ще у давньогрецького філософа Платона: “Творче мистецтво, – зазначав він, – є такою здатністю, яка виступає причиною того, чого раніше не було. Усе, що викликає перехід з небуття в буття, є творчість. Отже, створення будь-яких творів мистецтва чи ремесла можна назвати творчістю, а всіх “створювачів” – їх творцями” [4].

Не зайве нагадати, що понад два тисячоліття панувало аристотелівське розуміння творчості, засноване на принципах об'єктивного онтологізму, що відводив суто службову роль активному суб'єкту. Саму діяльність давньогрецький філософ Арістотель не сприймав як творчість, як активну і творчу силу, а отже, як продукт індивідуального натхнення та вільної самореалізації суб'єкта. Навпаки, її, людську діяльність, він тлумачив як пасивне начало, прирівнював її до поняття “мистецтво”, яке визначав (відповідно до класичної традиції) як вміння, що

ґрунтується на загальному знанні правил даного виду діяльності, як вправність, майстерність, що належить виявляти у будь-якій справі. Важливою особливістю мистецтва є, на його думку, можливість опанувати справою. Наука, за Арістотелем, – теоретичні знання щодо кожного з мистецтв, це сукупність правил і приписів, які має знати той, хто прагне оволодіти певним мистецтвом.

Минуло багато століть, і лише в епоху романтизму дослідники розглядели (всупереч аристотелівському вченню) в діяльнісній людині суб'єкта-творця, вільну, самостійну силу, яка втілює в предметі (за своїми вимірами) власну суб'єктивність. Саме у такому предметі проявляється особистість, визначаються її психологічні характеристики, окреслюється весь духовний світ творця.

Творчість є предметом аналізу багатьох сучасних наук. Психологи, наприклад, досліджують внутрішню структуру і механізми інтелектуальних пошукових дій, визначають інтуїцію, яву тощо. Філософи розглядають творчість у зв'язку з людською сутністю та її реалізацією. За умови такого підходу найбільш загальним буде визначення творчості як способу самобуття людини: саме у творчості особа стверджується, формує, відтворює і розвиває себе.

В психолого-педагогічних дослідженнях склався ряд напрямів вивчення творчості:

- історія вивчення проблеми творчості, творчих здібностей і творчої діяльності, аналіз сучасного етапу формування психології творчості (Я.А. Пономарьов, А.Т. Шумілін, Ю.Ф. Баррон);
- суть творчості і творчої діяльності (А.Ю. Козирьов, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкін);
- формування творчого мислення, творчих здібностей, зв'язок психології творчості з педагогікою (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, С.В. Герасимов).

Відомий радянський психолог К.К. Платонов характеризує творчість як “мислення в його вищій формі, що виходить за межі потрібного для вирішення виниклого завдання вже відомими способами” [6].

Польський дослідник А. Матейко вважає, що “творчість властива умам, здатним мислити самостійно, не зв'язуючи оцінку тієї або іншої інформації з авторитетністю її джерела” [1].

Існують два принципові постулати в теорії творчості, підтримувані переважною кількістю дослідників. Перший, з точки зору академіка А.Д. Олександрова, творчість є специфічна видова

особливість людини, яка найістотнішим чином відрізняє її від тваринного світу. Саме здатність до творчості, тобто до створення деякої принципово нової якості, виділяє людину з природи, протиставляє її природі і виступає джерелом праці, свідомості, культури. Другий – творчість є один з найактивніших станів і проявів людської свободи.

Під творчістю в основному розуміють діяльність, результатом якої є створення індивідуально нового, неповторного, оригінального. Сама природа творчості нерозривно пов'язана з поглядом на питання про появу нового. Саме воно, нове, відрізняючись від старого, виникає з нього. Численні факти свідчать про те, що нове з'являється в надрах старого, але, підкреслимо, на випадковій основі. Розробка розуміння творчості як діалектичного протиріччя продуктивного і репродуктивного знайшло відображення в роботах німецьких класичних філософів І.Канта, Й. Г. Фіхте, Ф.В.Шеллінга.

Сама творчість завжди пов'язана зі створенням чогось оригінального, неповторного, індивідуального. Акт творчості на відміну від дій, заснованих на використанні вже відомих прийомів і правил, що ведуть до заздалегідь визначених результатів, завжди означає пошук цілком самостійного шляху до досягнення бажаної мети. Творчість у найвищому розумінні її неминуче включає в себе момент непередбаченості, невизначеності, вона у своєму розвої наповнюється уявою, інтуїцією, свіжістю новизни. В особистості загострюється здатність до несподіваних рішень, незвичайно глибокого осягнення дійсності. Саме ця особлива стадія натхненності звичних професійних прийомів і правил формує готовність до несподіваних поворотів, які проявляються в умінні діяти у зовсім непередбачених обставинах. Внутрішнім потягом творчості стає особливий динамізм усіх якостей і властивостей особи, здатних реалізуватися у конкретному творчому акті. Саме цей динамізм і є основним змістом поняття, що прийнято називати творчим потенціалом.

У розумінні творчості як діяльності, що породжує зовсім нове, міститься твердження про відсутність у звичайної людини творчого начала, яке наявне і чітко представлене в обдарованих людей. Щодо цього російський психолог Л. С. Виготський писав: “Звичайно, найвищий вияв творчості і досі доступний лише небагатьом обраним геніям людства, але у буденному житті, що оточує нас, творчість є необхідною умовою існування, і все, що виходить за межі рутини і в чому міститься хоча б йота нового, зобов'язане своїм походженням творчому процесу людини” [ 2].

Будучи по своїй суті культурно-історичним явищем, творчість має психологічний аспект: особистий і процесуальний. Вона припускає наявність у особи здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Вивчення цих властивостей особи виявило важливу роль уяви, інтуїції, неусвідомлюваних компонентів розумової активності, а також потреби особи в самій актуалізації, розкритті і розширенні своїх творчих можливостей.

Отже, творчість – це процес створення людиною об'єктивно або суб'єктивно якісно нового за допомогою специфічних інтелектуальних процедур, які не можна представити як точно описувані і строго регульовані дії.

Творча активність особистості являє собою складну, багатогранну і багатофункціональну психологічну складову особистості, окремі аспекти якої досить широко вивчаються як у вітчизняній (Б.Г. Ананьєв, Г.О.Балл, Д.Б.Богоявленська, О.В.Брушлінський, Л.С.Виготський, В.М.Дружинін, Г.С.Костюк, О.Г.Костюк, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов, В.А.Роменець та ін.), так і у світовій психології (Р.Арнгейм, І.Бентлі, Дж.Гілфорд, Б.Гіделін, Ж.Годфруа, А.Дрейяр, Р.Жоллмен та ін.).

За своїм змістом і спрямованістю існуючі дослідження даного феномену можуть бути об'єднані у дві великі групи: орієнтовані на розробку загальнопсихологічної теорії творчості на основі інтеграції різноманітних емпіричних результатів дослідження творчої особи та її активності (Д.Б.Богоявленська, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов та ін.); генетико-психологічні, спрямовані на виявлення особливостей розвитку творчої активності учнів та їх здатності до різних видів продуктивної діяльності (Д.М.Завалішина, А.Ю.Козирьова, С.Д.Максименко, В.В.Москвіна, С.І.Науменко та ін.).

Аналіз засвідчує продуктивність окремих поглядів зарубіжних дослідників (Дж.Келлі, А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Олпорт, Е.Фромм). Зокрема, Дж.Келлі підкреслює вихідну пізнавальну позицію особистості, вважаючи, що людина діє як дослідник у повсякденному житті. Суб'єкт активно формує своє ставлення до оточуючого (тлумачить дійсність, інтерпретує поведінку іншого, будує гіпотези, за допомогою яких прагне передбачати й контролювати події життя, включаючи в цю діяльність психічні процеси, аналогічні науковому пошуку вченого), дослідницька якість дозволяє людині творити власну долю, тим паче, що вона, зауважує Дж. Келлі, “завжди прагне до майбутнього через вікно теперішнього”. На визнанні пріоритету творчої сторони в людині



будуються погляди А.Маслоу. Творчість, на його думку, є невід'ємною властивістю природи людини: "Щоб бути творчими, нам не треба писати книги, створювати музику чи живописні полотна". "Творчість, – пише А.Маслоу, – універсальна функція людини, яка веде до всіх форм самовираження". Тож, для гуманістичної психології творчість є виразом здоров'я особистості.

Отже, ми спостерігаємо дійсно широке охоплення проблеми творчості в різних напрямках сучасної психології.

Творча активність досліджується як складна структурно-динамічна система. Залежно від психологічних напрямів, шкіл, наукової спрямованості дослідників виокремлюються різні напрямки її вивчення: висвітлюються окремі грані природи творчості, пропонуються різні, іноді суперечливі, концепції творчості: від концептуальних, орієнтованих на розробку загальнопсихологічної теорії, до генетико-психологічних, спрямованих на виявлення особливостей розвитку творчої активності особистості, її здатності до різних видів продуктивної діяльності. Тому побудова моделей розгортання творчої активності в студентів має вирішуватись у площині діалогу існуючих підходів.

Важливими характеристиками творчої активності як особистісної структури є динамізм, "внутрішня рухливість". Вони виражаються у продуктивній спрямованості. Б.Г.Ананьєв, К.К.Платонов, М.Г.Ярошевський, Д.Б.Богоявленська виділяють декілька рівнів розвитку творчої активності, пов'язуючи їх із спрямованістю особистості. Творча активність пов'язана із здатністю до саморуху, саморозвитку. Творча активність є умовою виявлення й розвитку творчого потенціалу особистості, механізмом реалізації її здібностей, нарешті, засобом самоактуалізації. (Д.Б.Богоявленська, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко).

Психологічні фактори розвитку творчої активності особистості традиційно диференціюються на підсвідомі (емоційно-інтуїтивні) сфери та усвідомлювані. Нам уявляється, що ця класифікація має доповнюватися врахуванням важливої тенденції власного зростання особистості (саморозвитку). Зазначені три групи факторів є базовими структурними компонентами категоріальної системи змістового моделювання творчої активності.

Творча активність розглядається Б.Г.Ананьєвим, О.В.Брушлинським, Г.С.Костюком, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьовим, В.А.Роменцем у двох аспектах: як суб'єктне утворення і продуктивний стан особистості. Підкреслюється, що ця активність спонукає до пошукової діяльності з використанням творчого потенціалу особистості.

У теорії діяльності творча активність особистості розглядається як здатність не лише самостійно визначати предмет діяльності, але й вирішувати, яка саме діяльність буде здійснюватись, а отже – які психічні структури розвиватимуться (О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн, В.В.Давидов, С.Д.Смірнов).

Заслугує на увагу розгляд творчої активності в межах явища опредметнення – розпредметнення (Г.С.Батищев, С.Д.Максименко).

Загалом теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок про особистісну природу творчої активності людини.

При всій безперечній значущості цих досліджень необхідно відмітити, що вони багато в чому носять теоретико-методологічний характер, тоді як практика роботи сучасної вищої школи відчуває гостру потребу в конкретних технологіях розвитку творчої активності студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання.

Творча активність є надзвичайно складною діяльністю людини, що проявляється в дивовижному різноманітті форм. Вона припускає розвиток самостійності студентів, їх уміння самостійно переходити від одного етапу до іншого (від прийняття завдання до його рішення, від постановки завдання до визначення адекватних способів розв'язання, від дій реалізації до дій самоконтролю); оволодіння не лише прийомами логіки і рішення різних завдань звичними способами, але і уміння шукати свій найбільш раціональний шлях рішення нестандартних завдань.

У цих умовах діалектика педагогічного процесу проявляється у взаємодії діяльності педагога і студента, що йде назустріч творчої активності, супроводжуваної наростанням мотивації, самостійності, інтелектуальних, вольових зусиль, емоційних переживань.

Аналіз літератури з проблеми формування творчості показав, що творчий потенціал людини є багатовимірним, комплексним явищем, а підхід до вивчення творчості, що враховує нерозривну єдність пізнавальних і мотиваційних чинників людської активності, визначається О.Л.Яковлевою як синтетичний. У контексті синтетичного підходу проведено вивчення обдарованості як загальної психологічної передумови формування творчої активності (А.М.Матюшкін), творчих здібностей і характеру в структурі особи (К.К. Платонов), процесу рішення творчих завдань.

Виділимо змістовні ознаки творчої активності :

1) творча активність є діяльністю, що полягає у виробництві істотно нового: нових речей або нових способів (програм, технологій) діяльності, спрямованої на задоволення потреб людини в створенні нових духовних і матеріальних цінностей;

2) творча активність оригінальна як процес, оскільки в її процесі завжди застосовуються нові засоби (способи) або нові програми діяльності;

3) творча активність в генетичному плані є створенням нових корисних комбінацій з елементів різних систем (творча активність є комбінування);

4) творча активність є процесом, що полягає в постановці і рішенні проблем, нестандартних завдань;

5) творча активність є вищим видом діяльності людини, вона первинна по відношенню до виконавської діяльності;

6) творча активність є єдністю духовної і матеріальної творчості, ідеальне перетворення передре матеріальному. Створення програм, планів, проєктів, моделей майбутньої діяльності відбувається в процесі мислення, а матеріалізація, а опредметнення – під час виконання практичних завдань, в процесі практики. Суть мислення розкривається в двох його функціях – відображення і творчості.

Структуру творчої активності ми розглядаємо через систему компонентів: мотиваційного, когнітивного, рефлексії, поведінкового.

Основою для виділення мотиваційного компонента в структурі творчої активності послужило положення про те, що поведінковий, діяльний аспект будь-якої особи спонукається і регулюється системою мотивів, що виражають усвідомлене ставлення до діяльності, визначають спрямованість особи на певні об'єкти і способи взаємодії з ними.

Мотиваційний компонент в структурі творчої активності характеризується системою домінуючих мотивів, що виражають усвідомлене ставлення до цінностей і цілей майбутньої професійної діяльності, власного професійного становлення, що здійснюється на основі освоєння творчої активності в якому-небудь процесі.

Когнітивний компонент в структурі творчої активності проявляє себе в пізнавальній діяльності, в усьому різноманітті її проявів в умовах сучасного освітнього процесу. Цей компонент включає такі знання:

– методологічні, включають знання сутності творчої активності як одного із способів відношення людини до навколишнього світу;

– теоретичні, включаючи знання цілей, принципів, змісту, методів, видів і форм творчої активності, закономірностей її освоєння і реалізації;

– технологічні, засновані на знанні творчих технологій навчання і виховання.

Аналіз когнітивного компонента в структурі творчої активності дозволяє нам як критерійний показник його сформованості виділити обсяг знань про суть творчої активності і технології її здійснення в умовах вищої школи.

Компонент рефлексії в структурі творчої активності виділяється на основі того, що в сучасних дослідженнях звертається увага на розвиток механізмів рефлексії у студентів як однієї з найважливіших умов усвідомлення, критичного аналізу і творчого здійснення ним майбутньої професійної діяльності.

Поведінковий компонент характеризує практичний, дієвий аспект творчої активності, він спрямований на цілісне самовизначення і самовираження студентів в навчально-професійній діяльності. К.А. Абульханова-Славська відмічає, що характер самовираження і самовизначення особи в професії, формальний або творчий спосіб включення людини в професію визначає як характер професійного руху, так і життєву перспективу особи [ 8].

Відсутність шаблонів, орієнтація на нові, нетрадиційні підходи – усе це оптимальним чином проявляється в тому способі, яким студент пробує здійснити майбутню діяльність. Розвиток способу реалізації майбутньої діяльності призводить до формування специфічної системи, що представляє набір цих способів і розширює професійні уміння майбутніх фахівців.

Аналіз процесу становлення особистості студентів як професіоналів дозволяє виділити таку динаміку поетапного засвоєння творчої активності :

- емоційне сприйняття, засноване на інтуїтивному способі майбутньої професійної діяльності;
- осмислення, засноване на когнітивному для рефлексії способі діяльності;
- навчальне застосування, що базується на пошуковому способі діяльності;
- системне освоєння, засноване на частково-дослідницькому способі діяльності;
- творче застосування, засноване на евристичному способі діяльності.

Таким чином, спосіб здійснення майбутньої діяльності є основним критерійним показником розвитку поведінкового компонента творчої активності в процесі навчання.

Перебудова системи вищої освіти і підвищення якості навчання студентів у виші пов'язані із створенням і використанням різних методів навчання і виховання, активізуючих і спонукаючих студентів до самостійної і творчої активності в процесі навчання. У

зв'язку з цим постає проблема визначення критеріїв творчої активності.

Спираючись на головні принципи, що стосуються майбутньої спеціальності студентів, можна стверджувати, що критерії творчої активності одночасно є показниками оволодіння студентами основними, функціональними елементами своєї майбутньої професійної діяльності: умінням ставити і аналізувати цілі своєї діяльності, орієнтуватися в різних ситуаціях, приймати рішення, перевіряти результати своєї діяльності і коригувати її з урахуванням ситуацій, що змінюються.

Критерії творчої активності повинні відповідати таким основним вимогам:

- відбивати як результативні, так і процесуальні характеристики творчої активності студентів і характеризувати не лише її результат, але і те, якою ціною цей результат отриманий;
- вказувати вплив отриманого результату на подальшу діяльність студента;
- бути взаємозв'язаним, тобто складати деяку цілісну систему;
- бути соціально і психологічно значущим, мати сенс для студента.

Низка авторів (І.А. Сичніков, В. І. Каган, Ю.М. Орлов та ін.) пропонують критерії оцінки творчої активності.

Перший показник – поліпшення кількісних і якісних характеристик навчальної діяльності студентів в плані відповідності їх цілям навчання в порівнянні з деякими минулими результатами. Тестовий контроль можна проводити на заліках і іспитах, практичних заняттях і в ході самостійної роботи студентів. Найбільш зручним інструментом для цього аналізу є тести навчальних досягнень.

Другий показник – зменшення часу, витраченого на досягнення конкретної мети навчання, забезпечене за рахунок певних прийомів і засобів. Скорочення витрат часу – дуже важливий чинник в роботі сучасного вузу. Це дає можливість студентам працювати самостійно, глибше знайомитися з проблемами своєї майбутньої спеціальності. Критерієм рівня творчої активності тут виступає зростання вільного часу студентів.

Третій показник – підвищення навчальної діяльності студентів шляхом покращення організації матеріалу, підвищення його доступності, посилення мотивації навчання, вироблення у студентів уміння вчитися, адекватних звичок пізнавальної діяльності, співмірності завдань можливостям студентів.

Четвертий показник – задоволеність студентів навчанням, що є головним емоційним чинником, що підкріплює процес навчальної

діяльності і що є для неї дуже важливим стимулюючим емоційним фоном. Переживання задоволення – ефект, обернений в майбутнє. В результаті задоволеності навчанням у студент створюється установка на самостійну навчальну роботу, підвищується мотивація пізнання і самовдосконалення, яка після закінчення вузу виражається в прагненні постійно підвищувати свою кваліфікацію. Оскільки останній показник є настільки важливим в плані оцінки творчої активності студентів, то виникає необхідність проведення і організації спеціальних експериментальних досліджень на виявлення рівня задоволеності студентів сучасним рівнем вищої освіти, що і стане предметом наших подальших досліджень.

### **Список використаних джерел**

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 320 с.
2. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 108 с.
3. Венгеренко Н.А. Структура творческого процесса / Н.А. Венгеренко. – М: МГПИ, 1983. – С. 33-84.
4. Кучерявий І.Т., Клепиков О.І. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: навч. посібник / І.Т. Кучерявий, О.І. Клепиков. – К.: Вища школа, 2000. – 288 с.
5. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Е. Лузік // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 77 – 82.
6. Никитина Г. В., Романенко В. Н. Формирование творческих умений в процессе профессионального обучения / Г.В. Никитина, В.Н. Романенко. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1998. – 168 с.
7. Поздняков В.М. Творческий потенциал личности: обоснование сущности и подходов к изучению / В.М. Поздняков // Становление человека в творчестве: тематический сборник. – М., 1994. – С. 183-184.
8. Роменець В.А. Психологія творчості: навч. посібник. – 3-тє вид./ В.А. Роменець. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.

The analysis of general theoretic aspects of феномена of creative activity is carried out in the article, his maintenance and place are exposed in the system of psychological knowledge. An own look is set forth and reasonable to the problem of development of creative activity. Found out intercommunication of creative activity with the basic psychological constituents of personality. The semantic signs of creative activity are distinguished,

structure of creative activity through the system of components: motivational, когнітивного, reflections, поведінкового. The criteria of creative activity are in-process certain.

**Keywords:** creative , creative personality, creative potential, creative activity.

*Отримано: 2.12.2011 р.*

УДК 159.922.7

*М.Т.Дригус*

## **Разработка П. Г. Редкиным проблемы активности школьника в процессе обучения**

У статті вперше проаналізовано концептуальний підхід видатного вітчизняного вченого П. Г. Редкіна до вирішення проблеми активності школяра у процесі навчальної діяльності. Розкрито розуміння вченим сутності розвитку самодіяльності школярів у процесі навчання і представлено його технологію самодіяльного розвитку і взаємодії в системах “вчитель-учень” і “учень-учень”. Дано характеристику оволодіння школярем активною позицією суб’єкта учіння і виховання, здійснено аналіз розвитку духовних сил школяра.

**Ключові слова:** особистість, навчання, активність, самодіяльність.

В статье впервые проанализирован концептуальный подход выдающегося отечественного ученого П.Г. Редкина к решению проблемы активности школьника в процессе обучения. Раскрыто понимание ученым сути развития самодеятельности школьников в процессе обучения; представлена его технология самодеятельного развития и взаимодействия в системах “учитель-ученик” и “ученик-ученик”. Дана характеристика овладения школьником активной позиции субъекта учения и воспитания, осуществлен анализ развития духовных сил школьника.

**Ключевые слова:** личность, обучение, активность, самодеятельность.

**Актуальность проблемы.** Продуктивная трансформация современного образовательного пространства не возможна без использования фундаментальных достижений отечественного психолого-педагогического наследия. Между тем значительная их

часть до настоящего времени остается вне контекста современных воззрений на многомерную систему образования и воспитания подрастающего поколения.

**Цель статьи** – раскрыть концептуальный подход к решению проблемы активности школьника в процессе обучения, разработанный выдающимся отечественным ученым П. Г. Редкиным.

Изучение отечественного наследия свидетельствует о том, что психологические воззрения П. Г. Редкина до настоящего времени не были предметом специального научного анализа.

**Изложение основного материала.** Следует подчеркнуть, что подход к решению проблемы активности школьника в процессе обучения был одним из важных звеньев в разработанной ученым архитектонике теоретико-методологических основ отечественного образовательного пространства в середине XIX столетия.

Интересным и в то же время чрезвычайно важным является ракурс рассмотрения П.Г. Редкиным процесса обучения не только как моноподчиненного процесса в системе “учитель – ученик”, а и как процесса обратного действия в этой системе, т.е. речь идет о взаимодействии между учителем и учениками. Этому аспекту, инновационному по своему содержанию не только для XIX, но и в значительной мере для XXI века, он посвящает специальную работу, озаглавленную “Содействие учеников учителю”, напечатанную в апреле 1863 года в журнале “Учитель”.

Анализируя процесс обучения, ученый вводит понятие “образовательного действия учителя на учеников”. Это действие, указывает П.Г. Редкин, имеет двухвекторную содержательную направленность. Он пишет: “Образовательное действие учителя на учеников двоякого рода: сообщение им сведений и возбуждение их самостоятельности” [1, с. 317]. Должно было пройти более ста лет, чтобы знаменитая парадигма ЗУНа, главенствующая практически три четверти XX столетия, утратила свой доминантный статус в конце прошлого столетия. Между тем П.Г. Редкин еще в середине XIX столетия в целеполагании процесса обучения отводит главную роль отнюдь не овладению школьниками знаниями, умениями и навыками. В связи с этим он пишет: “В общеобразовательных учебных заведениях главная цель обучения состоит в укреплении и упражнении сил ученика посредством возбуждения его к самостоятельности, а сообщение ему сведений – цель второстепенная” [1, с. 317].

Ученый акцентирует внимание на том, что личностный ракурс процесса обучения – возбуждение ученика к самостоятельности – содержит в себе мощный детерминирующий потенциал во временной



перспективе всего жизненного пути человека; овладение же учеником знаниями имеет краткосрочную временную протяженность. П.Г. Редкин отмечает: “Хотя накопленные в училище сведения могут со временем утратиться, но возбужденная упражнениями самодеятельность не перестанет оказывать благотворного влияния на всю жизнь человека” [1, с. 317]. В обозначении целей обучения он придерживается существовавшего в то время понятийного разграничения целей на формальные и материальные, наполняя их – через призму своего концептуального видения образовательного процесса – особой содержательностью. К тому же, говоря о процессе обучения, он видит его как совместную деятельность учителя и учащихся: “При обучении формальная и материальная деятельность учителя и учеников взаимно себя дополняют, не теряя, впрочем, своего относительного достоинства” [1, с. 317].

Антиципирующая способность П. Г. Редкина как ученого-исследователя уникальна по своему содержанию. Ведь через сто лет, в 60-х годах XX столетия, основатель современной отечественной психологии Г. С. Костюк будет последовательно отстаивать свое видение процесса обучения как совместной деятельности учителя и ученика.

П. Г. Редкин отчетливо проводит идею доминирующего статуса личностного целеполагания процесса обучения: “Если таким образом учитель должен иметь в виду *преимущественно*, – выделяет ученый, – возбуждение самодеятельности учеников, то само собою разумеется, что он обязан употреблять все средства к достижению этой главной цели” [1, с. 317]. Эта цель им имплицитно включена в мега-цель личностного развития – “духовной силы учеников”.

Психологическая утонченность Редкина проявляется в том, что, говоря о духовной силе учеников, он разграничивает процесс личностного становления учащихся в процессе обучения, поставившей двуединой задачи: возбуждение, то есть эксплицитное пробуждение личностных потенциалов ученика, а также их развитие. “Если мы серьезно желаем возбуждать и развивать духовные силы учеников, – пишет ученый, – то необходимо вызвать их содействие в возможно большем объеме” [1, с. 318].

П.Г. Редкин дает (значимую и для современного образовательного пространства) технологию развития самодеятельности учащихся в процессе взаимодействия в системе “учитель – ученик”. При этом раскрытие технологичности процесса обучения сочетается с тщательным психологическим анализом становления субъектной активности школьников, сопровождающееся не только констру-

тивними тенденціями в личностной самоефективности школьника как субъекта учения, но и возможной личностной деструкцией в процессе обучения.

В развитии самодеятельности школьников, считает П.Г. Редкин, важна мера активности учителя на уроке в работе как с отдельным учеником, так и с классом в целом. “В классе невозможно с каждым учеником заняться *отдельно*, – предостерегает ученый, – как это делается при частных уроках: иначе *общий* урок распадется на множество *частных* уроков, столь мелких, что каждый ученик воспользуется весьма немногим; несравненно большая часть времени будет проведена учеником в классе без всякой пользы им, лучше сказать, с положительным вредом, обыкновенно протекающем от праздности, безделья” [1, с. 318].

Ученый анализирует приемы, используемые учителем на уроке, которые не возбуждают активность ученика в процессе обучения, а, наоборот, подавляют ее. Как следствие, у школьника на уроке “будет рассеянность, невнимательность, отсутствие мышления и самодеятельности, бездействие, праздность, скука со стороны учеников...” [1, с. 318].

П.Г. Редкин первым в отечественной педагогической и возрастной психологии поднимает проблему страха в школьном обучении, проблему эмоциональной деструкции в личностном развитии ребенка на уроке. Внимание ребенка на уроке, сопряженное со страхом, “чтоб учитель, сделавши вопрос и вызвавши потом того ученика, от которого он желает получить ответ, не заметил, что этот ученик пропустил мимо ушей вопрос, и теперь не знает, на что ему отвечать” – такое “внимание ничуть не лучше невнимательности: оно беспредметно, пусто...; этого нельзя собственно и назвать вниманием, достойным человека, неразлучным со свободою мысли и воли, с любознательностью, с интересом” [1, с. 318].

Мы видим, как ученый, рассматривая проблему качественной характеристики внимания ребенка на уроке, раскрывает ее во взаимосвязи с личностным становлением. Технология развития самодеятельности, – представленная ученым, – это, с одной стороны, многогранность содействия учителя ученику в процессе обучения, а с другой – все более возрастающая самостоятельность содействия ученика – учителю.

П.Г. Редкин впервые в педагогической психологии выстраивает стройную систему “развития духовных сил учеников”, возбуждения активности школьников в процессе учебной деятельности. О самобытности пути ученого говорит тот факт, что он не повторяет

распространенную систему бель-ланкастерского взаимного обучения. “Всякое обучение, не требующее связанного преподавания (каково обучение истории), – считает ученый, – должно быть взаимное между учениками, не в смысле бель-ланкастерского взаимного обучения, которое вызвано было недостатком учителей, но в том смысле, что учитель вменяет себе в заслугу главным образом искусство задавать темы, задачи, для решения их как в самом классе, так и вне класса, и уменье убедиться в самостоятельном решении этих задач” [1, с. 318].

Ученый “пошагово” развертывает инициацию активности школьников в процессе обучения. При этом он рассматривает данный вопрос в органическом единстве двух проекций: деятельности учителя во взаимосвязи с качеством активности самого ученика. Поэтому, с одной стороны, – “учитель вменяет себе в заслугу... искусство задавать темы, задачи”, а с другой – он должен обладать умением “убедиться в самостоятельном решении этих задач” школьниками. Анализируя вопрос “решения тем, задач в самом классе” (как устное, так и письменное), ученый акцентирует внимание на самых сложных технологичных приемах. “При устном решении, которое потребует чаще письменного, первое и самое важное условие – искусное постановление вопроса, а второе – самоотверженное терпение со стороны учителя дожидаться, пока ответ в устах ученика примет такую форму, что она сделается содействующим обучению фактом, т.е. поучительною и для прочих учеников” [1, с. 318].

П.Г. Редкин обращает внимание на наиболее сложные моменты деятельности учителя, которые “гасят” активность школьника. Это, по мнению ученого, характерное для большинства учителей неумение постановки вопроса, неумение выстроить цепочку “вопросов, на которые следует дробить главный, объемлющий всех их вопрос”, отсутствие достаточной саморегуляции – неумение дожидаться от ученика ответа на вопрос, “неуместная живость” учителей, которые подсказывают ответ ученику. Он категоричен в своем мнении по поводу подсказок учителя – “будто главное дело здесь в том, чтобы ученики возможно скорее получили ответ и чрез то приумножили количество своих сведений. Странная мысль”, – выступает он против такой тактики учителя на уроке.

Проводя сравнение с процессом физического питания, П.Г. Редкин в то же время дает психологически точную характеристику результативной стороны учебной деятельности. Ученый подчеркивает: “...так и для души та пища будет самую питательною, которую не проглотит, а пережует ученик. Все ответы, которые

составятся при организованном содействии многих учеников, будучи возведены до возможно совершенной формы и отличаясь ясностью и доступностью для всех учеников – вот такие-то ответы и суть самые драгоценные результаты урока” [1, с. 318].

Интересна идея П.Г. Редкина о том, что содействие учеников учителю – это расширяющаяся система активности школьника в процессе обучения. “Еще больше содействуют ученики учителю, – подчеркивает ученый, – когда они заступают его место настолько, что сами принимают на себя обучение...” [1, с. 319].

Результирующей составляющей продуктивного взаимодействия в процессе обучения (при котором “постоянно поддержится напряженное содействие учителю со стороны всех учеников”), является то, – считает ученый, – что ученики “будут также в состоянии скорее и тверже идти вперед, потому что самодеятельность их усилится, а с нею усилится и способность к ней” [1, с. 319].

Второй задачей ученый считает “возбуждение нравственных сил учеников; это можно назвать в истинном смысле *дисциплиной*” [1, с. 320]. Его взгляд на школьную дисциплину актуален и для современной школы. Рассматривая проблему “охранения дисциплины, порядка”, он вводит ее в контекст понятие “возложение ответственности”. Здесь имеет место удивительная антиципирующая способность П. Г. Редкина относительно проблемы локуса контроля, принятия – возложения ответственности, нашедшей свое теоретическое и экспериментальное развертывание лишь во второй половине XX века, более в общей и социальной, нежели в педагогической и возрастной психологии.

Возложение ответственности на самих школьников при “охранении дисциплины” – ключевое положение П. Г. Редкина в анализе проблемы активности школьника в процессе обучения.

Важно, считает П.Г. Редкин, наличие активной позиции школьника. Включенность ученика в процесс содействия учителю в учебной деятельности уже является действенным способом “охранения дисциплины”. “Самую большую помощь, – говорит ученый, – оказывают ученики при охранении дисциплины, порядка, уже тем, если они будут в постоянном напряжении, содействуя учителю” [1, с. 320].

Интересен подход П. Г. Редкина к вопросу делегирования полномочий учителю при “охранении дисциплины”. Он твердо заявляет: “Учитель не имеет, не может и не должен иметь достаточной матерьяльной силы для удержания порядка, дисциплины в классе; вся его власть над учениками духовного свойства; повиновение ему учеников прочно основывается собственно на

нравственной силе” [1, с. 320]. Приведенное выше зримо показывает, что в подходе ученого к проблеме “охранения дисциплины” заложен мощный гуманистический потенциал, который пронизывает каждый спектр его многомерной психолого-педагогической системы.

Ученый категорически против различного рода наказаний, с одной стороны, как не имеющих никакой воспитательной силы, а с другой – свидетельствующих о деструкции авторитета учителя. “Наказания, да еще и частые, – признак недостаточности его авторитета; – считает ученый, – где нет со стороны учеников добровольного подчинения, там не может быть и настоящей дисциплины” [1, с. 320]. Обращает на себя внимание важность принципиальности данной позиции ученого в то время, когда из школьных учреждений вовсе еще не ушли различного рода наказания, в т.ч. и телесные. Об этом он пишет: “В последнее время у нас начали мало по малу выводиться из училищ не только телесные, но и всякого рода наказания. Тем не мене без них еще не везде обходятся или, лучше сказать, не умеют обходиться, отчасти по привычке, отчасти по незнанию и из лени найти заменяющие их средства. К числу последних принадлежит, между прочим, то, что можно назвать *предохранением* ученика от наказания...” [2, с. 321]. Квинтэссенция его подхода к данной проблеме отражена в самом названии статьи “Не наказывать, а предохранять от наказания”. И далее он уточняет свою позицию: “Вообще предохранять должно собственно не от *наказания* за проступок, а от самого проступка” [2, с. 321].

П.Г. Редкин считает целесообразным возложение ответственности на целый класс в различных ситуациях школьной жизни “в некоторых особенных, важных случаях”. Именно возложение ответственности он считает важным фактором укрепления дисциплины. “Если мы возложим на ответственность целого класса вред, причиняемый имуществу училища; допустим, в некоторых особенных, важных случаях, общий приговор учеников, чтобы, например, они обсудили, кто из них достоин наград и в какой постепенности и т.п., то мы сделаем много для дисциплины” [1, с. 320].

Ученый придерживается идеи коллективной ответственности за принимаемые школьниками решения как наиболее эффективного пути разрешения различных школьных ситуаций. Рассматривая проблему содействия учеников учителю, он указывает: “Опыт доказал, что там, где это введено обычаем, приговор учеников так верен и непристрастен, что в весьма редких случаях приходится учителю несколько отклониться от него” [1, с. 320].

П.Г.Редкин тщательно анализирует различные ситуации взаимодействия в системе “учащийся – учитель – школьная учреждение”. Он приводит не только примеры положительной модальности коллективного решения, но и раскрывает условия, при которых принимаемые учащимися решения не являются продуктивными. “Не так уж верно их суждение о том, кому из них быть старшим над товарищами: тут разные посторонние обстоятельства часто оказывают противное влияние”, – замечает ученый. Глубина проникновения П.Г. Редкина в анализируемую проблему позволяет ему многогранно и рельефно раскрыть “острые углы” во взаимоотношениях учителя с учениками. Так, он обращает внимание на способы разрешения школьных ситуаций, на которые сложились полярные взгляды у школьников и их учителей. “Но всего вреднее и опаснее, – предостерегает ученый, – требовать содействия учеников к открытию виновных в таком проступке, который осуждается училищем, но не учениками. Подобные старания не только напрасны, но, для достижения своей цели, обыкновенно вызывают ряд новых проступков, ложь, упрямство и т.д.” [1, с. 320].

И даже в таких случаях, когда имеет место диаметрально противоположное видение учителями и школьниками разрешения конфликтной ситуации, он полагает наиболее верным ее решением возложение коллективной ответственности на самих школьников. “Лучше уже, чтобы та вина, которая не может быть прощена в интересе всего училища, – считает ученый, – а между тем скрывается поблажкой товарищей, падала на всех их, как покрывающих проступок и следовательно принимающих в нем участие” [1, с. 320].

П.Г. Редкин четко проводит грань во взаимоотношениях учителя с учащимися, за которой содействие учеников учителю должно быть сужено либо вовсе недопустимо: “Совершенно ошибочно, – говорит ученый, – поручать ученикам, чтобы они смотрели за порядком в классе в отсутствие учителя. За порядком должны наблюдать сам учитель и никто больше; конечно, в отдельных случаях он может брать себе в помощь того или другого ученика, но эта помощь должна оставаться помощью только в данном случае и в ограниченной мере и, разумеется, никак не должна вести к тому, что помощник превращается в шпиона, доносчика на своих товарищей, чем рискует он не только утратить их дружбу, но и сам развратиться до нельзя, вообще распространить такую заразу во всем заведении, которая поражает все нравственные чувства в молодом поколении – в этой будущности отечества” [1, с. 320–321].

П.Г. Редкин-ученый с высоким гражданским мужеством последователен в своих взглядах на установление четких нравственных границ в содействии учеников учителю, за пределами которых это содействие утрачивает свою нравственную силу. Он четок и категоричен в своем предостережении: “Притом замена явной дисциплины, открытого надзора над подвластным надзором тайным, шпионством, есть признак слабости подлежащих властей, их бездарности, неумения или просто лени. Во тьме не ищите света, но светом освещайте тьму!” [1, с. 321].

П.Г. Редкин, раскрывая продуктивность содействия учеников учителю, поднимает проблему высокой нравственной силы, значимость которой как бы затерялась не только в вихре столетий, но и в современном рационализированном социуме. Ученый в середине XIX столетия говорит о важности “возбуждения и сохранения” чувства чести как нравственного ориентира не только отдельного класса, но и школьного пространства всего учебного заведения. “Если же мы постараемся возбуждать и сохранять как в отдельном учебном заведении, так и в отдельных классах чувство чести и приличия, то все безчинное, неприличное, нечистое, грязное, безнравственное как бы само собою устранится содействием всех учеников” [1, с. 320].

**Выводы.** В статье рассмотрены некоторые вопросы концептуального подхода выдающегося отечественного ученого П.Г. Редкина к решению проблемы активности школьника в процессе обучения. Идеи ученого о развитии самостоятельности школьников в процессе обучения, овладении школьником активной позицией субъекта учения и воспитания, развитии духовного потенциала учащихся, возбуждении нравственных сил учеников и воспитании чувства чести имеют огромное значение и для современного образовательного пространства.

#### **Список использованных источников**

1. Петр Редкин. Современные педагогические заметки: Содействие учеников учителю / Редкин Петр [текст] // Учитель. – 1863. – №7. – С. 317–321.
2. Петр Редкин. Современные педагогические заметки: Не наказывать, а предохранять от наказания / Редкин Петр [текст] // Учитель. – 1863. – №7 – С. 321–322.

The article analyzes for the first time the conceptual approach to the problem of students' activity in learning put forward by the outstanding Ukrainian scientist P.G. Redkin. The author reveals the scientist's

understanding of the essence of school students' activity in the learning process, represents the technology of independent development and interaction in the teacher-student and student-student systems, as well as analyzes the characteristics of development of students' active position as the subject of education and the characteristics of their spiritual growth .

**Keywords:** personality, study, activity, selfactivity.

*Отримано: 29.11.2011 р.*

**УДК: 159.922**

*О.В.Дробот*

## **Професійний образ світу суб'єктів управлінської свідомості**

У статті на засадах відомих концепцій структури образу світу описуються глибинні та поверхневі структури професійного образу світу управлінців.

**Ключові слова:** управлінська свідомість, професійний образ світу, чуттєва тканина, значення, смисл.

В статтє на основе известных концепций структуры образа мира описываются глубинные и поверхностные структуры профессионального образа мира управленцев.

**Ключевые слова:** управленческое сознание, профессиональный образ мира, чувственная ткань, значение, смысл.

У психологічній літературі накопичено матеріал, який свідчить про те, що проблема наукових уявлень про свідомість як цілісність ще далека від свого вирішення. Тим більше питань постає при підході до структурування професійної свідомості, зокрема, й свідомості суб'єктів управлінської діяльності – управлінської свідомості.

Важливим висновком для даного напрямку досліджень є розуміння структури свідомості через структуру образу світу. Останній феномен тлумачиться як система очікувань щодо розвитку подій реальності, очікувань, що визначають формування гіпотез сприйняття (С.Д. Смирнов). “Образ світу є відображенням майбутнього, тобто являє собою систему наших очікувань, прогнозів відносно того, що відбувається... внаслідок наших вчинків. І ця прогностична спрямованість являє собою найглибшу і невіддільну



характеристику образу світу, а не якусь факультативну функцію” [18]. Тобто професійний образ світу керівника виконує прогностичну функцію, оскільки міра адекватності сприйняття ним дійсності перевіряється на основі професійних експектацій або гіпотез. Як вказує С.Д.Смирнов, “образ світу і є система експектацій, які породжують об’єкт-гіпотези” [19]. Якщо гіпотеза помилкова, то відбувається її заміна на основі раніше не врахованих зв’язків і відношень.

Тож можна погодитися з багатьма дослідниками цієї проблеми в тому, що “образ світу – це той фон, який є постійним і ніколи не зникає, який випереджає будь-яке чуттєве враження і на основі якого останнє тільки й може стати складовою чуттєвого образу” [18, с. 61]. Саме в образі світу відображається той конкретно-історичний, соціальний, культурний фон, у межах якого і відбувається вся психічна діяльність людини.

Доповнюючи думки С.Д.Смірнова, В.В.Петухов у своєму аналізі категорії образу світу підкреслює, що якщо “сприйняття будь-якого об’єкта або ситуації, конкретної особи або абстрактної ідеї визначається цілісним образом світу”, то сам образ світу визначається “всім досвідом життя людини в світі, його суспільною практикою” [12]. Ця теза дозволяє дійти важливого для нашого дослідження висновку про те, що образ світу “відображує той конкретно-історичний – екологічний, соціальний, культурний – фон, на якому (або в рамках якого) розгортається вся діяльність людини” [там само]. Аналогічну позицію ми займаємо і в оцінці функціонування управлінської свідомості.

Слід зазначити, що сприйняття будь-якого предмета професії, конкретної людини або абстрактної ідеї визначається професійним образом світу, а він – всім досвідом професійної діяльності, управлінською практикою. Будучи необхідною основою, умовою управлінської діяльності, уявлення світу керівником розуміється при цьому ніби “саме собою” і тому може не виділятися ним спеціально. Саме тому в дослідженнях конкретних психічних (у тому числі пізнавальних) процесів реальність уявлення світу виступає в уже зміненому, “замаскованому” вигляді, а саме: як уявлення про світ, професійне знання про нього. В.В. Петухов з цього приводу зазначає, що показати необхідність існування уявлення світу – означає відрізнити його від уявлення, знання про світ – звичного предмета рефлексії. У своїй концепції автор проводить це розрізнення у структурному, функціональному і в генетичному планах. Образ світу активний, і найважливішу роль у вибірковості прогнозів і екстраполяцій образу світу відіграють

емоції, які актуалізують значущі для керівника елементи професійного образу світу. Тобто образ світу має емоційно-особистісний смисл.

У професійній діяльності особистість керівника дістає нові можливості для самореалізації і розвитку, при цьому цілісний образ людського буття виступає як регулятор пізнання, який визначає можливості розвитку професійного потенціалу. Дослідження особистості, спрямовані на пізнання її смислової сфери, також передбачають вивчення індивідуального образу світу – інтегральної системи уявлень індивіда про діяльність та про себе. На нашу думку, вивчення професійного образу світу управлінців має будуватися на основі дослідження професійних уявлень цієї соціальної групи, які складаються із двох основних взаємопов'язаних підсистем: суб'єктної (тобто сукупності уявлень про керівника як суб'єкта професійної діяльності) та предметної (сукупності уявлень про зміст діяльності керівника).

Вимоги професійної діяльності керівника пов'язуються із самим суб'єктом діяльності об'єктивними відносинами. Ці вимоги об'єктивно вводяться до діяльності керівника та його професійного світу, де вони набувають певного особистісного смислу. Іншими словами, опанування роллю керівника передбачає формування характерних для даної діяльності особливостей професійного образу світу. Природним є припустити, що ті керівники, які сприймають управлінську діяльність як спосіб життя, набувають специфічного бачення оточуючих об'єктів. Професійне відображення об'єктів та ситуацій тісно пов'язується із семантичним об'єктом праці й залежить від спрямованості, засобів та типів трудової взаємодії – тобто проходить такий самий шлях формування та зазнає впливу тих самих формуючих чинників, що й індивідуальна система значень і смислів. Тобто такий феномен, як професійний образ в управлінській свідомості, може бути описаний мовою семантики та вимірний у числових параметрах семантичних структур.

Чуттєва тканина професійного образу світу управлінців. Як уже зазначалося, образ світу є ядерним утворенням стосовно того, що на поверхні виступає у вигляді чуттєво (модально) оформленої картини світу, яка визначається як структурована сукупність образів об'єктів світу, сукупність системи об'єктивних значень.

У сфері психосемантичних досліджень існують експериментальні напрацювання, зокрема, праці В.Ф. Петренка, які експериментально доводять запропоновану О.М.Леонтьєвим трактовку свідомості як індивідуальної системи значень, поєднаних із чуттєвою тканиною, яка, у свою чергу, через сприйняття

пов'язана із предметним світом і особистісними смислами. Як пише В.Ф. Петренко, дане трактування є за своєю суттю семіотичним [12]. З цієї точки зору генезис і трансформація значень, які є складовою свідомості, відображають механізм змін і трансформації свідомості в цілому.

Стосовно професійної свідомості управлінців зазначимо таке. Образ, який регулює свідому цілеспрямовану професійну діяльність людини, так чи інакше містить всі рівні психічного відображення. Професіоналові необхідно мати не просто образ професійної дійсності, а максимально повний образ, який міг би забезпечити йому можливість ефективно діяти у різних ситуаціях, знаходити у кожному окремому випадку адекватне рішення. Для того, щоб сформувати такий образ, недостатньо лише сенсорно-перцептивної інформації – необхідно розкрити значення отриманих від перцептивної системи даних, виявити істотне, загальне, закономірне. У іншому випадку, коли образ тільки відображатиме те, що лише в даний момент діє на органи чуття, суб'єкт не керуватиме своїми діями, втратить цілеспрямованість, його дії повністю залежатимуть від впливів середовища. Використовуючи введене О.М.Леонтьєвим поняття, образ виникає лише тоді, коли “чуттєва тканина” органічно поєднується із значенням, коли чуттєва і раціональне утворюють єдиний сплав. Чуттєва тканина професійного образу виявляється, зокрема, в інтуїтивності, яка притаманна роботі керівника. Робота інтуїції передбачає охоплення цілого з усіма його частинами єдиним поглядом. Це здатність до творчості у стосунках з людьми, без інтуїції керівник дотримується набору прийомів, використовуючи стандартний стиль поведінки й реагування, шаблонні оцінки, вимоги, рекомендації.

Інтуїтивно, зчитуючи інформацію чуттєвої тканини образу, керівник на основі інтеграції накопиченого досвіду, спілкування, праці приймає й реалізує оптимальні рішення як простих, так і найскладніших професійних завдань. У цьому контексті доречними виглядають такі поради практика: “Прагніть комплексного включення органів чуття у процес сприйняття, збагачення новими образами, думками, переживаннями. Узагальнюйте одиничні явища, отримані шляхом сприйняття, при розгляді окремих явищ застосовуйте загальні закони опосередкування й узагальнення дійсності в усіх її істотних властивостях, зв'язках і відносинах, вирішуючи виробничі й управлінські завдання, оперуючи вже наявними знаннями, висновками з них, створюючи цілісну картину явища й розвиваючи її далі з використанням процесу активного мислення при вирішенні причин виникаючих проблем, для

перетворення ідей у дії й учинки, визначаючи їхню суть, взаємозв'язок і розумну закономірність того, що відбувається” [16].

Система значень як компонент професійного образу світу управлінців. Відомо, що змістові елементи свідомості як ідеальні конструкції виступають схемою, планом майбутніх дій і діяльності в цілому. Так, в ідеях І. Канта про апріорні категорії свідомості, у вундтівському понятті “аперцепція”, яке йде ще від Шпенглера, в картині світу, властивій кожній культурі (А.Я. Гуревич), в уявленнях Л.С. Виготського, О.М. Леонтєва, О.Р. Лурії про опосередкованість сприймання системами значень та у понятті “образу світу” (С.Д. Смирнов, В.В. Петухов), в уявленнях про категоріальні структури свідомості у психосемантиці (Ч. Осгуд, Дж. Келлі, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмельов) – в усіх цих розуміннях закладена ідея опосередкування, переломлення наявного сприймання крізь певні структури знань, ідея накладання на теперішнє слідів минулого, узагальненого та впорядкованого. Саме це дає привід для виділення у колі широкого поняття свідомості – свідомості управлінця, де загальні закони сприймання та відображення світу професії переломлюються крізь призму професійних ментальних структур, джерела та фактори формування яких набувають особливого значення при дослідженні цієї проблеми у межах нашого наукового дослідження.

Згідно з теорією О.М. Леонтєва, образ світу, крім чотирьох вимірів (простір – час), має ще один вимір – “квазивимір” значення: “Це перехід через чутливість, за межі чутливості, через сенсорні модальності до амодального світу. Предметний світ виступає в значенні, оскільки картина світу наповнюється значеннями” [9, с. 260]. Необхідно також підкреслити, що природа значення – не тільки в тілі знаку, у формальних знакових операціях. Вона – в усій сукупності людської практики, яка у своїх ідеалізованих формах входить до картини світу. Тобто можна стверджувати, що знання, мислення не відділяються від процесу формування чуттєвого образу світу, а входять у нього, додаючись до чуттєвості.

Отже, входження людини до предметного світу призводить до того, що система цих процесів наділяється змістом, відмінним від їх власного змісту, тим змістом, який належить самому предметному світові. І це дійсно так, адже до поняття “буття” входять і реальні процеси життя, і система видів діяльності, які змінюють один одного і в яких відбувається перехід об'єкта до його суб'єктивної форми – образів. Так, на думку С.Д. Максименка, діяльність регулюється психічним відображенням, що породжується у процесі самої діяльності суб'єктивних факторів, що визначають особливості

становлення професійної свідомості в період навчання у вищому навчальному закладі [11].

Згідно з науковою позицією В.Ф. Петренка, свідомість характеризується неаддитивністю, неможливістю зведення її до механічної суми її складових. Однак можливим є виділення в її структурі базисних семантичних компонентів, які розуміються як рухомі семантичні утворення, які виникають та існують в середині цілісної системи значень, перцептивного чи мисленнєвого образу і визначені цією системою [14].

Такими компонентами, що одночасно виступають як засіб рефлексії, як “метамова” образу світу, є, на думку В.Ф. Петренка, категоріальні структури. Категорії являють собою найбільш загальні форми значень, в яких у згорнутому вигляді містяться системи уявлень про деяку область дійсності. Категорії індивідуальної свідомості на відміну від наукових найчастіше мають характер синкретичних узагальнень, в яких містяться як предметні характеристики, так і емоційні переживання, ставлення людини до світу. В них відображаються не тільки “об’єктні” властивості світу, але й суб’єкт-суб’єктні відношення, атрибутивні характеристики соціального буття людини [13].

Об’єднуючим фактором для категорії може виступати емоційний стан, суб’єктивний особистісний смисл об’єктів чи явищ. В концепції В.Ф. Петренка аналогом категоріальної структури свідомості і формою її модельного представлення є суб’єктивні семантичні простори, які відображають основні параметри суб’єктивних систем значень в певній змістовій області. Систему значень В.Ф. Петренко структурує у такий спосіб:

а) рівень категоріальних форм, які є загальнолюдським буттєвим базисом: “час”, “простір”, “зміна”, “доля”;

б) національно специфічні системи значень: специфіка свідомості етнічних спільнот (міфологічна свідомість з її найглибшими архетипними шарами);

в) культурно специфічні системи значень: професійних, соціальних або вікових груп (культурно-інваріантний рівень свідомості);

г) індивідуально-особистісні системи значень – притаманний окремій особистості спосіб світосприймання та категоризації дійсності (знання, переконання, артефакти свідомості, ілюзії) [14].

Провідним чинником моделювання світу в свідомості індивіда виступає мова, а саме: мовленнєві конструкти та патерни певним чином зумовлюють тип мислення особистості. Мова є системою знаків, отже і сама природа свідомості є знаково-символічною –

зв'язок мови і процесу формування свідомості та самосвідомості індивіда сьогодні є загальноновизнаним: мова визнається одним із основних засобів формування самих основ свідомості.

Стала класичною відома теза Л.С. Виготського (розвинена пізніше О.М. Леонтьєвим) про опосередкованість вищих психічних функцій (сприймання, пам'яті, мислення) системою значень. Проте ця система сама може бути організована у певні розповідні структури, певні тексти, які викликають у свідомості суб'єкта цілісний контекст асоціативних зв'язків. Смысл тексту, як твердить В.М. Сергеев, його значення для індивіда є функцією тієї укоріненої у соціальному досвіді індивіда когнітивної системи, яка застосовується для його розуміння [17]. Звідси логічно, що значення у структурі управлінської свідомості структурується також професійними дискурсами, текстами і контекстами.

Як зазначав Л.С. Виготський, аналіз індивідуальної свідомості не може бути ні чим іншим, як методом семантичного аналізу, методом аналізу змістового боку мови, методом вивчення словесних значень [7, с. 15]. Тому першим аспектом дослідження свідомості завжди постає її репрезентованість у слові. Будучи семіотичним утворенням, управлінська свідомість також відображається у слові. Сприймання та усвідомлення керівником предметів професійного світу є похідним від управлінської діяльності, а нові форми її буття породжують і нові форми усвідомлення дійсності.

Професійна мова та ментальність існують у певних просторах, в межах яких вони є ефективними та специфічними, оскільки забезпечують існування характерного для світу професії дискурсу; вони відрізняються також і номенклатурою можливих та переважачих семіотичних засобів. У професійній мові відображені не тільки найбільш значимі цінності професії, але й притаманні їй патерни поведінки. Мова формує образ професійного "ми" у протизвагу з образом "вони". Кожний ментальний простір окремого індивіда задає власний смисловий контекст, має власне емоційне забарвлення і диктує свої правила побудови дій. Кожний ментальний простір описує свою власну реальність – в тому числі, управлінську реальність. Зокрема, ментальний простір керівника є системою уявлень групи суб'єктів як колективного творця світу професії. Система лексичних знаків відбиває певний спосіб сприйняття та організації (концептуалізації) світу професії, виражене в ній значення в ході професіоналізації складається у певну єдину систему поглядів, свого роду групову філософію.

Саме через професійне мовлення репрезентуються всі прояви свідомості особистості, пов'язані з її професійною діяльністю, а саме:

місце даної професії в професійній структурі суспільства; ставлення самої особистості до професії, до її представників та до себе як представника професії, усвідомлення значущості професії для суспільства; рівень здобутих професійних знань та вмінь, здійснення самоаналізу стосовно перспектив власного професійного зростання; сформовані професійні ідеали, уявлення про еталон професіонала; рівень розвитку професійних здібностей та якостей, а також осмислення власних професійно вагомих якостей; професійні досягнення [2]. Отже, управлінська свідомість як форма свідомості утворює не взагалі значення, а понятійно-категоріальний апарат тієї сфери знань, яка належить до сфери управління, зокрема управління соціального.

Низка авторів як структурні складові суб'єктивного світу особистості виділяють смислові утворення як інтегральні стійкі системи особистісних смислів, що функціонують в індивідуальній свідомості в різноманітних формах, таких, як смислова установка, смислотвірний мотив, особистісна цінність [1;4;8]. Вперше проблема смислу як елемента структури свідомості, що виражає ставлення до зовнішнього світу, була поставлена Л.С. Виготським. [6]. У працях О.М. Леонтьєва дана проблематика отримує подальшу розробку в рамках концепції діяльності, підкреслюється зумовленість смислу динамікою діяльності, його зв'язок із зовнішнім світом. Під смисловими структурами починають розумітися найбільш глибинні, інтимні людські структури свідомості, які визначають зміст і динаміку внутрішнього світу.

Пізніше (1970-1980 рр.) відбувається диференціація поняття "особистісний смисл", з'являється ряд споріднених термінів: смислова установка, смислотвірний мотив (О.Г. Асмолов), смисловий конструкт (В.В. Столін), смислові утворення як особлива структура особистості (В.К. Вілюнас, Б.С. Братусь та інші). В.К. Вілюнас визначає смислові утворення як основні твірні одиниці особистості. Б.С. Братусь розвиває цей підхід у напрямку того, що смислові утворення народжуються в складних багатограних співвіднесеннях ситуацій, актів поведінки з більш широким контекстом життя. Сучасний етап розвитку проблематики характеризуються початком розуміння смислової сфери особистості як єдиного цілого, а смислові утворення постають детермінованими розгалуженою системою життєвих зв'язків особистості (Д.О. Леонтьєв, О.К. Тихомиров, О.Г. Асмолов та ін.). За Д.О. Леонтьєвим, смислову сферу особистості утворює певним чином організована сукупність смислових утворень і зв'язків між ними.

За твердженням Ж.П. Вірної, професійна діяльність базується на суспільному та особистісному досвіді і передбачає глибокі перебудови смислових структур особистості, структур особистісного досвіду [5]. Авторка переконана, що ставлення людей до об'єктів професійної діяльності, які містяться у їх семантичному значенні, задається сукупністю проєкцій досвіду людини, тобто ставлення завжди легітимоване особистісним смислом. Вчений доводить: значення, які функціонують у системі індивідуальної свідомості, реалізують не самих себе, а особистісний смисл, який в них вкладений. Система смислових ставлень містить у собі вказівку на розуміння професійних ситуацій, а також можливість асоціювати значення цих ситуацій з конкретними діями, якими фахівець повинен оволодіти. Усвідомлення професійного образу професійної діяльності реалізує стійке, відрефлексоване ставлення суб'єкта до обраного ним способу реалізації професійних можливостей. Функція особистісної рефлексії полягає в ідентифікації суб'єкта професійної діяльності з обраною альтернативою здійснення діяльності, яка забезпечує реалізацію професійних смислових ставлень [там само].

У зарубіжній психології не існує прямого аналога терміна “смислові утворення”, тим не менш проблема інтегральних стійких семантичних структур особистості представлена широким колом досліджень, які в основному спираються на концепції Ч. Осгуда та Дж. Келлі.

Тому, згідно з нашими передбаченнями, особистісні смисли представлені в управлінській свідомості у вигляді єдиної цілісної системи, яка складається з інтегрованих, стійких, узагальнених комплексів. Ми поділяємо погляди Д.О. Леонтьєва, який як принцип організації й одиниці аналізу смислової сфери особистості виділяє динамічну смислову систему. Динамічна смислова система управлінської свідомості розуміється як система тісних функціональних зв'язків між смисловими структурами професіонала. Кожна актуальна управлінська ситуація актуалізує певну динамічну смислову підструктуру, необхідну для вирішення управлінської задачі. Динамічна смислова структура керівника складається із взаємодії різноманітних смислових компонентів управлінської ситуації. Архітектоніка смислових структур полягає у взаємодії відносно автономних підсистем, які в сукупності повністю забезпечують регуляцію професійної діяльності керівника. Отже, управлінська свідомість як форма свідомості утворюється системою значень, професійних смислів та чуттєвої тканини, які знаходять своє втілення у професійних мотивах, інтересах, виявляються у постановці професійних цілей, впливають на прийняття професійно значущих рішень, формують цілі та цінності.



**Список використаних джерел**

1. Агафонов А.Ю. Основы смысловой теории сознания / А.Ю. Агафонов. – СПб.: Речь, 2003. – 296 с.
2. Акопов В.Г. Профессиональное сознание – ключевое понятие теоретической и практической подготовки специалистов / В.Г.Акопов // Психологические аспекты формирования профессионального сознания в процессе подготовки специалистов в вузе. – Куйбышев, 1989. – С.164–203.
3. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г.Асмолов. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 768 с.
4. Братусь Б. С. Смысловая вертикаль сознания личности (к 20-летию со дня смерти А. Н. Леонтьева) / Б. С. Братусь // Вопросы философии. – 1999. – № 11. – С. 81–89.
5. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Вірна Жанна Петрівна. – Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2004. – 437 с.
6. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С.Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – Т.3. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С.Выготский. – Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
8. Кудрявцев И.А. Смысловая сфера сознания и самосознания успешных и неуспешных менеджеров среднего звена / И.А.Кудрявцев, Ю.А.Борисов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 1. – С. 91–103.
9. Леонтьев А.Н. Образ мира / А.Н.Леонтьев // Избр. психолог. произведения. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251–261.
10. Леонтьев Д. А. Субъективная семантика и смыслообразование / Д. А. Леонтьев // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1990. – № 3. – С. 33–41.
11. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С.Д.Максименко. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2000. – 320 с.
12. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В.В.Петухов // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1984. – № 21. – С. 13–21.
13. Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании / В. Ф. Петренко. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 176 с.

14. Петренко В.Ф. Влияние аффекта на семантическую организацию значений / В.Ф.Петренко, В.В.Кучеренко, А.А.Нистратов.– М.,1982. – С. 60–80.
15. Сацков Н.Я. Практический менеджмент. Методы и приемы деятельности руководителя / Н.Я.Сацков.– Донецк: ИКФ “Сталкер”, 1998. – 253 с.
16. Сергеев В.М. Когнитивные модели в исследовании мышления: структура и онтология знания / В.М.Сергеев // Интеллектуальные процессы и их моделирование. – М.: Наука, 1987. – С. 179-195.
17. Смирнов С.Д. Понятие “образ мира” и его значение для психологии познавательных процессов / С.Д.Смирнов // А.Н.Леонтьев и современная психология: Сборник статей памяти А. Н. Леонтьева / [Под ред. А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, О. В. Овчинниковой, О. К. Тихомирова; Отв. ред. О. В. Овчинникова].– М., 1983.– С. 149–155.
18. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С. Д.Смирнов. – М.: МГУ, 1985. – 231 с.

Deep and apparent structures of professional image of the world of subjects of managerial consciousness are described based on conceptions of the image of the world.

**Key words:** managerial consciousness, professional world image, sensual matter, meaning, sense.

*Отримано: 3.12.2011 р.*

**УДК 159.923.2:347.96(043.3)**

*Р.В.Каламаж*

## **Емпіричне дослідження уявлень студентів-юристів відносно образів типових представників юридичних спеціальностей**

У статті наводяться результати емпіричного дослідження змісту психосемантичних уявлень студентів-юристів відносно образів типових представників юридичних спеціальностей, здійснене методом семантичних універсалій. Робиться висновок про актуальність цілеспрямованого формування позитивної професійної Я-концепції.

**Ключові слова:** образ Я, образ типового представника професії, професійна ідентичність, семантична універсалія.

В статті приведені результати емпіричного дослідження содержания психосемантических представлений студентов-юристов об типичных представителях юридических специальностей, проведенное методом семантических универсалий. Делается вывод об актуальности целенаправленного формирования позитивной профессиональной Я-концепции.

**Ключевые слова:** образ Я, образ типичного представителя профессии, профессиональная идентичность, семантическая универсалия.

Особливим видом ставлення до професії є ідентифікація людини з професією (К.С.Абульханова-Славська, І.С.Кон), злиття, ототожнення особистості з діяльністю внаслідок позитивного ставлення до неї (К.Гуревич). Професійну ідентичність розглядають як “усвідомлення та переживання індивідом приналежності до професійної групи, які обумовлюють прийняття та розвиток професійних характеристик (норм, ролей, статусів) особистості” [7, с.69]. Згідно з дослідженнями Л.Б.Шнейдер, професійна ідентичність – це результат процесів професійного самовизначення, персоналізації, самоорганізації, що проявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійного співтовариства, певний ступінь ототожнення-диференціації себе зі Справою та Іншими, що проявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я [8]. Одним із важливих емпіричних показників ідентичності є ступінь подібності між образом Я та такими вимірами, як професійний еталон (З.І.Рябікіна), образ людини своєї професії (В.Ф.Петренко), образ “ідеального” і “типового” юриста (КушніроваТ.С.). Дослідження Т.С.Кушнірової засвідчило існування і важливу роль соціальних стереотипів в уявленнях про набір якостей, притаманних образу “ідеального” і “типового” юриста”. В професійній орієнтації студентів юридичних факультетів позитивні стереотипи сприяють формуванню позитивного образу юриста-професіонала та посилюють мотивацію студентів до самовдосконалення. Негативні стереотипи та установки заважають формуванню навичок критичного оцінювання професійної ситуації, її учасників та самого себе, обґрунтованому вибору способу реагування, прийняттю оптимального рішення [5, с.12].

На відміну від еталонного образу юриста важливим джерелом формування професійного типажу-стереотипу як узагальненого образу типового професіонала є стереотипні уявлення буденної свідомості. Як зазначає Є.Г.Єфремов, “професійні стереотипи з професійним розвитком диференціюються на уявлення про професію, уявлення про професіоналів, уявлення про унікальність

професії, соціальний статус і значимість професії тощо. Але цікаво, що базою цих уявлень залишаються соціальні стереотипи масової свідомості” [9, с. 49].

Уявлення студентів-юристів відносно образів типових представників юридичних спеціальностей досліджувалися нами методом семантичних універсалій (В.П.Серкін, Бланк оцінки професіонала). Вибірку склали студенти правничого факультету Національного університету “Острозька академія”. З метою з’ясування відмінностей в уявленнях студентів щодо типових представників таких юридичних спеціальностей, як суддя, прокурор, адвокат, слідчий, нотаріус досліджуваним була запропонована така інструкція: “Шановний респонденте! Вам пропонується оцінити типового представника такої юридичної професії, як суддя (прокурор, адвокат, нотаріус, слідчий) за парними якостями, що описують певне уявлення про оцінюваний об’єкт. Ваше завдання оцінити близькість до об’єкта якості із лівого чи правого стовпчика та позначити міру обраної вами якості в балах: 1 – якість притаманна незначною мірою; 2 – якість притаманна середньою мірою, 3 – якість притаманна сильною мірою; 0 – якщо важко віднести до оцінюваного об’єкта обидві якості”.

Семантичні універсалії, що описують уявлення студентів різних курсів щодо образів типових представників юридичних спеціальностей, мають низку особливостей.

Широким набором дескрипторів вирізняються семантичні універсалії, що описують уявлення про типового суддю, адвоката, нотаріуса. Дещо меншим є набір дескрипторів в семантичній універсалії, що описує образ прокурора. Усі названі універсалії містять дескриптори, що описують як спільні для представників всіх цих професій ознаки, так і диференційовано притаманні якості. З’ясовано, що спільними для семантичних універсалій студентів усіх курсів є ті уявлення про типового суддю, адвоката, прокурора, нотаріуса, які стосуються сфери кваліфікації, життєвого та професійного досвіду, професійної теоретичної і практичної підготовки, а також відображають ставлення до роботи (дескриптори: “Кваліфікований”, “Освічений”, “Досвідчений”(vs “Недосвідчений”), “Досвідчений”(vs “Новачок”), “Підготовлений”, “Працьовитий”).

*Образ типового судді.* Вимоги до кваліфікації, освіти, життєвого та професійного досвіду спеціалістів-юристів викладені у відповідному законодавстві. Так, наприклад, суддею може бути “громадянин України не молодший двадцяти п’яти років, який має вищу юридичну освіту і стаж роботи в галузі права не менш як три

роки, проживає в Україні не менш як десять років та володіє державною мовою”. Робота судді характеризується застосуванням норм різних галузей права. Тому суддя повинен володіти універсальними правовими знаннями, високою професійною майстерністю, життєвим досвідом та досвідом юридичної праці. Ці ознаки знайшли своє відображення в усіх аналізованих семантичних універсалах, а саме – перші позиції в ієрархії ознак займають дескриптори, які стосуються високої освіченості, підготовленості судді.

Спільними для студентів як першого, так і старших курсів у баченні образу типового судді є дескриптори: “Компетентний”, “Знаючий”, “Відповідальний”, “Умілий”, “Його поважають”, “Розумний”.

Автори, що досліджують працю суддів, наводять такі переліки рис судді-професіонала: принциповість, об’єктивність, добросовісність, чесність, відповідальність, мудрість (В.І.Майоров та ін.). Правовий статус судді характеризується незалежністю, він підпорядковується тільки закону. Незалежність суддів забезпечується в установленому законом порядку.

Диференціюючими в баченні образу судді є ті якості, що описуються дескрипторами “Розсудливий”, “Справедливий”, “Об’єктивний”, “Незалежний”. Примітно, що семантична універсалия студентів 1-го курсу щодо типового судді, на відміну від студентів старших курсів, містить якості, які належать до вказаних універсальних морально-етичних характеристик юриста (“Розсудливий”, “Справедливий”, “Об’єктивний”, “Незалежний”). В семантичну універсалию, що описує уявлення студентів старших курсів, названі якості уже не входять. Таким чином, уявлення першокурсників про типового суддю ближчі за багатьма ознаками до образу еталонного професіонала. Очевидно, в процесі навчально-професійної діяльності образ типового представника суддівського корпусу, попри збереження його загального позитивного бачення, значно збіднюється за рахунок редукції важливих морально-етичних ознак – об’єктивності, справедливості, незалежності в уявленнях студентів старших курсів. Натомість останні є важливими критеріями професіоналізму суддів, закріпленими на законодавчому рівні.

В семантичній універсалиї випускників на відміну від студентів молодших курсів присутні дескриптори “Лідер”, “Керівник”, “Заслужений” (vs “Вискочка”). Оцінка типового судді як “Лідера”, “Керівника” відображає насамперед уявлення про лідерські, вольові якості, організаторські здібності. Згідно з дослідженнями суддівсь-

кої праці вольові якості судді виявляються у готовності переборювати труднощі, вмінні приймати оптимальні рішення в певних ситуаціях, виявляти твердість, рішучість та самостійність у складній обстановці. Організаторські здібності судді охоплюють напрямки самоорганізації та організації діяльності інших осіб. Суддя в судовому засіданні практично здійснює метадіяльність, оскільки у змагальному процесі йому належить регулююча роль, яка полягає у створенні ділової обстановки судового процесу, визначенні і регулюванні спілкування, усуненні різко конфліктних стосунків, зниженні надлишкового збудження учасників тощо.

*Образ типового адвоката.* Професійний обов'язок адвокатів полягає в наданні юридичної допомоги громадянам та організаціям. Це і складає зміст адвокатської професійної діяльності. Юридична допомога здійснюється в різних видах і формах: усні та письмові консультації, довідки з правових питань, складання скарг, заяв, клопотань, письмових висновків та інших документів правового характеру; участь як представника сторін в різних видах судочинства; надання іншої не забороненої законом юридичної допомоги тощо [6, с. 45]. Виділяють такі особливі риси діяльності адвоката: пріоритет цілі надання послуг перед отриманням прибутку; особливий комплекс знань та особливий досвід; особлива професійна етика. Сутність професійного обов'язку адвоката полягає в тому, щоб діяти завжди в інтересах права в цілому, однаково як і в інтересах тих, чії права та свободи йому довірено захищати [там само]. Виділяють такі основні вимоги до особистості адвоката: незалежність, компетентність, чесність і порядність, добросовісність (В.І.Майоров). В.Л.Васильєв зазначає, що успіх адвокатської діяльності залежить від творчого мислення, орієнтації в обставинах справи. Щоб дотримуватися виробленої лінії захисту в процесі та чітко означеної мети, адвокату важливо бути самостійним, вольовим, наполегливим і рішучим. Найбільша небезпека для адвоката полягає у відсутності власної думки, легкій навіюваності, неумінні відстоювати свої переконання, позиції, пасивності, інертності [1].

Спільними в уявленнях студентів усіх курсів щодо типового адвоката є такі його якості: “Кваліфікований”, “Освічений”, “Досвідчений”(vs “Недосвідчений”), “Досвідчений”(vs “Новачок”), “Працьовитий”, “Підготовлений”, “Високооплачуваний”, “Уміє подати себе”, “Відповідальний”, “Розумний”, “Розвивається”.

В уявленнях студентів 3-го та 5-го курсів типовий адвокат є людиною, яка будує кар'єру (“Кар'єрист”). Студенти 1-го, 2-го та 3-го курсів одностайні в тому, що типовий адвокат “Справедливий”,

“Впевнений”, “Добросовісний”, “Визнаний”, “Уважний”, крім того першокурсники вважають адвоката “Об’єктивний”, “Лідером”.

Семантична універсалія першокурсників щодо образу типового адвоката містить найбільшу кількість дескрипторів, тобто значима більшість цієї досліджуваної групи студентів подібно оцінює ширше коло ознак, що стосуються об’єкта. Порівняння ієрархії ознак в семантичних універсаліях свідчить, що для першокурсників типовий адвокат – це насамперед людина освічена, розумна, яка розвивається (“не закаменіла”). Випускники насамперед виділяють такі зовнішні ознаки, як “Високооплачуваний”, “Кар’єрист”, а також базову якість професіонала “Відповідальний”. Ієрархічна позиція такої ознаки, як “Високооплачуваний” зростає від місця у другій половині переліку в першокурсників до першого місця в переліку випускників. Також до 5-го курсу зростає оцінка такої диференціуючої якості в образі типового адвоката, як “Уміє подати себе”. Загалом семантична універсалія щодо образу типового адвоката містить дескриптори, які свідчать про досить позитивне його сприйняття і готовність студентів ідентифікуватися з цією спеціальністю та її представниками.

*Образ типового нотаріуса.* Робота нотаріуса носить спеціалізований характер. На відміну від діяльності багатьох інших юристів, вона охоплює строго визначену ділянку права, в основному цивільне право і процес – ту їх частину, яка стосується формального боку юридичних актів, здійснення фізичними та юридичними особами своїх прав і обов’язків [1, с.278]. В.Л.Васильєв при психологічному аналізі професійної діяльності нотаріуса виділяє в першу чергу такі сторони: пізнавальну – полягає в професійному дослідженні поданих нотаріусу документів; комунікативну – полягає в організації психологічного контакту з усіма громадянами, що звертаються по допомогу нотаріуса; засвідчувальну – вона є завершальною і її сутність полягає в досягненні основної професійної мети [там само]. Як відмітні професійні риси спеціаліста-нотаріуса називають: уважність, скрупульозність, точність, акуратність (В.І.Майоров) [6]; терпеливість, професійна проникливість, акуратність, уміння налаштовувати на довіру, готовність в межах професійного обов’язку виконувати свої функції незважаючи ні на які труднощі (В.Л.Васильєв) [1, с. 279].

Студенти-юристи різних курсів є найбільш однотайними в уявленнях про типового нотаріуса. Спільними дескрипторами для всіх курсів є: “Кваліфікований”, “Освічений”, “Досвідчений”(vs “Недосвідчений”), “Досвідчений”(vs “Новачок”), “Працьовитий”, “Підготовлений”, “Здібний”, “Відповідальний”, “Умілий”, “Знаю-

чий”, “Потрібний”, “Уважний”, “Впевнений”, “Розумний”, “Об’єктивний”, “Високооплачуваний”, “Рутинний” (vs “Творчий”), “Рутинер” (vs Іноватор). Як і в уявленнях про типового адвоката, до випускного курсу зростає оцінка такої ознаки, як “Високооплачуваний”. Диференціюючими ознаками в образі типового нотаріуса є “Об’єктивний”, “Рутинний” (vs “Творчий”) та “Рутинер” (vs “Іноватор”), які приблизно на однаковому рівні оцінюються досліджуваними студентами усіх курсів. Примітно, що образ типового нотаріуса в уявленнях студентів є досить позитивним. Рутинність, очевидно пов’язана не з самою особистістю фахівця-нотаріуса, а з уявленнями про його функції, оскільки семантичні універсалії містять одночасно такі дескриптори, як “Справедливий”, “Розвивається” (1-й, 2-й, 5-й курс), “Гуманний”(5-й курс), “Розсудливий”(1-й, 3-й курс) тощо.

Крім того, в ієрархії ознак перші позиції посідають оцінки нотаріуса як освіченої, кваліфікованої, розумної, затребуваної людини, праця якої високо оплачується. Таким чином, можна говорити про позитивну ідентифікацію студентів-юристів із представниками досліджуваної юридичної спеціальності.

*Образ типового прокурора.* Згідно з законодавством України діяльність органів прокуратури спрямована на утвердження верховенства закону, зміцнення правопорядку і має своїм завданням захист від неправомірних посягань на: закріплені Конституцією України незалежність республіки, суспільний та державний лад, політичну та економічну систему, права національних груп та територіальних утворень; гарантовані соціально-економічні, політичні, особистісні права і свободи людини і громадянина; основи демократичного устрою державної влади, правового статусу місцевих Рад, органи самоорганізації населення. Функціями, які виконують прокурори, є: підтримання державного обвинувачення в суді; представництво інтересів громадян або держави в суді у визначених законом випадках; нагляд за додержанням законів органами, які проводять оперативно-розшукову діяльність, дізнання, досудове слідство; нагляд за додержанням законів при виконанні судових рішень у кримінальних справах, а також при застосуванні інших заходів примусового характеру, пов’язаних з обмеженням особистої свободи громадян [2]. Тому суттєвими в успішності діяльності прокурора є такі його якості, як висока відповідальність, принциповість, лідерство, наполегливість. Спільними дескрипторами в семантичних універсаліях щодо образу прокурора для студентів усіх курсів є такі, як “Кваліфікований”, “Освічений”, “Досвідчений”(vs “Недосвідчений”), “Досвідчений”



(vs “Новачок”), “Підготовлений”, “Працьовитий”, “Його поважають”, “Здібний”, “Вирішує проблеми”, “Лідер”.

Загалом, незважаючи на те, що серед студентів 3-го курсу немає одностайності в оцінці низки властивостей, щодо яких першокурсники і випускники показали спільність думок (“Уміє подати себе”, “Розумний”, “Об’єктивний”, “Знаючий” тощо), бачення образу типового прокурора є досить позитивним. Студенти демонструють ідентифікацію з представниками цієї юридичної професії.

Уявлення студентів старших курсів щодо типового слідчого різко відрізняються від їх уявлень про інші аналізовані образи, а також від уявлень першокурсників щодо представників цієї професії. Студенти-першокурсники демонструють позитивне бачення образу типового слідчого. В їх семантичній універсалії представлені дескриптори, які свідчать про їх готовність ідентифікуватися з представниками цієї професії. Позитивне бачення образу слідчого зберігається й у студентів 2-го курсу, однак їх семантична універсалія містить уже менший набір дескрипторів. Натомість в семантичних універсаліях щодо образу слідчого у третьокурсників та випускників відсутні дескриптори, які є спільними для усіх інших досліджуваних образів типових представників юридичної професії (“Кваліфікований”, “Освічений”, “Досвідчений”(vs “Недосвідчений”), “Досвідчений”(vs “Новачок”), “Працьовитий”, “Підготовлений”).

У семантичних універсаліях цих студентів не представлено дескриптори, які характеризують компетентність, базові якості професіоналізму (“Відповідальний”, “Добросовісність”), інтелектуальні якості (“Розумний”), здібності (“Здібний”), суспільне визнання і значимість професії (“Його поважають”, “Потрібний”, “Затребуваний”, “Визнаний”), досвід (“Досвідчений”, “Заслужений”), морально-характерологічні якості, які є базовими етичними принципами (“Справедливий”, “Об’єктивний” тощо). Оцінка типового слідчого за усіма названими шкалами нижча порівняно з іншими представниками юридичної професії. Натомість в семантичних універсаліях старшокурсників представлені швидше антиякості юриста (“Байдужий”, “Залежний”). Крім того, в уявленнях третьокурсників і випускників типовий слідчий “Практик” та “Рутинний”. Оцінка типового слідчого за усіма шкалами значно нижча порівняно з іншими представниками юридичної професії.

Вищевикладені результати корелюють з даними емпіричного дослідження на тій самій вибірці студентів щодо виявлення місця морально-етичних засад та складових правосвідомості в образі

юриста-професіонала. Аналіз суджень студентів засвідчив, що моральні характеристики займають провідне місце в цих уявленнях. При цьому більшість опитаних, незалежно від курсу навчання, називають такі якості, як відповідальність, добросовісність, працьовитість, чесність, толерантність, принциповість. Однак недостатньо експлікованою залишилась така якість, як справедливість, що відповідає стрижневому принципу професійної моралі юриста незалежно від виду юридичної діяльності. Те ж саме стосується і таких виключно важливих етичних принципів юриста, як об'єктивність, неупередженість, незалежність. При достатньо високій частоті представленості такої характеристики, як глибокі знання права і законодавства, зовсім не експлікованими виявилися такі складові правосвідомості, як глибока повага до прав людини, повага до права і закону, переконаність в їх справедливості, корисності, необхідності тощо.

Проведене дослідження дало змогу зробити висновки про те, що психосемантичний зміст уявлень студентів щодо образу типових представників таких юридичних спеціальностей, як “суддя”, “прокурор”, “адвокат”, “нотаріус” при збереженні загальних якостей, пов'язаних з компетентністю, досвідченістю, ставленням до праці, достатньо диференційований. Для семантичних універсалій, що описують уявлення студентів усіх навчальних курсів про образ типового судді, спільними є дескриптори – “Компетентний”, “Знаючий”, “Відповідальний”, “Умілий”, “Його поважають”, “Розумний”; про образ типового адвоката – “Високооплачуваний”, “Уміє подати себе”, “Відповідальний”, “Розумний”, “Розвивається”; про образ типового нотаріуса – “Об'єктивний”, “Високооплачуваний”, “Рутинний” (vs “Творчий”) та “Рутинер” (vs “Іноватор”); про образ прокурора – “Його поважають”, “Вирішує проблеми”, “Лідер”.

Образ типового слідчого у студентів старших курсів найбільш суперечливий і свідчить про неготовність студентів ідентифікуватися з представниками цієї професії.

Отже, досить актуальними є завдання цілеспрямованого формування у студентів-юристів позитивної професійної ідентичності та професійної Я-концепції як основи їх подальшої самореалізації та саморозвитку у професійній діяльності. Крім того, уся система навчання за юридичною спеціальністю має базуватися на засадничих ціннісних орієнтирах юридичної діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Васильев В.Л. Юридическая психология /В.Л.Васильев. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 656 с.

2. Закон України “Про прокуратуру” від 5.11.1991[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws>
3. Закон України “Про адвокатуру” від 19.12.1992[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws>
4. Закон України “Про судоустрій” від 11.12.2003[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws>
5. Кушнірова Т.В. Соціальні стереотипи як чинники формування професійної свідомості майбутніх юристів: автореф. дис. канд.психол.наук / Т.В.Кушнірова. – Київ, 2000. – 16 с.
6. Майоров В.И. Введение в юридическую специальность: учебное пособие / В.И. Майоров. – Челябинск, 2005. – 146 с.
7. Олиферович Н.И., Уласевич Т.В. Тренинг развития профессиональной идентичности у студентов социономных профессий / Н.И.Олиферович, Т.В. Уласевич // Психология в вузе. – 2009. – № 3. – С. 69–109.
8. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л.Б.Шнейдер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЕК”, 2004. – 600 с.
9. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения (На примере студентов-психологов): дис. ...канд. психол.наук: 19.00.07 / Ефремов Евгений Георгиевич. – Томск, 2000. – 186 с.

The results of the empirical study of the content of psychological semantic notions of law students about images of the typical representatives of legal professions, based on semantic universals have been presented in the article. Conclusion of importance of the positive professional I-concept purposeful formation has been drawn.

**Key words:** I-image, image of a typical representative of profession, professional identity, semantic universal.

*Отримано: 8.12.2011 р.*

## **Передумови досягнення професійної зрілості психологами–практиками**

У статті розглянуто теоретичні підходи до поняття “професійна зрілість психолога-практика”. Результатом аналізу джерел є спроба створення теоретичної моделі “професійної зрілості психолога-практика”. Розглянуто вплив етичних колізій на формування професійної зрілості психолога-практика та збіг сенсожиттєвих та професійних орієнтацій як передумови досягнення його професійної зрілості.

**Ключові слова:** професійна зрілість, акме, психолог-практик.

В статье рассмотрены теоретические подходы к понятию “профессиональная зрелость психолога-практика”. Рассмотрено влияние этических коллизий на формирование профессиональной зрелости психолога-практика и совпадения смысложизненных и профессиональных ориентаций как предпосылки достижения его профессиональной зрелости.

**Ключевые слова:** профессиональная зрелость, акме, психолог-практик.

**Постановка проблеми.** Існує велика кількість підходів до вивчення поняття професійної зрілості спеціаліста. Разом з тим, різні моделі загальної структури професійної зрілості не завжди розкривають особливості цього феномену відносно окремих професій. Що стосується професії психолога-практика, яка стає популярною у сучасному суспільстві, то її найсуттєвішою особливістю є те, що особистість професіонала є одним із найважливіших “інструментів” його професійної діяльності. Саме особистість психолога-практика впливає на всі елементи процесу психологічної допомоги та на її результат. Якщо в деяких професіях застосування необхідних знань, вмінь і навичок гарантовано призводить до результату, то в діяльності психолога-практика професійні знання, вміння та навички впливають на ефективність діяльності, тільки будучи інтегрованими в загальну структуру його особистості, зокрема, у ціннісно-смыслову систему.

Професійна зрілість – це поняття, яке набуває певної популярності в сучасних дослідженнях; воно розробляється багатьма вченими. У зв'язку з тим, що професія психолога-практика є відносно “молодою”, вивчення психологічних передумов досягнення професійної зрілості психологами-практиками є недостатнім і

набуває актуальності відколи з'явилися спеціалісти цієї галузі з багаторічним досвідом діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професія психолога-практика найчастіше асоціюється із консультативною діяльністю, дослідження якої виконувались багатьма провідними вітчизняними та зарубіжними дослідниками (О.Ф. Бондаренко, С.Д. Максименко, Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева, П.П. Горностай, В.Г. Панок, Т.С. Яценко, Ж.П. Вірна, Р. Качюнас, К. Роджерс та ін.). Саме поняття “професійна зрілість психолога-практика” в літературі не розглядалось, але особистісній, соціальній, емоційній зрілості психолога-практика приділялось чимало уваги. Розглядалися також моделі особистості психолога-практика (О.Ф. Бондаренко, Р. Качюнас, І.В. Вачков із співавт. та ін.).

Щодо поняття професійної зрілості спеціаліста слід відзначити, що в публікаціях останніх років автори розглядають її як акмеологічну інваріанту професіоналізму (А. О. Деркач, В. Г. Зазкін), системну властивість суб'єкта праці (В.А. Бодров, А.В. Брушлинський), стадію професіогенеза особистості (Л.М. Мітіна), цінність професіонала і силу його мотивації (В. Е. Чудновський, О. О. Бодальов, С. О. Дружилов), результат професійно-особистісного розвитку (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, О.С. Анісімов, Л. І. Анциферова, О. О. Бодальов, А. В. Брушлинський, Л. С. Виготський, А. О. Деркач, Є. О. Клімов, Н. В. Кузьміна, Д. О. Леонтєв, А. К. Маркова, В. М. М'ясищев, А. В. Петровський, Є. І. Рогов, С. Л. Рубінштейн, Д. П. Узнадзе, М. Г. Ярошевський).

**Метою статті** є визначення поняття “професійна зрілість психолога-практика”, уточнення його змісту і структури у відповідності з останніми дослідженнями, спроба побудувати теоретичну модель професійної зрілості психолога-практика. Таким чином, нашим завданням є аналіз і структурування різних підходів до визначення поняття “професійна зрілість психолога-практика”, виокремлення критеріїв професійної зрілості, які є специфічними для психолога-практика, створення теоретичної акме-моделі професійної зрілості психолога-практика на матеріалі аналізу науково-психологічних джерел.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна діяльність психолога-практика пов'язана із удосконаленням людини як такої через надання її допомоги у важливих аспектах її життя. Потреба особистості у самовдосконаленні, “самодизайні” є дуже потужною і, розмірковуючи про вершину розвитку людини, ми торкаємось біологічного, психологічного та соціального його аспектів. Головне

особистісне новоутворення дорослої людини – особистісна зрілість – детерміноване професійною зрілістю, яка є структурним елементом професіоналізму особистості (А.О. Деркач). Професійна зрілість як складова професіоналізму є елементом підсистеми професійної компетентності особистості (А. О. Деркач, В. Г. Зазикін). Структурно професіоналізм розподіляється на дві підсистеми: підсистему професіоналізму діяльності (операційний аспект професіоналізму) та підсистему професіоналізму особистості (суб'єктний аспект). Взаємозв'язок професійної та особистісної зрілості можна розглядати як взаємну детермінацію, оскільки розвиток особистості відбувається у професійному середовищі, яке є основним у дорослому періоді життя людини.

Щодо професійних ролей психолога-практика, то Р. Кочюнас наголошує на тому, що професійна поведінка психолога-практика має бути цілісною і вільною від програвання ролей. За професійною поведінкою стоять професійні переконання і сенси, які формуються через задоволення потреб, як ми бачимо, загально людського плану.

До розгляду поняття “професійна зрілість” найближче підходять акмеологи, які розглядають професійну зрілість людини як “акме-форму”. Її ознаками є високий рівень мотивації досягнення, творчість як спосіб здійснення діяльності і як цінність професіонала. У цьому аспекті дуже важливим є розуміння відповідальності за результати творчості психолога-практика як професіонала. З одного боку, творчість дає свободу вибору шляхів здійснення професійної діяльності, з іншого – ця свобода обмежується етичними нормами, у зв'язку з якими в консультативній практиці часто виникають різні колізії (Кочюнас Р., Бондаренко О.Ф. та ін.). Успішне подолання цих колізій є одним з показників ефективності професійної діяльності психолога-практика, але, певне, їх подолання вимагає не тільки професійних ресурсів психолога.

Тому, основним предметом нашого теоретичного дослідження професійної зрілості психолога-практика є його особистість. А.О. Реан розглядав досягнення професійної зрілості через розвиток інтелектуальних, соціальних якостей особистості, розкриття її творчого потенціалу, моральний розвиток. Ознакою професійної зрілості, на його думку, є відповідальність особистості за результати своєї професійної діяльності. Таким чином, професійна зрілість завжди пов'язана з особистісним розвитком.

Розглядаючи проблему моральності, ми виокремлюємо дві її площини (за І. Вачковим): стосунки психолога і клієнта, які регламентуються етичним кодексом, і відносини психолога із самим

собою через його уявлення про справедливе й гідне. Друга площина вимагає співвіднесення себе із цінностями суспільства, світу й людської культури. За словами Л.М. Гумільова, "...культура взагалі починається з визнання права на існування іншої культури, а коли ми затверджуємо тільки свою культуру (як саму розвинену, саму довершену), то на цьому культура й закінчується" [4, с. 31].

Постійне самовдосконалення особистості через моральний розвиток є основною умовою здійснення успішної професійної діяльності психолога-практика. Саме висока етичність, моральність психолога-практика дозволяє поєднувати досягнення цілей консультування, таких, як підтримка клієнта, прийняття його системи цінностей, допомога клієнтові в усвідомленні його сенсів і цінностей, пріоритетність його інтересів та водночас збереження особистісної аутентичності консультанта.

Згідно із концепцією В.А. Бодрова, професійну зрілість можна визначити як "властивість суб'єкта праці, що характеризується вищим рівнем особистісного та професійного розвитку і проявляється у високому професіоналізмі, кваліфікації та компетентності, а також у гармонійному розвитку моральних, етичних, культурних, соціальних і професійно значущих якостей і рис особистості" [1]. Про важливість розвитку моральних якостей професіонала говорить також А.О. Реан, який вважає відповідальність, що формується внаслідок морального розвитку, критерієм професійної зрілості [18].

Практично всі дослідники професійної діяльності психолога-практика наголошують на важливості проходження особистісної терапії психологами-практиками як передумови досягнення ними професійної зрілості. Дослідження і вирішення внутрішньоособистісних конфліктів психолога-практика дають можливість адекватного оцінювання реальності, позитивного ставлення до клієнта як професійно важливих психологічних передумов. Розв'язання особистісних конфліктів психолога-практика попереджує можливість маніпулювання свідомістю клієнта та самотвердження консультанта за рахунок клієнта, авторитарність у стосунках "консультант – клієнт", сприяє вихованню здібності безконфліктного прийняття системи цінностей клієнта (Кочюнас Р., Іваненко В.В. та ін.).

Професійна зрілість є системною якістю особистості, яка формується у процесі професіогенеза особистості і відображає його якість. Професійна зрілість є необхідною умовою досягнення акме особистості, його мотивом і базовою цінністю професіонала. Структурно професійна зрілість має такі компоненти: професійна

спрямованість особистості як відповідність здібностей і вмінь людини вимогам професії, розвинена професійна свідомість, наявність власної професійної філософії, розвинена професійна рефлексія, позитивна професійна Я-концепція, професійна мобільність як постійна готовність до навчання, відповідність сенсожиттєвих орієнтацій професійним цілям, сформована професійна ідентичність [8, с. 36].

Розглядаючи професійну ідентичність психолога-практика ми, звертаємось до її особливостей. В основі її формування лежить уявлення про еталонну модель професіонала, співвідношення особистої моделі професіонала з еталонною, вироблення позитивної професійної Я-концепції [12, с. 39]. Посилаючись на К. Шнейдер, Р. Кочюнас вважає, що в еталонній моделі консультанта присутні: особистісна зрілість як здатність вирішувати власні особистісні проблеми; соціальна зрілість як здатність допомагати вирішувати особистісні проблеми іншим та професійна зрілість як спрямованість на самовдосконалення внаслідок професійної рефлексії.

Ю.П. Поваренков розглядає професіоналізм людини на основі двох критеріїв: об'єктивного (зовнішнього) і суб'єктивного (внутрішнього). Їх співвідношення є основою професійної рефлексії і виглядає як співвіднесення розуміння суб'єктом своїх здібностей і навичок із вимогами професії [13].

Рефлексія професійної діяльності психолога-практика може давати підстави для особистісної терапії, супервізії. Про важливість супервізійної підтримки психолога-практика свідчать дані досліджень С. Гледдінг, А. Домбровського, Р. Кочюнаса, К. Крау-тер та ін. Досягнення професійної ідентичності, як вважають деякі дослідники, здійснюється у процесі навчання, засвоєння нових інструментів професійної діяльності. Особливість професії психолога-практика в тому, що навчання є необхідністю упродовж усього професійного шляху, тому що ця професійна галузь знаходиться у стані постійного розвитку, у ній здійснюється багато нових досліджень, результати яких важливо враховувати у професійній діяльності. Таким чином, психолог-практик періодично має кризи ідентичності, конструктивне проходження яких є ґрунтом для професійного зростання і досягнення професійної зрілості.

К.С. Олійник розглядає особистість психолога-практика в аспекті схильності до особистих змін як чинника професійного вибору. Ці зміни можуть набувати конструктивного або деструктивного характеру і обумовлені стратегією оцінювання рівня психологічної безпеки. Важкі професійні завдання, які вирішує



психолог-практик, потребують нових знань, а інколи й особистісної терапії. Саме постійна потреба в удосконаленні особистості як основного інструмента здійснення професійної діяльності психолога-практика періодично суб'єктивно сприймається через збільшення тривожності як зниження рівня безпеки і детермінує особистісні зміни. Ця готовність до постійного особистісного зростання є професійною мобільністю.

На думку Л.М. Мітіної, Е.Ф. Зеєр, Т.В. Кудрявцева та ін., професійна зрілість є етапом професіогенезу особистості, який складається із чотирьох стадій: виникнення професійних намірів або вибору виду майбутньої професійної діяльності; професійного навчання як засвоєння професійних знань, умінь, навичок; активного входження у професію через досягнення комфорту при здійсненні професійної діяльності; реалізація особистості в професії через вироблення індивідуального стилю діяльності та активного використання творчості.

Стадія реалізації особистості у професії є професійною зрілістю. Щодо професії психолога-практика Бондаренко О.Ф., Кучеровська Н.О. говорять про грамотне використання в діяльності існуючих консультативно-терапевтичних підходів. Зокрема, автори наголошують, що при достатньому засвоєнні цих підходів їх використання виглядає більш систематичним і чистим, зменшується частота прояву еклектики та невизначеності підходів до консультування. Це призводить до створення професійної філософії, тому що вибір психологом-практиком тих чи інших інструментів діяльності детермінується особистісними цінностями та професійною ідентичністю.

Л.П. Шумакова досліджувала розвиток мотивації досягнення психолога-практика і отримала цікаві результати. Специфічність діяльності психолога-практика, прогностичність консультаційних дій передбачає високий рівень розвитку мотивації досягнення. Але висока відповідальність за результат своєї професійної діяльності, який впливатиме на усі сфери життя клієнта, може підвищувати рівень тривожності професіонала та змінювати мотивацію досягнення на мотивацію уникнення, що ускладнюватиме вибір стратегії консультування [24].

Про суб'єктність особистості як необхідну умову досягнення професійної зрілості говорять А. В. Брушлинський і А. О. Реан. Смісл професійної діяльності психолога практика передбачає лише суб'єкт-суб'єктні стосунки із клієнтом. Це певним чином ускладнює процес консультування, оскільки вимагає контролю за розвитком консультативних стосунків, а не тільки за його змістовним

наповненням, що потребує додаткової напруги уваги. Таким чином, консультативний процес набуває тримірної картини: суб'єкт-суб'єкт-об'єкт, де об'єктом є зміст консультативного процесу та внутрішньопсихічні феномени та патерни клієнта.



*Рис.1. Теоретична модель професійної зрілості психолога-практика*

В. Е. Чудновський говорить про професійну зрілість як умову досягнення акме особистості. Відповідність сенсожиттєвих та професійних орієнтацій особистості є її акме-потенціалом, який робить прийняття професійних цінностей, сенсів професійної діяльності основою життєвих сенсів, що визначає досягнення професійної зрілості. Сенсожиттєві орієнтації як фактор мотивації досягнення професійної зрілості виводять життя людини на інший рівень психологічного, культурного, морального і соціального розвитку, спрямовуючи "справу життя" на служіння людям [23]. Саме служіння як потреба у здійсненні професійної діяльності

психолога-практика визначається усіма згадуваними авторами. Служіння як сенс, як рівень моральної зрілості, як цінність професіонала є особливістю професійно зрілого психолога-практика. Отже, здійснюється трансценденція людини (В. Франкл, Г. Олпорт), вихід за рамки власного “я” і професійна діяльність наповнюється більш високим сенсом.

**Висновки.** На підставі аналізу існуючих сучасних підходів до поняття “професійна зрілість” і “професійна зрілість психолога-практика” можна підсумувати. Професійною зрілістю ми вважаємо системну якість особистості, яка формується у процесі професіогенеза особистості і є відображенням його змісту і якості. У структурі “професійної зрілості” віокремлюються такі компоненти: професійна спрямованість особистості як відповідність здібностей та вмінь людини вимогам професії, розвинена професійна свідомість, наявність власної професійної філософії, професійна ідентичність, професійна рефлексія, позитивна професійна Я-концепція, професійна мобільність як постійна готовність до навчання, відповідність сенсожиттєвих орієнтацій професійним цілям. Особливостями професійної зрілості психолога-практика є досягнення високого рівня розвитку професійної етики, результатом чого є спрямованість на служіння як професійний сенс; готовність до особистісного зростання й самовдосконалення.

#### Список використаних джерел

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов / В.А.Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика / А.Ф.Бондаренко // Московский психологический журнал. – 2002. – № 9.
3. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф.Бондаренко. – Киев: Укртехпресс. – 1997. – 351 с.
4. Вачков И.В. Введение в профессию психолог / Вачков Игорь Викторович, Гриншпун Игорь Борисович, Пряжников Николай Сергеевич. – М.: МПСИ, 2007. – 464 с.
5. Вірна Ж.П. Формування професійного ставлення до клієнта в процесі підготовки практичних психологів: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук / Ж.П.Вірна. – Київ, 1996. – 23 с.
6. Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости / А.А. Деркач, Л.Э. Орбан. – М.: Изд-во РАГС, 1995. – 119 с.

7. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в современных исследованиях / Н.Л.Иванова// Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 89-101.
8. Каменева Л.В. Роль сенсожиттєвих орієнтацій у досягненні професійної зрілості професіонала / Л.В.Каменева//Психологічні перспективи. Спеціальний випуск. Становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху. Т.3 – Київ, 2011. – С. 30-36.
9. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р.Кочюнас. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
10. Кукосян О.Г. К вопросу о профессиональных качествах – личности психолога-практика/ О.Г.Кукосян // Психологические проблемы самореализации личности: сборник научных трудов. – Выпуск 2. – Краснодар, 1997. – С.3-10.
11. Кучеровская Н.А. Профессиональное сознание психолога-практика как предмет исследования / Н.А.Кучеровская//Журнал практического психолога. – Выпуск 7. – 2001. – С. 84–94.
12. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К.Маркова. – М., 1996. – 308 с.
13. Мерлин В.С. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения /В.С.Мерлин// Советская педагогика. – 1967. – №7.
14. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М.Митина // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 28–39.
15. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П.Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
16. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота / Н.І.Пов'якель. – 1998. – № 6-7. – С.3-6.
17. Пов'якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук / Н.І.Пов'якель. – Київ, 2004. – 42 с.
18. Реан А.А. Психология адаптации личности /А.А.Реан. – СПб.: Медицинская пресса, 2002. – 352 с.
19. Роджерс К. Взгляд на психотерапію. Становление человека / К.Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 450с.
20. Тараскина Т.В. Профессиональное самосознание как основа профессионализма практического психолога : автореферат дисертации на соискание научной степени кандидата психологических наук / Т.В.Тараскина. – Москва, 2005. – 24 с.

21. Усатенко О.М. Супервізорство в фаховій підготовці психолога-практика: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук / О.М.Усатенко. – Луцьк, 2010. – 17 с.
22. Чаплак Я.В. Формування готовності майбутніх практичних психологів до консультативної роботи із старшокласниками: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук / Я.В. Чаплак. – Київ, 2006. – 24 с.
23. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни. Избранные труды / В.Э.Чудновский. – Москва-Воронеж: Издательство “Психологи России”, 2006. – 768 с.
24. Шумакова Л.П. Особливості розвитку мотивації досягнення особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.П.Шумакова. – Український держ. педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1997. – 220 с.

The article considers theoretical approaches to concept: “professional maturity of psychologist-practic”. The result of analyzing is the attempt to building e theoretical model of “professional maturity of psychologist-practic “. Studing the influence of ethics collisions on forming professional maturity of psychologist-practic and coincidence of meaning-life-orientations and professional orientations as pre-conditions of achievement of his professional maturity.

**Key words:** professional maturity, acme, psychologist-practic.

*Отримано: 5.12.2011 р.*

**УДК 159.9**

*Т.В.Каменєва*

## **Комунікативні вміння як складова професійного мовлення психолога**

Автор аналізує комунікативні вміння як важливу складову професійного мовлення психолога. Розглядає вміння спілкуватися, правильно будувати розмову, красиво говорити як основу успіху спеціаліста.

**Ключові слова:** комунікативні вміння, професійне мовлення психолога.

Автор аналізує комунікативні вміння як важливу складову професійної діяльності психолога. Розглядає вміння общатися, правильно будувати розмову, красиво говорити як основу успіху фахівця.

**Ключевые слова:** комунікативні вміння, професійна діяльність психолога.

**Актуальність дослідження.** Для регуляції соціальної взаємодії людей в процесі їхнього спілкування в практичній і трудовій діяльності важливо володіти певним рівнем мовленнєвої компетенції, що включає соціально-моральні норми поведінки і культури мовлення, комунікативні вміння.

Особливий інтерес для нас представляють комунікативні якості мовлення психолога як важлива складова професійного мовлення психолога, що забезпечує високий ступінь мовно-мовленнєвої майстерності та включає бездоганне володіння мовцем усіма засобами літературної мови, розвинене чуття мови, оволодіння ораторським мистецтвом, майстерне поєднання мовних та позамовних засобів комунікації.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Питання мовленнєвого спілкування, культури мовлення вивчали Г.Андреева, Н.Бабиц, О.Беляєв, А.Годлевська, А.Капська, А.Кидрон, Р.Короткова, А.Леонтьєв, І.Тимченко.

Серед відомих вчених проблемі розвитку комунікативних навичок багато уваги приділяли А.Белкин, В.Жаворонков, І.Зимица, А.Бодалев, Н.Вишнякова, Н.Гришина, А.Гусєва, В.Козлов, А.Дмитрієв, О.Денисов, В.Дружинін, В.Кан-Калик, А.Ішмуратов, В.Каменська, К.Леонгард, Н.Обозов, Е.Фром, К.Юнг.

**Мета наукового дослідження.** Основною метою наукового дослідження є аналіз мовленнєвої компетенції як важливого фактора професіоналізації та соціалізації особистості. Також ми розглянемо комунікативні вміння як важливу складову мовленнєвої діяльності психолога. Проаналізуємо психологічні умови, які впливають на успішне формування мовленнєвої компетенції психологів.

**Виклад основного матеріалу.** Мовленнєва компетентність є основою професіоналізму фахівця будь-якої галузі, визначальним фактором його конкурентоспроможності на ринку праці. Мовлення посідає центральне місце у процесі психологічного розвитку; розвиток мовлення внутрішньо пов'язаний з процесом мислення. Та з розвитком свідомості в цілому.

Мовленнєва майстерність, як зазначає О. Беляєв, пов'язана з природженим даром слова, яким володіє далеко не кожний; це набуває

з часом уміння доречно, ясно та образно говорити та писати. Учений також підкреслює, що майстерне усне мовлення передбачає, крім звичайної відповідної інтонації, міміки і жестів, добре поставлений голос, чітку дикцію, а також вміння робити і тримати паузу, вміння встановлювати контакт та володіння високим рівнем міжособистісного мовленнєвого спілкування [1]. Відповідно до досліджень А. І. Годлевської, для успішності професійної діяльності вчителя необхідними є такі риси його мовлення, як бездоганна дикція, дотримання всіх орфоепічних норм сучасної української літературної мови, добре поставлений голос, уміння керувати диханням, тобто професійне володіння технікою мовлення, комунікативна компетентність [3].

Сучасні психолого-педагогічні дослідження М. Головань, Л. Зінченко, Л. Долинської, А. Капської, Н. Чепелевої та інших переконливо доводять, що мовленнєві навички майбутнього психолога формуються і проявляються в процесі розв'язування різноманітних практичних завдань, а ознакою їх сформованості є діалогічна орієнтація психолога, сутність якої в спрямованості на учня (клієнта, співрозмовника) засобами комунікативного адресування, побудовою мовлення, в якому зміст співвідноситься з "я" співрозмовника, встановленням суб'єкт-суб'єктних стосунків рівноправності, широким використанням прийомів емоційного впливу, стимуляцією активності учнів, врахуванням їх індивідуальних особливостей.

Питання комунікативної культури вчителя досліджувала А.І.Годлевська. Вона зазначала, що психологи повинні володіти основними правилами ведення мовлення. Для різних видів мовленнєвої діяльності суспільство формує певні правила їх здійснення. Правила ведення мовлення, чи етикет мовлення, поділяються на правила для мовця і слухача. У кожному суспільстві етикет поступово розвивався як система правил поведінки, система дозволу й заборон, що формують загалом моральні норми.

Основною соціальною функцією мовлення, як підкреслює М.Ілляш, є комунікативна функція. Ознаками розвинутою комунікативної сфери є: правильність, точність, логічність, чистота, багатство і різноманітність, виразність і образність, стислість і доцільність мовлення.

Н.Бабич до вказаних комунікативних ознак культури мовлення додає: доречність, достатність, ясність та емоційність. Він наголошує, що нормативне мовлення: відповідає системі мовлення, володіє новими семантико-стилістичними можливостями, не допускає стилістичного дисонансу [1].

Б.Головін наголошує, що всі комунікативні ознаки підпорядковуються одній глобальній – правильності мовлення. Цю ознаку слід розуміти як відповідність його мовної структури діючим мовним нормам. Мовні норми – прийняті в суспільно-мовленнєвій практиці освічених людей правила вимови, наголошування, словозміни, слововживання, орфографічні правила для писемного мовлення [5, с. 23].

Поняття “точність мовлення”, як підкреслює М.Ілляш, двозначне. З одного боку, мають на увазі знання і використання у мовленні точних значень слів і словосполучень. Також під указаним поняттям слід розуміти вміння виражати думки адекватно предмету чи явищу дійсності [7, с. 72]. Слід пам’ятати, що точність мовлення прямо пропорційна його правильності та логічності.

Логічне мовлення формується на таких засадах: навички логічного мислення, яке спрямоване на нагромадження нових знань (логіка пізнання) і на передачу цих знань співрозмовникові. Логічним, як наголошує Н.Бабиш, є мовлення, для якого характерно несуперечливе сполучення одного слова з іншим, слова розташовуються в логічній послідовності, яка відповідає перебігу думки і яка не викликає смислових непорозумінь [1, с.107].

Стосовно поняття “чистота мовлення”, М. Ілляш наголошує, що це суворе дотримання мовних і стилістичних норм літературного мовлення, головним чином у сфері вимови і слововикористання [7, с.126].

Доречність мовлення – ознака його культури, якій властива точність, логічність, виразність, чистота цього мовлення та вимагає добору мовних засобів, що відповідають змістові та характерові експресії повідомлення [1, с. 132].

Близькими, але не тотожними між собою, є поняття багатства мовлення і його різноманітність. Серед умов, за яких можна досягти багатства та різноманітності мовлення, виділити: засвоєння активного запасу загальнонародного словника літературної мови; вироблення навичок вмілого та творчого використання структур словосполучень та речень; оволодіння запасом типових інтонацій; прагнення до активної самостійної роботи [1].

Б. Головін, М. Пентилюк зазначають, що виразність мовлення включає в себе його образність. Учені характеризують “виразність мовлення” як складне, неоднозначне явище, що поєднує в собі дві взаємопов’язані сторони – естетичну та емоційну [5].

Ми вважаємо, що комунікативну доцільність мовлення визначає мотивований вибір мовних засобів, які відповідно до мовленнєвої ситуації будуть точнішими, доречнішими, вираз-



нішими. Стилістично вправним вважається мовлення, яке відповідає особливостям певного функціонального стилю та стилістичним нормам мовлення [1].

Розглядаючи комунікативні якості мовлення, слід визначити поняття мовленнєвої поведінки. Дослідники визначають її як обумовлені ситуацією спілкування емоції, дії, вчинки, які виражені за допомогою мовлення та невербальних засобів [7].

Володіння комунікативними якостями мовлення передбачає володіння етикою мовлення, тобто використання шанобливих звернень, слів привітання та прощання; вираження пробачення, згоди, схвалення, вдячності, цитування слів студентів, власних пояснень теми, цілей, змістового аспекту лекції (практичних та семінарських занять). Етикет і мовлення тісно пов'язані між собою. Манера мовлення, стиль, дозвіл чи заборона говорити одне й не говорити інше, вибір мовних засобів як маркер приналежності до певного середовища – все це наявне в наших мовленнєвих виявах. Мовленнєвий етикет можна визначити як правила, що регулюють мовленнєву поведінку. Це широка зона одиниць мови й мовлення, яка словесно виражає етикет поведінки, дає нам в руки ті мовні багатства, які є в кожному суспільстві для вираження неконфліктного ставлення до людей, а етикет регулює складний вибір доречного засобу конкретно людиною, для її конкретного адресата, у конкретному випадку, ситуації.

Важливим видом мовленнєвої діяльності є міжособистісне спілкування. Мовленнєве міжособистісне спілкування науковці розглядають як діяльність, що включає в себе обмін інформацією, розробку загальної стратегії взаємодії, сприймання та розуміння людини людиною.

Відповідно до досліджень Савенкової Л.О. мовленнєве спілкування здійснюється між багатьма, декількома чи двома людьми, кожен із яких є носієм активності і передбачає її у своїх співрозмовників. Формою прояву мовленнєвого спілкування є мовленнєва поведінка співрозмовників, а змістом – їх мовленнєва діяльність. Результат мовленнєвої діяльності – думка і текст, а мовленнєвої поведінки – стосунки між людьми (добррозичливі, недобррозичливі та інше) та емоції, які породжуються вказаною поведінкою співрозмовників [12].

Успішне спілкування, взаємодія і результативна комунікація у ході спілкування стають можливими тільки тоді, коли його учасники можуть досягти взаєморозуміння і мати правильну уяву про те, хто є партнер зі спілкування. Відомі вчені-психологи О.Бодальов та О. Леонтьєв обґрунтували так звані психологічні

причини помилок у спілкуванні, пов'язані з потенційними можливостями соціально-перцептивних викривлень.

У працях В. Кан-Калика та Г. Ковальова розкрито сутність продуктивного процесу спілкування [9; 13]. Він досягається завдяки реальному психологічному контакту, переборенню різних психологічних бар'єрів (вікові, соціально-психологічні, мотиваційні, настановчі, пізнавальні і т.п.); переведенню співрозмовника на позицію співробітництва; плідним міжособистісним стосункам, в яких органічно поєднуються діловий і особистісний рівні спілкування, цілісна соціально-психологічна структура розмови.

В своєму дослідженні, О. Митник продуктивне спілкування в навчальному процесі розуміє як здійснювану на суб'єкт-суб'єктивному рівні творчу комунікативну взаємодію. До характеристик продуктивного стилю спілкування він відносить: спонукання до обміну духовними цінностями, збагачення на цій основі значущих мотивів діяльності, діалогічний характер взаємодії, спрямованість на відкриття нового і здатність до глибокого осмислення досвіду свого і партнера, вищий рівень соціального і морального розвитку особистості [10].

Одним із компонентів культури мовленнєвого спілкування є мовленнєвий етикет, який визначає правила мовленнєвої поведінки у стандартизованих ситуаціях мовленнєвого спілкування. С.К.Хаджирадева в своєму дисертаційному дослідженні підкреслює, що до основних функцій мовленнєвого етикету належать контактнo-установлююча функція та функція ввічливості (когнітивна).

Аналізуючи сучасні наукові джерела, ми дійшли висновку, що міжособистісне спілкування є явищем соціальним, його природа виявляється в соціумі. Будучи актом передавання соціального досвіду, норм поведінки, традицій, воно сприяє збагаченню знань, умінь і навичок учасників спільної діяльності, задовольняє потребу в психологічному контакті, є механізмом відтворення подій, настроїв, координує зусилля людей, сприяє об'єктивному виявленню особливостей поведінки партнерів, їхніх манер, рис характеру, емоційно-вольової та мотиваційної сфер. Його соціально-психологічна специфіка полягає в тому, що у процесі взаємодії суб'єктивний світ одного індивіда розкривається для іншого, відбувається обмін думками, інтересами, почуттями, діяльністю, інформацією тощо. У результаті спілкування реалізуються певні контакти, міжособистісні відносини, здійснюється об'єднання (розмежування) людей, виробляються правила і норми поведінки. Успішність будь-яких контактів залежить від взаєморозуміння між партнерами по спілкуванню. У міжособистісних контактах

розкривається весь спектр якостей, комунікативний потенціал, соціальна значущість особистості, виявляються людські симпатії та антипатії, любов і дружба, сумісність і несумісність. Це свідчить про необхідність знати відносини між учасниками контактної групи, адже від них залежить система спілкування окремої особистості, розвиток її комунікативного потенціалу, засоби, що використовуються при взаємодії.

Психолог з розвинутою культурою спілкування дбає про постійне професійне і особистісне вдосконалення, запровадження сучасних технологій навчання і виховання. Він перебуває в постійному пошуку нових форм навчального і виховного процесів. До таких форм, зокрема, належить покликане до життя демократизацією суспільства і перевірене сучасною педагогічною практикою навчальне співробітництво в рамках партнерського діалогу вчителя і студентів.

Нами встановлено ряд основних психологічних умов успішного формування мовленнєвої компетенції майбутніх психологів, серед яких можна виділити загальнопсихологічні, соціально-психологічні та психолого-педагогічні умови. Серед загальнопсихологічних умов найбільш суттєвими є такі: особливості розвитку пізнавальних процесів; емоційно-вольові якості; характеристики мотиваційно-потребової сфери; особливості характеру. До соціально-психологічних проблем, що впливають на формування професійного мовлення, вчена Вітюк Н. Р. відносить: особливості соціалізації індивіда в допрофесійній стадії; соціально-психологічні характеристики студентської групи; етнопсихологічні детермінанти розвитку особистості; перцептивно-рефлексивні властивості індивіда; життєвий досвід.

Також ми виділили основні психолого-педагогічні умови, які формують мовленнєву компетенцію психолога: постійне оновлення змісту навчальних дисциплін, збагачення теоретичними знаннями з основ психологічної та педагогічної культури та досвідом практичної діяльності, стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, створення оптимальної системи особистісно зорієнтованих педагогічних дій, інноваційне навчально-методичне забезпечення психолого-педагогічної практики, орієнтація на євроінтеграційні перетворення в суспільстві, комп'ютеризація та інформатизація навчального процесу.

**Висновки.** Ми розглянули комунікативні вміння як важливу складову професійного мовлення психолога. Визначили, що високий рівень мовленнєвої майстерності – це розвинуті комунікативні якості мовлення, якість володіння нормами літературної мови, уміння використовувати її багатство в умовах професійного спілкування.

Високий рівень комунікативних ознак мовлення психолога визначається певними мовними нормами – правилами вимови, наголошування, словозміни, слововживання, орфографічними правилами для писемного мовлення.

До основних комунікативних якостей мовлення психолога слід віднести: правильність, точність, логічність, чистоту, багатство, виразність і образність, стислість і доцільність.

Також володіння високим рівнем розвитку комунікативних умінь передбачає володіння етикою викладацької та психологічної діяльності.

Мають сенс подальші дослідження проблеми розвитку комунікативних умінь в професійній мовленнєвій діяльності психолога як умови успішного формування професійної компетенції.

### **Список використаних джерел**

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н.Д.Бабич. – Львів: Світ, 1990.
2. Беляев О. Культура мовлення вчителя-словесника / О.Беляев// Диво слово. – 1995. – №1.
3. Васильева А. Н. Основи культуры речи / А.Н.Васильева. – М.: Рус. яз., 1990.
4. Годлевська А. І. Формування мовленнєвого компонента комунікативності майбутнього вчителя у структурі позанавчальної діяльності: дис....канд. пед. наук: 13.00.01/ А.І.Годлевська; Нац. пед ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1998.
5. Головин Б. Н. Основы культуры речи / Б.Н.Головин. – М.: Высшая школа, 1988.
6. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Рос. Акад. образования; Москов. псих-соц. ин-т, 2001.
7. Ильяш М. И. Основы культуры речи / М.И.Ильяш. – К.; Одесса; Вища школа, 1984.
8. Казарцева О. М. Культура речевого общения: учеб. пособие / О. М.Казарцева. – 2-е изд. – М.: Флінта; Наука, 1999.
9. Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А. Педагогическое общение как предмет теоретических и прикладных исследований/ Кан-В.А.Калик, Г.А.Ковалев // Вопр. психологии. – 1985. – №4.
10. Митник О. Я. Психолого-педагогічні умови становлення продуктивного спілкування в молодших школярів: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/О. Я.Митник; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1998.
11. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г.Подоляк, В.І.Юрченко. – К.: ТОВ “Філ – студія”, 2006. – 320 с.

12. Савенкова Л.О. Мовленнєва діяльність викладача: навч. посіб. / Л.О.Савенкова.– К.: КНЕУ, 2006.– 192 с.

The author examines the communication skills, as an important component of professional broadcast psychologist. Examines the ability to communicate, to build a conversation, speak nicely, as the basis for success specialist.

**Key words:** communication skills, professional speech of psychologists.

*Отримано: 17.12.2011 р.*

УДК 159.9:005.95-051

*Л.М.Карамушка,  
Т.І.Пастухова*

## **Особистісний компонент психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації: рівень та чинники розвитку**

У статті на основі емпіричного дослідження показано недостатній рівень розвитку основних складових особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації (комунікативних та організаторських здібностей, соціальної креативності, асертивності та стресостійкості). Встановлено статистично значущий зв'язок між рівнем розвитку особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування і такими чинниками, як поєднання навчання з роботою та сімейний стан студентів.

**Ключові слова:** майбутні менеджери; психологічна готовність майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації; особистісний компонент психологічної готовності.

В статье на основании эмпирического исследования показан недостаточный уровень развития основных составляющих личностного компонента психологической готовности будущих менеджеров к профессионально-деловому общению в организации (коммуникативных и организаторских способностей, социальной креативности, асертивности, стрессоустойчивости). Выявлена статистически значущая

связь между уровнем развития личностного компонента психологической готовности будущих менеджеров к профессионально-деловому общению в организации и такими факторами, как совмещение обучения с работой и семейным статусом студентом.

**Ключевые слова:** будущие менеджеры; психологическая готовность будущих менеджеров к профессионально-деловому общению в организации; личностный компонент психологической готовности.

**Постановка проблеми.** Одним із важливих аспектів підготовки майбутніх менеджерів є їхня підготовка до професійно-ділового спілкування в організації.

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що проблема ділового спілкування знайшла певне відображення в роботах українських вчених, які присвячені загальній характеристиці ділового спілкування (Л.М.Карамушка [7]), специфіці управлінського спілкування керівників освітніх закладів (О.В.Брюховецька [3]), особливостям ділового спілкування керівників освітніх організацій в ситуації конфлікту (Т.В.Дзюба [5] та ін.

Що ж стосується вивчення особливостей *ділового спілкування у вищих навчальних закладах*, то окремі аспекти цієї проблеми також висвітлені в ряді робіт українських психологів, які стосуються: підготовки студентів вищих навчальних закладів до попередження та подолання комунікативних бар'єрів (Г.Л. Федосова [17]), формування психологічної готовності майбутніх менеджерів до спілкування в процесі управління змінами в організації (М.В.Москальов [9]), формування комунікативної компетентності як засобу професійного і особистісного розвитку студентів-психологів (О.А. Низовень [11]), моделювання особливостей формування комунікативної культури студентів-аграріїв у процесі їхньої професійної підготовки (Н.О. Зуєнко [6]), комунікативного аспекту професійної соціалізації майбутніх менеджерів (С.Ю. Мейтерчан [10]), міжкультурної професійної комунікації майбутніх спеціалістів (І.С. Бахов [1]), формування комунікативної толерантності викладачів вищих навчальних закладів у процесі взаємодії із студентами (А.Г.Скок [16]) та ін.

Разом з тим, проблема психологічної підготовки майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації не отримала глибоко вивчення в літературі. Зокрема, поза увагою вчених залишились особливості розвитку особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації та чинники, які впливають на його становлення. В наших попередніх публікаціях [7; 12-14] висвітлено окремі аспекти цієї проблеми

### **Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати рівень розвитку особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації.

2. Дослідити взаємозв'язок між рівнем розвитку особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації та організаційно-професійними і соціально-демографічними чинниками.

**Методика та організація дослідження.** Для проведення дослідження використовувався комплекс методик “Професійно-ділове спілкування майбутніх менеджерів” (Карамушка Л.М., Пастухова Т.І., 2010) [12]. Складовою даного комплексу були методики, спрямовані на вивчення особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації.

Згідно з розробленою нами моделлю психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації, до складу даного компонента увійшли такі складові: а) комунікативні та організаторські здібності; б) соціальна креативність; в) асертивність; г) стресостійкість.

Для вирішення цього завдання використовувався *метод тестування*.

Комунікативні та організаторські здібності вивчались за допомогою опитувальника “*Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей*” (КОС-1) [2].

Для визначення рівня розвитку соціальної креативності була використана методика “*Визначення соціальної креативності особистості*” [18]. Зазначимо, що загальний опис соціальної креативності було нами дещо “структуровано”, що проявилось в тому, що відповідно до змісту методики нами було виділено три основні складові соціальної креативності: а) генерування нових ідей та їх практичного втілення; б) прояву рішучості та відповідальності у процесі вирішення проблем; в) ефективної взаємодії з іншими людьми.

Рівень розвитку асертивності досліджувався за допомогою опитувальника “*Визначення асертивності*” [15].

І для вивчення стресостійкості майбутніх менеджерів використовувалась методика “*Перцептивна оцінка типу стресостійкості*” [15], яка спрямована на визначення трьох типів поведінки особистості в ситуації стресу: типу А, типу Б і типу АБ, які фактично відповідають трьом рівням вираженості стресостійкості (низький, середній та високий).

На основі попередніх досліджень авторів [8] до *організаційно-професійних чинників*, які впливають на рівень розвитку психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації, було віднесено: курс навчання студентів; поєднання студентами навчання з роботою; наявність у студентів досвіду роботи до вступу у вищий навчальний заклад. Група *соціально-демографічних чинників* включала: вік; стать; сімейний стан; місце народження студентів. Зазначимо, що дані чинники досліджувались за допомогою “анкети-паспортички”, яка була складовою комплексу методик.

Математична обробка даних здійснювалась за допомогою комп’ютерного пакет статистичних програм SPSS (версія 13) [4].

**Вибірка опитуваних.** У дослідженні взяло участь 464 майбутніх менеджери ряду вищих навчальних закладів м. Кам’янка-Подільського та м.Києва.

Вибірка досліджуваних характеризувалась такими показниками.

За *курсом навчання* опитувані утворили такі групи: 1 курс – 24,1%; 2 курс – 18,4%; 3 курс – 24,6%; 4 курс – 17,7%; 5 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*, студенти 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% – хлопці та 59,1% – жінки.

Щодо *сімейного стану*, то опитувані утворили такі групи: неодружені – 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 в майбутніх менеджерів комунікативних та організаторських здібностей

Проаналізуємо в першу чергу дані, які стосуються рівня розвитку в майбутніх менеджерів комунікативних та організаторських здібностей (табл.1).

Таблиця 1

#### Рівень розвитку в майбутніх менеджерів комунікативних та організаторських здібностей (у % від загальної кількості опитаних)

Здібності	Рівень розвитку здібностей		
	Високий рівень розвитку	Середній рівень розвитку	Низький рівень розвитку
Комунікативні здібності	26,9	33,8	39,3
Організаторські здібності	16,4	30,8	52,8

Що стосується *комунікативних здібностей*, то, як видно із наведених в табл.1 даних, трохи більше ніж одна четверта майбутніх менеджерів (26,9%) мають *високий рівень* розвитку комунікативних здібностей. Для представників даної групи притаманні такі характеристики: наявність багатьох друзів, з якими вони спілкуються; здатність легко встановлювати контакти з малознайомими людьми, в тому числі, старшого віку; наявність потреби у встановленні нових знайомств з різними людьми; потреба постійно бути серед людей; здатність швидко адаптуватись в новій компанії і внести позбавлення в неї; потреба та здатність брати участь в колективних іграх тощо.

33,8% майбутніх менеджерів характеризуються тим, що мають *середній рівень* розвитку комунікативних здібностей. Для них притаманні такі риси: наявність певного кола друзів, з якими вони спілкуються; здатність достатньо легко входити в контакт з малознайомими людьми лише тоді, коли в цьому є необхідність; потреба часу від часу спілкуватися з людьми; здатність, коли є в цьому потреба, адаптуватись в новій компанії; здатність, коли це необхідно, брати участь в колективних іграх тощо.

І для 39,3% майбутніх менеджерів характерний *низький рівень* розвитку комунікативних здібностей. Майбутні менеджери, які належать до даної групи, характеризуються такими особливостями:

мають обмежене коло знайомих та друзів; мають певні труднощі, коли їм потрібно встановити контакт з малознайомими людьми; люблять час проводити з книгами або займаються якоюсь-іншою справою, ніж спілкуватися з людьми; почувають себе невпевнено серед малознайомих людей; не люблять брати участь в колективних іграх тощо.

Загалом, можна сказати, що рівень розвитку комунікативних здібностей у майбутніх менеджерів має досить *значні резерви*, насамперед, в контексті *зниження* кількості майбутніх менеджерів, які мають низький рівень комунікативних здібностей, та “переведення” їх в групи майбутніх менеджерів із середнім та високим рівнем розвитку комунікативних здібностей.

Ще більш “красномовніша” картина в контексті пошуку резервів у майбутніх менеджерів стосовно розвитку особистісного компонента простежується щодо рівня розвитку *організаторських здібностей*. Дані здібності, як відомо, належать до провідних здібностей менеджерів. І хоча вони мають свій самостійний зміст і виходять за межі комунікативних здібностей, вважаємо за потрібно їх теж розглянути, оскільки вони певною мірою свідчать про деякі “базові” характеристики менеджерів, які можуть впливати або тісно зв’язані з комунікативними здібностями.

Як бачимо із наведених в табл. 1 даних, лише 16,4% майбутніх менеджерів мають *високий рівень* розвитку організаторських здібностей. Майбутні менеджери, які належать до цієї групи, характеризуються такими рисами: беруть активну участь в громадській роботі студентської групи (курсу, факультету); перебирають на себе ініціативу при вирішенні практично всіх важливих питань життєдіяльності студентської групи або інших сфер життєдіяльності; постійно люблять придумувати та організовувати різні акції; практично завжди здатні схилити інших до прийняття ними їхньої думки та рішення; постійно спонукають інших діяти, відповідно до внесених ними пропозицій; постійно проявляють ініціативу при вирішенні проблем своїх товаришів; постійно доводять свою правоту, в разі неприйняття їх думок та пропозицій іншими тощо.

30,8% мають *середній рівень* розвитку організаторських здібностей. Майбутні менеджери, які утворюють дану групу, мають такі характеристики: час від часу беруть участь в громадській роботі студентської групи (курсу, факультету); перебирають на себе ініціативу при вирішенні окремих питань життєдіяльності студентської групи або інших сфер життєдіяльності; люблять придумувати та організовувати окремі, цікаві особисто для них,

акції; здатні іноді схилити інших до прийняття ними їхньої думки та рішення; здатні іноді спонукати інших діяти, відповідно до внесених ними пропозицій; проявляють час від часу ініціативу при вирішенні проблем своїх товаришів; час від часу доводять свою правоту, в разі неприйняття їхніх думок та пропозицій іншими тощо.

І для 52,8% , більше половини, майбутніх менеджерів притаманний *низький рівень* розвитку організаторських здібностей. Для даної групи майбутніх менеджерів притаманні такі особливості: вони практично не беруть участі в громадській роботі студентської групи (курсу, факультету); не здатні взяти на себе ініціативу при вирішенні питань життєдіяльності студентської групи; не люблять придумувати та організовувати різні акції; не здатні схилити інших до прийняття ними їхньої думки та рішення; не здатні спонукати інших діяти, відповідно до внесених ними пропозицій; не проявляють ініціативу при вирішенні проблем своїх товаришів; не доводять свою правоту, в разі неприйняття їхніх думок та пропозицій іншими тощо.

Отже, отримані дані свідчать про низький рівень розвитку організаторських здібностей у майбутніх менеджерів, що можна, на наш погляд, оцінити як серйозну *проблему*. Це говорить, з одного боку, про необхідність здійснення спеціального профвідбору серед абітурієнтів на спеціальність “менеджер”, а з іншого боку, про необхідність організації спеціального психологічного навчання менеджерів, яке може сприяти розвитку організаторських здібностей.

Загалом отримані дані засвідчили *недостатній рівень* розвитку комунікативних та організаторських здібностей у майбутніх менеджерів та необхідність їх спеціального розвитку в процесі психологічної підготовки.

## **2. Рівень розвитку в майбутніх менеджерів соціальної креативності**

Тепер проаналізуємо рівень розвитку в майбутніх менеджерів соціальної креативності (табл. 2).

*Таблиця 2*

### **Рівень розвитку в майбутніх менеджерів соціальної креативності (у % від загальної кількості опитаних)**

Рівень розвитку соціальної креативності	%
Високий рівень	51,5
Середній рівень	43,9
Низький рівень	4,6

Як видно із табл. 2, для більше ніж половини опитаних (51,5%) притаманний *високий рівень* соціальної креативності. Представники даної групи опитаних мають згідно з нашим підходом, який доповнює зміст даної методики, певні характеристики поведінки, які стосуються: а) *генерування нових ідей та їх практичного втілення* (постійно генерують нові ідеї; здатні завжди створювати оригінальні, нестандартні “продукти”; постійно пропонують справи, які сприймаються іншими як несподівані, принципово нові; постійно висувають конструктивні критичні зауваження стосовно вирішення тих чи інших проблем; мають виражену орієнтацію на вирішення практичних проблем, втілення власних проєктів та ідей в життя; здатні принципово реформувати власне життя або знаходити нові підходи у вирішенні старих проблем); б) *прояву рішучості та відповідальності у процесі вирішення проблем* (практично завжди проявляють рішучість у вирішенні проблем; постійно проявляють наполегливість та вимогливість до людей, які зобов’язані вирішити певну проблему; завжди проявляють енергію, напористість та відповідальність у вирішенні проблем); в) *ефективної взаємодії з іншими людьми* (постійно мають веселий та оптимістичний настрій; мають виражену комунікабельність; завжди мають підтримку у колективі стосовно ініціатив та пропозицій, які висуваються; здатні завжди успішно відстоювати свої переконання та погляди; здатні постійно проявляти винахідливість та навіть підприємницькі риси, щоб випередити своїх супротивників по навчанню і роботі тощо).

У 43,9% опитаних виявлено *середній рівень* соціальної креативності. Для майбутніх менеджерів, які увійшли до цієї групи, характерні такі риси поведінки, які відображають: а) *генерування нових ідей та їх практичне втілення* (час від часу генерують нові ідеї; здатні іноді створювати оригінальні, нестандартні “продукти”; іноді пропонують справи, які сприймаються іншими, як несподівані, принципово нові; можуть іноді висунути конструктивні критичні зауваження стосовно вирішення тих чи інших проблем; мають деяку орієнтацію на вирішення практичних проблем, втілення власних проєктів та ідей в життя; здатні певною мірою реформувати власне життя або знаходити нові підходи до вирішення старих проблем); б) *прояв рішучості та відповідальності у процесі вирішення проблем* (в деяких ситуаціях проявляють рішучість у вирішенні проблем; час від часу проявляють наполегливість та вимогливість до людей, які зобов’язані вирішити певну проблему; періодично проявляють енергію, напористість та відповідальність у вирішенні проблем); в) *ефективну взаємодію з*

*іншими людьми* (здебільшого мають веселій та оптимістичний настрій; мають достатньо виражену комунікабельність; іноді мають підтримку в колективі стосовно ініціатив та пропозицій, які висуваються; в деяких ситуаціях здатні успішно відстоювати свої переконання та погляди; час від часу проявляють винахідливість та навіть підприємницькі риси, щоб випередити своїх супротивників по навчанню і роботі) тощо.

І невеликій кількості опитаних (4,6%) притаманний *низький рівень* соціальної креативності. Майбутні менеджери, які увійшли до цієї групи, характеризуються такими рисами поведінки, які стосуються: а) *генерування нових ідей та їх практичного втілення* (не здатні генерувати нові ідеї та створювати оригінальні, нестандартні “продукти”; не можуть пропонувати справи, які сприймаються іншими як несподівані, принципово нові; не можуть висувати конструктивних критичних зауважень стосовно вирішення тих чи інших проблем; не орієнтовані на вирішення практичних проблем, втілення власних проектів та ідей в життя; не здатні реформувати власне життя або знаходити нові підходи до вирішення старих проблем); б) *прояву рішучості та відповідальності у процесі вирішення проблем* (не проявляють власної рішучості у вирішенні проблем; не проявляють наполегливості та вимогливості до людей, які зобов’язані вирішити певну проблему; не проявляють енергії, напористості та відповідальності у вирішенні проблем); в) *ефективної взаємодії з іншими людьми* (здебільшого мають похмурий та неоптимістичний настрій; не комунікабельні; не мають підтримки у колективі стосовно ініціатив та пропозицій, які ними висуваються; не можуть відстоювати свої переконання та погляди; не проявляють винахідливості, а тим більше, підприємницьких рис, щоб випередити своїх супротивників по навчанню і роботі тощо).

Як свідчать отримані результати, можна в цілому констатувати *позитивну ситуацію* стосовно прояву соціальної креативності у майбутніх менеджерів, оскільки переважна їх більшість проявляють високий або середній рівень соціальної креативності. Скоріше всього це можна пояснити як віковими особливостями майбутніх менеджерів, оскільки студентська молодь завжди відрізняється активністю, інноваційністю, так і ситуацією, в якій вони організують свою життєдіяльність (вищі навчальні заклади, які завжди виступають центром нових ідей, підходів тощо).

Разом з тим можна говорити також про певні *резерви* у розвитку соціальної креативності майбутніх менеджерів: збільшення кількості осіб із високим рівнем креативності; прояву соціальної

креативності не в широкому життєвому контексті, а у професійних ситуаціях власне менеджерської діяльності тощо. Це і повинно, на наш погляд, складати одне із завдань *психологічної підготовки майбутніх менеджерів з означеної проблеми.*

### **3. Рівень розвитку в майбутніх менеджерів асертивності**

Наступним аспектом дослідження особливостей особистісного компонента психологічної готовності було дослідження рівня розвитку асертивності у майбутніх менеджерів (табл. 3).

*Таблиця 3*

#### **Рівень розвитку в майбутніх менеджерів асертивності (у % від загальної кількості опитаних)**

Рівень розвитку асертивності	%
Високий рівень	29,8
Середній рівень	33,2
Низький рівень	37,1

Відповідно до отриманих даних менше ніж одна третина опитаних (29,8%) мають *високий рівень* розвитку асертивності. Для представників даної групи характерно вираження себе і задоволення своїх власних потреб практично в усіх ситуаціях (наприклад, вони легко та впевнено можуть сказати “ні” в ситуаціях, коли їх примушують робити те, що не відповідає їхнім потребам та інтересам; їм неважко повернути в магазин неякісні товари; вони не бояться ставити запитання та телефонувати в офіційні установи тощо), мають душевний комфорт і доброзичливе ставлення до оточення.

33,2% мають *середній рівень* асертивності. Особливістю даної групи є те, що вони досить часто відмовляються від власних бажань з метою допомогти комусь, ігнорують свої потреби.

І для 37,1% , досить великої частини опитаних, характерний *низький рівень* розвитку асертивності. Вони в переважній більшості ситуацій відмовляються від власних бажань, ігнорують свої потреби, не можуть сказати “ні”, коли на них тиснуть, тощо.

Як бачимо, існують досить значні *ресурси* щодо необхідності підвищення рівня асертивності у майбутніх менеджерів, адже дана якість необхідна сьогодні будь-якому фахівцеві, який працює в організації, і особливо менеджерам, від впевненості яких залежить вирішення дуже багатьох питань в організації. Тому *посилення асертивності* повинно складати ще один із важливих напрямків психологічної підготовки майбутніх менеджерів з проблеми професійно-ділового спілкування.

#### 4. Рівень розвитку в у майбутніх менеджерів стресостійкості

І нарешті проаналізуємо останню складову особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації, якою є стресостійкість (табл. 4). Як видно із отриманих даних, зовсім невелика кількість опитаних (2,7%) має *високий рівень* стресостійкості. Для таких осіб характерно те, що вони чітко визначають цілі своєї діяльності і вибирають оптимальні шляхи їх досягнення. Намагаються самі справитися з труднощами, аналізують зміст труднощів та причини їх виникнення, роблять правильні висновки. Уміють раціонально розподілити час. Можуть довгий час працювати з напруженням. Несподівані ситуації, як правило, не вибивають їх із колії. В цілому, представники даної групи демонструють поведінки *типу Б*.

Таблиця 4

#### Рівень розвитку в майбутніх менеджерів стресостійкості (у % від загальної кількості опитаних)

Рівень розвитку стресостійкості	%
Високий рівень	2,7
Середній рівень	81,8
Низький рівень	15,5

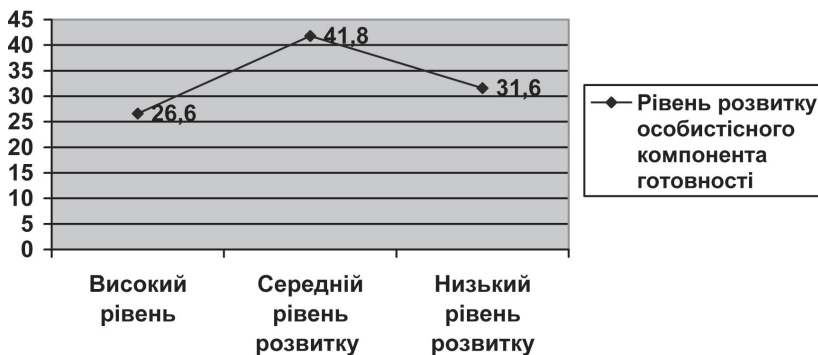
Для переважної частини опитаних (81,8%) притаманний *середній рівень* стресостійкості. Вони достатньо часто проявляють стресостійкість, але не у всіх ситуаціях. Тобто для них характерний проміжний варіант *поведінки АБ*.

У 15,5% виявлено *низький рівень* стресостійкості. Представники даної групи характеризуються прагненням до конкуренції, обов'язковим досягненням цілей. Як правило, вони бувають не задоволені собою та обставинами і починають рватися до нових цілей. Часто проявляють агресивність, нетерпеливість, гіперактивність тощо. Для осіб, які належать до даної групи, характерна поведінка типу А.

Як бачимо, результати дослідження показали необхідність *підвищення* рівня стресостійкості у переважної більшості опитаних. Тому, на наш погляд, це повинно складати *суттєвий напрямок психологічної підготовки* майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації.

#### 5. Рівень розвитку особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації

І, насамкінець, проаналізуємо рівень розвитку особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації в цілому (рис. 1).



**Рис. 1. Рівень розвитку особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації (у % від загальної кількості опитаних)**

Представлені на рис. 1 дані свідчать про те, що високий рівень розвитку особистісного компонента психологічної готовності до професійно-ділового спілкування в організації представлений трохи більше ніж у четверті опитаних (26,6%) Середній рівень притаманний для 41,8%. І для 31,6%, майже для однієї третини, характерний низький рівень особистісного компонента.

Загалом дані, які отримані стосовно особистісного компонента, свідчать, на наш погляд, про доцільність *підвищення рівня розвитку* особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації, в першу чергу, в контексті сприяння розвитку комунікативних та організаторських здібностей, підвищення рівня розвитку асертивності та стресостійкості. Це повинно стати, на наш погляд, одним із важливих аспектів *психологічної підготовки* майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації.

**6. Взаємозв'язок між рівнем розвитку особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації та організаційно-професійними чинниками.**

Як свідчать дані наведені в табл. 5, виявлено значущий зв'язок ( $p < 0,01$ ) між рівнем розвитку особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування і лише одним із організаційно-професійних чинників, яким є *поєднання навчання з роботою*. Показано, що найвищий



рівень розвитку особистісного компонента мають ті майбутні менеджери, які час від часу поєднують навчання з роботою. Так, високий рівень розвитку особистісного компонента виявлено у 31,1% осіб, які час від часу поєднують навчання з роботою, і у 23,1% осіб, які регулярно поєднують навчання з роботою, та у 23,8% осіб, які не поєднують навчання з роботою. Тобто часткове поєднання навчання з роботою є найбільш сприятливим для розвитку особистісного компонента психологічної готовності.

Таблиця 5

**Взаємозв'язок між рівнем розвитку особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації та організаційно-професійними чинниками (у % від загальної кількості опитаних)**

Організаційно-професійні чинників		Рівень розвитку особистісного компонента психологічної готовності		
		Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Курс навчання	1 курс	28,6	51,4	20,0
	2 курс	38,5	38,5	23,1
	3 курс	34,1	43,9	22,0
	4 курс	27,3	33,3	39,4
	5 курс	30,4	39,1	30,4
Поєднання навчання з роботою	Регулярно поєдную навчання з роботою	7,7**	69,2**	23,1**
	Час від часу поєдную навчання з роботою	37,7**	31,1**	31,1**
	Не поєдную навчання з роботою	31,0**	45,2**	23,8**
Наявність досвіду роботи до вступу у ВНЗ	Працював до вступу у ВНЗ	31,9	33,3	33,8
	Не працював до вступу у ВНЗ	31,7	43,9	24,4

\*\* –  $p < 0,01$

Стосовно таких чинників, як *курс навчання та наявність досвіду роботи до вступу у вищий навчальний заклад*, то тут статистично значущих зв'язків не зафіксовано (табл. 5).

**7. Взаємозв'язок між рівнем розвитку особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації та соціально-демографічними чинниками**

Аналіз наведених в табл. 6 даних показав, що існує статистично значущий зв'язок ( $p < 0,01$ ) між рівнем розвитку особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування та *сімейним станом майбутніх менеджерів*. Суть такого зв'язку полягає в тому, що, одружені студенти випереджають неодружених студентів за рівнем розвитку особистісного компонента (відповідно 35,7% проти 25,70%).

**Таблиця 6**

**Взаємозв'язок між рівнем розвитку особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації та соціально-демографічними чинниками (у % від загальної кількості опитаних)**

Соціально-демографічні чинники		Рівень розвитку особистісного компонента психологічної готовності		
		Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Вік	16 років	0,0	100,0	0,0
	17 років	43,8	43,8	12,5
	18 років	30,3	45,5	24,2
	19 років	35,9	38,5	25,6
	20 років	22,2	41,7	36,1
	21 рік	33,3	45,8	20,8
	22 роки	25,0	25,0	50,0
Стать	23 роки	100,0	0,0	0,0
	Хлопці	30,8	43,1	26,2
Сімейний стан	Дівчата	32,6	41,3	26,1
	Не одружені	29,9**	44,4**	25,7**
Місце народження	Одружені	50,0**	14,3**	35,7**
	Село	34,0	39,4	29,8
	Місто	30,8	39,4	29,9

\*\*\* –  $p < 0,001$

\* –  $p < 0,05$

Це можна пояснити скоріше всього тим, що одружені студенти в силу нових ролей, які з'являються у них у власній сім'ї, отримують більше досвіду спілкування та формують у себе якості, які сприяють ефективному спілкуванню в цілому, зокрема, в сфері професійно-ділового спілкування. До того ж цьому, напевне, сприяє і відповідальність за власну сім'ю, яка стимулює в позитивному плані професійно-навчальну активність студентів.

Стосовно впливу *віку, статі та місця народження майбутніх студентів*, то тут статистично значущого зв'язку не виявлено (табл. 6).

Отже, в цілому можна зробити висновок про те, що рівень розвитку особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування, є “чутливим” до дії лише окремих чинників, що також доцільно *враховувати*, як нам здається, в процесі психологічної підготовки майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації.

**Висновки.** Результати проведеного дослідження дають можливість зробити такі висновки.

1. Дослідження виявило *недостатню вираженість основних складових особистісного компонента* (комунікативних та організаторських здібностей, асертивності та стресостійкості). Високий рівень розвитку особистісного компонента психологічної готовності до професійно-ділового спілкування в організації виявлено приблизно у одній четвертій опитаних.

2. Виявлено статистично значущий зв'язок між рівнем розвитку особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування та таким організаційно-професійним чинником, як *поєднання навчання з роботою*. Встановлено, що найвищий рівень розвитку особистісного компонента мають ті майбутні менеджери, які час від часу поєднують навчання з роботою.

3. Встановлено статистично значущий зв'язок між рівнем розвитку особистісного компоненту психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування та таким соціально-демографічним чинником, як *сімейний стан майбутніх менеджерів*. Виявлено, що одружені студенти випереджають неодружених студентів за рівнем розвитку особистісного компонента.

4. Дослідження не виявило значущий зв'язок між рівнем розвитку особистісного компонента психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування та такими організаційно-професійними чинниками, як *курс навчання та наявність досвіду роботи до вступу у вищий навчальний заклад*, а також такими соціально-демографічними чинниками, як *вік, стать та місце народження майбутніх студентів*.

5. Отримані дані свідчать про необхідність організації спеціальної *психологічної підготовки* майбутніх менеджерів з проблеми професійно ділового спілкування з урахуванням встановлених закономірностей.

**Список використаних джерел**

1. Бахов І.С. Теоретичні основи формування міжкультурної професійної комунікації у майбутніх спеціалістів / І.С. Бахов // Психологія: теоретичні і практичні дослідження. – К. : ВД Персонал”, 2010. – С. 13–18.
2. Большая энциклопедия психологический тестов. – М.: Изд-во Эсмо, 2006. – С.229-232.
3. Брюховецька О.В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінського спілкування: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Центральный інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України / О.В. Брюховецька. – К., 2007. – 21 с.
4. Бьюль А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бьюль, П. Цефель; [пер. с нем.] – СПб. : ДиаСофтЮП, 2002. – 608 с.
5. Дзюба Т.М. Формування психологічної готовності заступника директора школи до взаємодії з учителями в умовах конфлікту: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Центральный інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України / Т.М.Дзюба. – Київ, 2007. – 20 с.
6. Зуенко Н.О. Моделювання процесу формування комунікативної культури студентів-аграріїв у процесі їхньої професійної підготовки / Н.О. Зуенко // Вісник післядипломної освіти. – Вип. 1(14). – Ч. 1: Педагогіка / [головн. ред. В.В. Олійник]. – К., 2010. – С. 84–91.
7. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти : [монографія] / Л.М. Карамушка. – К. : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
8. Карамушка Л.М. Дизайн дослідження та діагностичний інструментарій для вивчення психологічних особливостей організаційного розвитку / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки]. – К. : Наук. світ, 2009. – Ч. 24. – С. 196–208.
9. 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.
10. Мейтерчан С. Ю. Комунікативний аспект професійної соціалізації майбутніх менеджерів / С.Ю. Мейтерчан // Психологія:

- теоретичні і практичні дослідження. – К. : ВД “Персонал”, 2010. – С. 162–166.
11. Низовець О.А. Тренінг комунікативної компетентності як засіб професійного і особистісного розвитку студентів-психологів / О.А. Низовець // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія “Психологічні науки”. – Чернігів, 2008. – Вип. 59. – Т. II. – С. 122–126.
  12. Пастухова Т.І. Комплекс методик для дослідження рівня психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації / Т. І. Пастухова // Психологічні основи управління та організаційного розвитку в системі державної служби : тези VII Міжнар. наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (Луцьк, 23–25 верес., 2010 р.) / [за наук. ред. : Л. М. Карамушки, Л. Я. Малімон, О. А. Філь, Т. М. Литвиненко]. – Луцьк, 2010. – С. 70-71.
  13. Пастухова Т.І. Аналіз чинників підготовки майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації / Т.І.Пастухова // Актуальні проблеми психології. – Т. I: Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / [за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки]. – К. : А.С.К., 2011. – Вип. 30. – 237-242.
  14. Пастухова Т.І. Труднощі у процесі підготовки майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації / Т. І. Пастухова // Актуальні проблеми розвитку організаційної та економічної психології в Україні : тези I Всеукраїнського конгресу з організаційної та економічної психології (Кам’янець-Подільський, 29 червня-2 липня, 2011 ) / [за наук. ред. : С.Д.Максименка, Л. М. Карамушки]. – Київ – Кам’янець-Подільський, 2011. – С. 84-85.
  15. Синдром “професійного вигорання” та професійна кар’єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / [За наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової]. – 2-е вид. перероб. та доповн. – К.: Міленіум, 2006. – С. 212-214.
  16. Скок А.Г. Соціально-психологічні умови формування комунікативної толерантності у викладача вищого навчального закладу : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України / А.Г. Скок. – К., 2007. – 19 с.
  17. Федосова Г.Л. Соціально-психологічні умови подолання комунікативних бар’єрів студентської молоді: автореф. дис. ...

канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ Г.Л.Федосова. – Київ, 2007. – 20 с.

18. 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.

The article analyzes the results of an empirical investigation of levels of development of the personality component of future managers' psychological readiness for organizational business communication. The key elements of the personality component of future managers' professional and business communication readiness which included communicative and motivating skills, social creativity, assertiveness, and stress-resistance were shown to be at low levels of development. The investigation found statistically significant correlations between the levels of development of the personality component of future managers' psychological readiness for organizational business communication and such factors as the respondents' work and studies combination and their family status.

**Key-words:** future managers; future managers' psychological readiness for organizational business communication; personality component of psychological readiness.

*Отримано: 21.11.2011 р.*

УДК 378: 147: 37. 011. 3 – 051: 78

*Ж.Ю.Карташова*

## **Формування мотивації професійного зростання в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики**

У статті представлено аналіз понять “мотив”, “мотивація”, “стимул”, окреслено психолого-педагогічні особливості мотивації студентів-музикантів до професійного зростання, розкрито шляхи вдосконалення професіоналізму майбутніх учителів музики, спрямованих на саморозвиток і самовизначення в процесі фахової підготовки, розглянуто основні категорії навчальної діяльності.

**Ключові слова:** мотивація, самовдосконалення, саморозвиток, самоосвіта, музично-виконавська діяльність, психолого-педагогічна підготовка.

В статтю представлено аналіз понять “мотив”, “мотивація”, “стимул”, описано психолого-педагогічні особливості мотивації студентів-музикантів до професійного зростання, розкрито шляхи удосконалення професіоналізму майбутніх учителів музики, спрямованих на саморозвиток і самоопределення в процесі професійної підготовки, розглянуті основні категорії навчальної діяльності.

**Ключові слова:** мотивація, самосовершенствование, саморозвиток, самообразование, музично-виконавська діяльність, психолого-педагогічна підготовка.

**Постановка проблеми.** В Державній національній програмі “Освіта (Україна ХХІ століття)” наголошується, що підвищення рівня підготовки фахівця забезпечуватиметься шляхом радикального перегляду змісту його підготовки, який повинен відповідати сучасним потребам держави, суспільства й особистості. Пріоритетність цього важливого елемента вищої освіти визначається, з одного боку, його впливом на якість підготовки фахівця, з іншого – подоланням суперечностей між темпами змін сучасної позапедагогічної метасистеми та інертністю системи освіти, між загальноосвітньою та професійною підготовкою учителя; між потребами суспільства у фахівцях з розвиненими особистісними якостями та творчими здібностями й однонамітністю навчальних програм і навчальних програм. Названі суперечності свідчать про необхідність оновлення змісту підготовки педагогічних кадрів.

У сучасних умовах реформування українського суспільства вища школа повинна забезпечити такий процес фахової підготовки, за якого майбутній учитель постійно відчував би себе причетним до цілісного навколишнього світу, до загальнолюдських цінностей і потреб, здатним забезпечити творче позитивне перетворення життєвого середовища, гармонізувати міжособистісні стосунки і відносини, спираючись при цьому на досягнення відомих педагогів минулого й сучасності.

Необхідною умовою успіху всякої діяльності є повноцінна її мотивація. Майбутній учитель музики буде прагнути самовдосконалення та саморозвитку в тому випадку, коли в нього сформується сильні та адекватні мотиви досягнення успіху та самореалізації.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз наукових джерел з педагогіки, психології, мистецтвознавства дозволив виявити низку проблем, вирішення яких сприятиме творчому розвитку особистості майбутніх учителів музики, поглибленню теоретичних знань та практичних умінь, що забезпечить ефективність фахової підготовки спеціалістів до художньо-педагогічної діяльності.

Шляхи вдосконалення професіоналізму вчителів розкриваються в розробках нових технологій, спрямованих на саморозвиток і самовизначення фахівців, виявлення внутрішніх потреб і стимулів до навчання, розкриття свого внутрішнього потенціалу (А.М. Алексюк, Т.Г. Браже, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, П.І. Підкасистий, С.О. Сисоева).

Багатоаспектний внесок у розробку теорії й методики формування знань, умінь та навичок музикантів-інструменталістів зроблено такими виконавцями й науковцями, як Б. Деменко, В. Жадько, Е. Кучменко, Г. Меднікова, Г. Побережна, В. Шульгіна (філософський аспект), Л. Бочкарьов, О. Віцинський, Г. Коган, Л. Котова, Л. Маккіннон, Ю. Цагареллі, Д. Юник (психологічний аспект), О. Алексеев, Й. Гат, Ф. Бузоні, К. Мартінсен, О. Шулп'яков (фізіологічний аспект), О. Андрейко, О. Гольденвейзер, А. Корженевський, Я. Мільштейн, В. Муцмаєр, Г. Ципін, Т. Юник (педагогічний аспект), Л. Баренбойм, Л. Гінзбург, К. Ігумнов, Б. Кременштейн, В. Москаленко, Г. Нейгауз, С. Савшинський (мистецтвознавчий аспект). У їх працях обґрунтовано теоретико-методичні підходи до розв'язання музично-виконавських завдань.

Аналіз науково-методичної літератури та практичного досвіду засвідчив існування суперечностей між необхідністю удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики і відсутністю відповідного науково-методичного забезпечення, що зумовлює недостатнє використання потенціалу дисциплін музично-виконавського циклу.

**Мета статті** – висвітлити та проаналізувати особливості мотивації майбутнього учителя музики до професійного зростання в процесі фахової підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Художньо-педагогічна діяльність майбутніх учителів музики вимагає виняткової компетентності в галузі виконавського мистецтва, практичних умінь і навичок, фундаментальних знань з педагогіки й психології, високого рівня загальної і художньо-педагогічної культури. Спеціалізація майбутніх фахівців відбувається на рівні методики викладання обраного предмета професійного спрямування і вимагає певної підготовки, яка має суттєві відмінності, наприклад, при підготовці учителя музики і підготовці учителя хореографії чи образотворчого мистецтва. На відміну від професійної підготовки, професійне становлення фахівця художньо-естетичних дисциплін, яке відбувається у вищому навчальному закладі, має спільну мету, форми, чинники (внутрішні й зовнішні) та засоби. І чим краще студент розуміється на різних видах мистецтва, тим вищих



результатів досягає у процесі професійного становлення, яке покликане забезпечити розвиток професійної свідомості, вищий рівень професіоналізму, інтеграцію фахової мистецької та психолого-професійної підготовки, праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність майбутнього вчителя музики та дисциплін художньо-естетичного циклу [1, с. 23].

Впровадження нових освітніх технологій вимагає відповідної підготовки учителів, професійне становлення яких відбувається в органічному взаємозв'язку з особистісним розвитком. Видатні діячі освіти (В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, С.Т. Шацький) відзначали, що важливим для педагога є поєднання знань, педагогічних здібностей, умінь, професіоналізму і високої культури особистості, що майстерність і професіоналізм педагога – це синтез наукових знань, інтелектуальних та практичних умінь, блискучого володіння методикою й особистісних якостей учителя.

Концепції музичного виховання й сучасні інтегровані програми в галузі “Мистецтво” спрямовані на збагачення знань і розвиток аналітичних та художніх умінь у художньо-творчій діяльності, які допомагають реципієнту сприйняття зіставляти художні твори різних видів, відчувати їхні зв'язки, знаходити загальне й особливе в кожному мистецькому явищі. Майбутній фахівець повинен володіти не лише специфічно музичними та педагогічними вміннями: виконавськими, комунікативними, операційними, організаційними, пізнавальними, інтелектуальними, гностичними, творчими, але й художніми та аналітичними. Художньо-педагогічна діяльність учителя музики вимагає включення в тезаурус майбутнього учителя музики умінь педагогічного коментування виконуваних творів, умінь виносити критичні судження та писати художньо-критичні роботи (коментарі, рецензії, літературні описи творів та есе), розуміти ремарки авторського тексту, вміти інтерпретувати твори різних видів мистецтва, імпровізувати (як виконавець і педагог), використовувати різні художні засоби при підготовці сценаріїв і програм свят, концертів, виховних заходів, музичних та мистецьких ігор і вікторин, творчо моделювати фрагменти уроків і ситуацій тощо.

Навчання студентів у ВНЗ є важливим етапом професійного становлення особистості, на якому найбільш актуальною є професійна мотивація, яка спонукає і спрямовує діяльність суб'єкта по освоєнню професії. Розробці цього напрямку проблеми сутності мотивації присвячені праці О.Гребенюка, Н.Кузьміної, Н.Сергєєва, В.Семиченко та ін.

Вивчення динаміки мотивації особистості на різних етапах професійної підготовки, пов'язаних з різними рівнями оволодіння мистецькою професією, можна звести до таких положень:

- мотивація професійної діяльності має багаторівневу структуру;
- вона змінюється в процесі професійної підготовки, насамперед, у бік ієрархізації, хоча змінюється сила й стійкість мотивів, їх множинність і структура мотивації: мотивація стає все більш адекватною майбутній професійній діяльності;
- особливі зміни в мотивації професійно-діяльничого рівня;
- найбільш стійкі широкі соціальні мотиви;
- існує зворотний зв'язок між силою утилітарних мотивів й успішністю, і прямий зв'язок між науково-пізнавальними й професійними мотивами;
- успішність діяльності залежить від сили й стійкості мотивів, їх множинності, структури й ієрархії мотивації.

Співвідношення мотивів і цілей діяльності полягає в тому, що мотив виступає як причина постановки тих чи інших цілей. Щоб поставити перед собою мету, необхідний відповідний мотив: самоствердження, самореалізації, матеріального стимулу, інтересу до змісту діяльності тощо.

Мета, як правило, детермінується кількома мотивами. Наприклад, до мети “добре вчитися” можуть спонукати різні мотиви: інтерес до знань, намагання уникнути покарання і нарікань батьків, прагнення дістати схвалення від інших, принести користь суспільству (соціальний мотив) тощо. Кожного студента спонукає до отримання позитивних оцінок певний, властивий лише йому, комплекс мотивів. Знаючи, які мотиви спричинюють прагнення студента отримувати високі оцінки, можна успішніше керувати його навчальною діяльністю. Актуалізувавши додаткові мотиви, можна в такий спосіб підсилити спонукальний вплив мети.

Чим більше мотивів детермінує мету, тим більшою є її спонукальна сила, спонукальний вплив на діяльність особистості.

Оскільки цілі тісно пов'язані з мотивами, вони також здійснюють істотний спонукальний вплив на діяльність особистості. Постановка мети стимулює докладати відповідних зусиль для її досягнення.

Чим конкретнішими є цілі, тим більшим є їхній спонукальний вплив. Загальні, неконкретизовані цілі часто мають характер декларацій і не стимулюють до діяльності. Конкретизація мети, розробка проміжних цілей (етапів) і засобів їх досягнення є важливим мотиваційним фактором.

Слід також зазначити, що мета, яка ставиться особистістю самостійно, підсилює мотивацію, створює позитивний настрій і утримується довше, людина схильна працювати над її досягненням значно наполегливіше. Мета, яка задається ззовні, викликає меншу активність, має меншу спонукальну силу.

Загальні цілі, суспільні норми, завдання, отримані від інших людей, можуть стати індивідуальними цілями особистості лише за умови, що вони є етапом або засобом задоволення її потреб.

Досить важливою є фіксація проміжних результатів. Якщо особистість бачить навіть незначне просування до мети та результати своєї діяльності, то це посилює мотивацію до діяльності, збільшує активність у роботі. Це можливо за умови, коли особистість чітко усвідомлює, що вона уміє робити, що необхідно зробити.

Як відомо, будь-яка діяльність є полімотивованою, тобто спонукається не одним мотивом, а багатьма мотивами. Полімотивованість діяльності зумовлюється тим, що дії особистості визначаються ставленням до предметного світу, людей, суспільства, себе.

Так, наприклад, А.Маслоу стверджував, що будь-яка діяльність (чи поведінка) спонукається кількома чи навіть усіма базовими потребами одночасно, а не однією. Залучення якомога більшої кількості потреб (актуалізація ширшого кола спонукальних чинників) підвищує загальний рівень мотивації діяльності [2].

Досить повна схема співвідношення різних мотивів у спонуканні складних видів діяльності була запропонована Б.Додоновим [3].

Згідно з цією схемою діяльність спонукається такими мотивами:

- задоволення від самого процесу діяльності;
- отриманий результат діяльності (створений продукт, засвоєні знання тощо);
- винагорода за діяльність (подяка, грамота, підвищення в посаді та тощо);
- уникнення санкцій (покарання), котрі загрожували б у разі ухиляння від діяльності або несумлінного виконання її.

Можна стверджувати, що кількість мотивів, які актуалізуються і спонукають до діяльності, визначає загальний рівень мотивації. Але, як про це говорить Б.Додонов, важливий кожен мотив та його спонукальна сила, хоча інколи сила впливу одного з мотивів переважає спонукальний вплив кількох інших, разом узятих. Однак, чим більше мотивів актуалізується, тим вищим є загальний рівень мотивації.

Отже, загальний рівень мотивації залежить від:

- кількості мотивів, які актуалізуються;
- спонукальної сили кожного з цих мотивів;
- актуалізації ситуативних факторів.

Спираючись на вказану закономірність, викладач, прагнучи посилити мотивацію своїх студентів, має працювати у трьох напрямках:

- задіяти (актуалізувати) якомога більшу кількість мотивів;
- збільшити спонукальну силу кожного з цих мотивів;
- актуалізувати ситуативні мотиваційні фактори.

У зв'язку з цим необхідно проаналізувати поняття “мотив”, “мотивація”, “стимул”. Як указують Л.Божович, О.Леонтьєв, А.Маркова, С.Рубінштейн, мотивація є рушійною силою людської поведінки та діяльності. З поняттями “мотив” і “мотивація” пов'язується все те, що стосується стимуляції або спонукання людини до діяльності. Ці поняття містять у собі уявлення про потреби, інтереси, цілі, наміри, прагнення, спонукання, стимули, наявні у людини; про зовнішні фактори, які змушують її поводитися певним чином; про управління діяльністю в процесі її здійснення тощо. Поняття “мотивація” представляється більш широким, ніж “мотив”, і позначає:

- систему факторів, що визначають поведінку (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення, стимули, інтереси, установки);
- динамічний процес внутрішнього, психологічного управління поведінкою, що включає ініціацію, напрям, організацію, підтримку.

Поняття ж “мотив” позначає усвідомлювану людиною причину поведінки й діяльності. Однак будь-яка форма людської поведінки може бути пояснена як внутрішніми (психологічними), так і зовнішніми (умовами й обставинами) причинами. У зв'язку із цим необхідно врахувати таке поняття, як “стимул”.

Спробуємо розглянути більш детально три основні категорії навчальної діяльності (внутрішні, зовнішні й особисті стимули).

Внутрішні стимули навчання визначаються потребами людини й можуть мати як уроджений (виражає органічні потреби людини), так і набутий характер (виражає соціальні потреби, сформовані суспільством). Вважається, що серед уроджених потреб особливе значення мають такі стимули навчальної діяльності, як потреба в активності й потреба в інформації. Серед набутих потреб (тобто сформованих у процесі навчання й виховання), важливу роль у виникненні мотивів навчання відіграють гностичні потреби (потреби в знаннях) і позитивні соціальні потреби (прагнення приносити користь суспільству, прагнення до суспільно цінних досягнень та ін.).

Зовнішні стимули навчання визначаються соціальними умовами життєдіяльності людини, до яких, найчастіше, відносять вимоги, очікування й можливості. Вимоги пропонують людині певні види й форми діяльності й поведінки. Так, наприклад, у ВНЗ від студентів вимагається відвідувати заняття, брати участь у семінарах, виконувати завдання, здавати іспити й ін. Суспільство жадає від людини дотримуватися в поведінці заданих моральних норм, виконувати певну діяльність. Очікування характеризують відношення суспільства до людини, пов'язане із припущенням про те, які риси поведінки й форми діяльності воно вважає нормальним для даної людини. Наприклад, для юнака, що закінчив школу, вважається цілком нормальним учитися у ВНЗ для того, щоб підготуватися до подальшої професійної діяльності. Очікування відрізняються від вимог тим, що не є наказом, а створюють загальну атмосферу здійснення діяльності. Можливості – це об'єктивні умови навчальної діяльності, які є в оточенні людини. Так, певна організація навчального процесу створює можливість для розвитку інтересу до навчального предмета.

Особисті стимули навчання (цінності) визначаються інтересами, прагненнями, установками, переконаннями й світоглядом людини, уявленням про себе, відношенням до суспільства. Такими стимулами є: самовдосконалення, самоствердження, самовираження, задоволення окремих потреб, життєві ідеали й зразки. Зовнішні, внутрішні й особисті стимули навчання в різних співвідношеннях є в кожній людини. Виникненню певної сукупності навчальних мотивів сприяє використання в практиці навчання стимулювання діяльності. При цьому той, що навчається, виступає як об'єкт педагогічних впливів і суб'єкт пізнавальної діяльності. Педагог організує зовнішні стимули (вимоги, очікування, можливості) так, що вони формують необхідні інтереси, потяги й цінності в тих, що навчаються. При розробці ефективних форм педагогічного впливу на особистість, що навчається, спрямованих на розвиток мотивації навчальної діяльності, необхідно враховувати те, що будь-який “зовнішній вплив дає той або інший психологічний ефект, лише переломлюючись через психічні стани суб'єкта” [4, с. 226]. Для мотивів навчання недостатньо тільки зовнішніх стимулів. Для того, щоб студент-музикант продуктивно включився в навчально-творчу діяльність, необхідно, щоб зовнішні стимули, спрямовані на розвиток у нього мотивів навчальної діяльності, були “не тільки зрозумілі, але й внутрішньо прийнятні ним, тобто, щоб вони набули значущість для нього...” [5, с. 604]. Умови адекватного переходу зовнішніх впливів у мотиви є складною психолого-педагогічною проблемою.

Формування мотивації студентів-музикантів до професійного зростання включає:

1. Механізм розвитку мотивації “знизу нагору”, який полягає в тому, що стихійно сформовані або спеціально організовані педагогом умови навчальної діяльності й взаємини між учасниками навчального процесу вибірково актуалізують окремі ситуативні спонукання, які при систематичній активізації поступово усталюються й переходять у стійкі особистісні мотиви освіти та професійного зростання.

Даний механізм формування мотивації стимулюється, в основному, зміною зовнішніх умов навчальної діяльності, тобто створенням творчого середовища, яке сприяє гуманістичній взаємодії суб’єктів педагогічного процесу, оскільки розвиток мотивації професійного зростання в процесі неперервної освіти можливий лише при взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів.

2. Механізм розвитку мотивації “зверху вниз” полягає в засвоєнні студентами пропозованих у готовій формі спонукань, які за задумом викладача повинні в нього бути і які сам студент повинен перетворити із зовнішніх у внутрішньо прийняті й реально діючі спонукання. Пояснення студенту змісту формованих спонукань, їх співвіднесення з іншими, більшою мірою полегшує йому значеннєву роботу й рятує від стихійного пошуку, що нерідко пов’язаний з безліччю помилок. Цей механізм стимулюється зміною внутрішньоособистісної атмосфери через внутрішню роботу суб’єкта по переосмисленню своєї мотивації навчально-пізнавальної діяльності [6, с. 42].

Одним з основних моментів мотиваційної концепції є визнання мотивації діяльності, відповідно до якого будь-яка діяльність (у тому числі, і навчальна) звичайно збуджується одночасно різними мотивами, що вступають між собою в ієрархічні відносини. Сукупність мотивів, пов’язаних якою-небудь діяльністю, являє собою мотивацію діяльності.

Наше дослідження ґрунтується на теоретичних положеннях психологів С.Рубінштейна, Л.Божович, О.Леонтьєва, О.Гребенюка, згідно з яким, всі мотиви навчання не можуть розвиватися по ізольованих, не пов’язаних одна з однією лініям. Таким чином, необхідно досліджувати розвиток мотивації до навчально-творчої діяльності й неперервної освіти студентів-музикантів як цілісну ієрархічно організовану систему, що змінюється в ході вивчення фахових і педагогічних дисциплін.

Отже, спираючись на все викладене вище, ми можемо зробити висновок про те, що мотивація навчально-пізнавальної та

художньо-творчої діяльності являє собою складну систему усвідомлених спонукань, що є властивостями особистості, що виникають на основі потреб, у єдності змістового й динамічного аспектів розвитку й виконує певні функції: спонукальну, спрямовуючу, регулюючу, прогнозуючу, контролюючу й сенсоутворюючу. Мотивація навчання є чинником, що детермінує ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів. Позитивна мотивація дозволяє студентам-музикантам активно прагнути поповнення загальних і професійних знань, оволодіння навчально-пізнавальними й професійними вміннями, вдосконалювання в собі соціально й особистісно значущих якостей, неперервного вдосконалення себе.

Розвиток професійної діяльності студента-музиканта в освітньому процесі пов'язаний з постійним відновленням його змістових й технологічних аспектів, що дозволяють поступово "переводити" навчальну діяльність студента в професійну діяльність фахівця, тобто відбувається зсув мотивації навчальної діяльності до мотивації неперервного вдосконалювання студента-музиканта як особистості і як майбутнього фахівця.

Отже, розвиток мотивації професійного зростання в процесі фахової підготовки майбутнього учителя музики – це цілісний, динамічний, неперервний і гуманістично спрямований процес зростання внутрішньої потреби в особистісному перетворенні, у готовності до перетворюючої професійної діяльності, у здатності до актуалізації творчого потенціалу й вибудовування індивідуальної професійно-особистісної стратегії впродовж всього життя. Такий процес буде протікати ефективно, якщо в студента-музиканта буде сформовано потребу до навчально-пізнавальної та художньо-творчої діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія / В.Ф. Орлов. – К.: Наукова думка, 2003. – 263 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность /А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999.
3. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б.И. Додонов //Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 48-56.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание /С.Л. Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1957. – 328 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.

6. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – М.: МГПИ, 1976. – 234 с.

The article analyzes the concepts of “reason”, “motivation”, “incentive”, outlines the psychological and pedagogical features of motivation of students-musicians to professional growth, uncovers ways to improve the professionalism of future music teacher aimed at self-determination in the process of professional training, opens the basic categories of training activities.

**Keywords:** motivation, self-improvement, self-development, self-education, music and performance activities, psycho-pedagogical training.

*Отримано: 11.12.2011 р.*

**УДК 159.942**

*Д.Ю.Кияшко*

## **Поняття саморегуляції у дослідженні психологічних особливостей подолання страхів**

Стаття присвячена аналізу поняття саморегуляції у контексті дослідження психологічних умов подолання страху. Висвітлено різні підходи до психологічного аналізу поняття саморегуляції. Розглянуто основні типи саморегуляції емоцій.

**Ключові слова:** страх, саморегуляція, саморегуляція поведінки, саморегуляція емоційних станів, механізми саморегуляції, типи саморегуляції емоцій, модель саморегуляції.

Статья посвящена анализу понятия саморегуляции в контексте исследования психологических условий преодоления страха. Освещены различные подходы к психологическому анализу понятия саморегуляции. Рассмотрены основные типы саморегуляции эмоций.

**Ключевые слова:** страх, саморегуляция, саморегуляция поведения, саморегуляция эмоциональных состояний, механизмы саморегуляции, типы саморегуляции эмоций, модель саморегуляции.

**Постановка проблеми та актуальність дослідження.** За останні десятиліття психологічна наука зробила значні кроки у вивченні емоційної сфери особистості, зокрема емоції страху. Проте проблема контролю цієї емоції, особливо у випадку фобій, яку ще у минулому



столітті відомий дослідник емоційної сфери К. Ізард вважав невіршеною [3, с. 293], і досі залишається актуальною у науці про людське поведінку. Прагнення до більш глибокого розуміння цього процесу зумовлює цілу низку нових запитань, відповіді на які зможуть дати вже нові покоління психологів-дослідників.

З метою подолання страху у психології та психіатрії існують відповідні (терапевтичні та медикаментозні) прийоми, за допомогою яких можна послаблювати гостроту переживання цього стану в різних формах його вияву, проте механізми свідомого та ефективного управління страхом не можна назвати остаточно визначеними та загальнозживаними. Стає більш очевидним, що цей процес пов'язаний не стільки з ситуативним подоланням емоції, скільки з механізмами особистісної саморегуляції, а отже, з процесом становлення та розвитку особистості загалом, оскільки, як зазначає М.Й. Боришевський, саморегуляція є основним інструментом, сутнісним моментом розвитку особистості як процесу безперервного саморуку та постійного самовідновлення за допомогою перебудови внутрішніх структур [2]. Наявність значного розмаїття у тлумаченні саморегуляції у науковій літературі зумовлює актуальність дослідження цього поняття та його місця у проблемі дослідження психологічних особливостей подолання страхів.

**Зв'язок з науковими та практичними завданнями.** Таким чином, дослідження, спрямовані на розкриття теоретичних та емпіричних закономірностей, яким підпорядковується процес саморегуляції, зокрема регуляції переживання людиною страхів, має першочергове значення як для створення наукової бази питання, так і для розв'язання практичних суспільних завдань, зокрема удосконалення організації навчання і виховання з метою створення умов ефективного подолання страхів у процесі розвитку особистості.

**Мета дослідження** полягає у проведенні теоретичного аналізу поняття "саморегуляція" у психологічній літературі у контексті подолання страхів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Значення страху для життєдіяльності людини визначається науковцями досить неоднозначно. З одного боку, визначення страху як емоції, що виникає у ситуації загрози біологічному чи соціальному існуванню людини, якого притримуються більшість вчених, дозволяє говорити в першу чергу про позитивну функцію страху, що полягає у сигналізованні, попередженні людини про небезпеку. Разом з цим, страх вважається і однією з найбільш токсичних, найбільш згубних емоцій, яка може позбавити людину життя як у переносному, так і у буквальному

сенсі [3]. Поки страх не виходить “за межі розумного” і відповідає вимогам ситуації, як зазначає К. Ізард, у ньому немає нічого жахливого чи дезадаптивного, він захищає та орієнтує людину. Людина повинна пережити страх, інакше її дії будуть неадекватними, також вважає С. Ісрафілов, проте важливо, щоб людина була здатна самостійно управляти своїм емоційним станом, інакше емоційний стан буде сам управляти людиною. А для цього, на думку психолога, потрібно свідомо оволодіти системою саморегуляції [5].

Варто зазначити, що поняття “саморегуляція” є досить складним і багатозначним та використовується у різних науках і теоріях з різними змістовими відтінками. У загальному значенні поняття “регуляція” означає: 1) впорядкування, налагоджування; 2) спрямування розвитку, руху чого-небудь з метою приведення до порядку, системи; 3) приведення у такий стан, який забезпечує нормальну і правильну роботу системи [8]. Приставка “само” також може вказувати на декілька значень, зокрема вона використовується: 1) з метою визначення спрямованості дії на того, хто її реалізує; 2) з метою визначення причини, джерела процесу, який ця приставка уточнює; 3) з метою висвітлення включеності свідомості у процес.

В узагальненій формі особистісна саморегуляція у психології розглядається як свідомо активність індивіда, спрямована на приведення внутрішніх резервів у відповідність з умовами зовнішнього середовища задля успішного досягнення значущої мети [2, с. 154]. Найбільш розроблюваними у сучасній психології є дослідження саморегуляції поведінки та емоцій.

М.Й. Боришевський визначає саморегуляцію поведінки як одну з інтегральних характеристик особистості як відкритої соціально-психологічної системи, що безупинно вдосконалюється, самоорганізується. У функціонуванні та розвитку саморегуляції поведінки вирішальну роль відіграє міра участі суб'єкта у засвоєнні та “створенні” правил, норм, зразків поведінки, їх перетворенні, апробуванні, оцінюванні, оскільки завдяки цьому в особистості формується відповідальність за вибір тих норм, яких вона має дотримуватися, виробляється здатність до мислення в категоріях моральності як невід'ємна складова процесу саморегуляції. Детально розроблена М.Й. Боришевським змістова компонента саморегуляції поведінки у формі базових провідних механізмів, якими є самооцінка й домагання суб'єкта, його образ Я, оцінні ставлення, а також соціально-психологічні очікування, які на різних вікових етапах неоднаково впливають на саморегуляцію поведінки внаслідок їх динамічного й багатозначного зв'язку з

іншими утвореннями у структурі свідомості особистості (ідеалами, переконаннями тощо) [2, с. 150].

У ланцюгу психологічних досліджень займає питання саморегуляції емоційних станів розглядається як окремий напрямок вивчення.

За Л.М. Аболіним, емоції людини виконують відносно самостійні функції у загальній системі саморегуляції життєдіяльності. Підпорядковуючись у той же час закономірностям, які визначають координацію і взаємодію раціональних компонентів у цілісній системі саморегуляції, вони беруть участь у пошуку закономірностей імовірного ряду предметних ситуацій, у розподіленні та інтеграції екстремальних умов діяльності, у забезпеченні попереджувального планування, автономності і оперативності напруженої дії, згортання раціонального рівня регулювання та ін. Результатом емоційної саморегуляції як цілісної системи є емоційна стійкість. Однак одна з важливих особливостей емоцій полягає і у тому, що вони не тільки регулюють діяльність, але й дезорганізують її. Випадки дезорганізації діяльності людини через її емоційні стани, на думку Л.М. Аболіна, варто розглядати як наслідок порушення регулюючої функції емоції [1].

У працях з психології [4; 5], присвячених проблемі саморегуляції емоційних станів, це питання розглядається саме у контексті порушення регулюючої функції емоцій та у межах визначених К. Ізардом трьох типів саморегуляції емоцій: 1) регуляція за допомогою іншої емоції; 2) когнітивна регуляція; 3) моторна регуляція [3].

Перший тип полягає у використанні свідомих зусиль, спрямованих на активацію іншої емоції, протилежної тій, яку людина переживає і хоче усунути.

Другий – пов'язаний з використанням уваги і мислення для пригнічення небажаної емоції або встановлення контролю над нею. Це переключення свідомості на події чи діяльність, що викликають у людини цікавість та позитивні емоційні переживання.

Третій – передбачає використання фізичної активності як каналу розрядки емоційної напруги.

Уточнюючи результати сучасних досліджень цієї проблеми, Є.П. Ільїн в межах цих типів окремо визначає також такі способи саморегуляції емоцій, як аутогенне тренування, релаксація, зміна спрямованості свідомості, переключення, зниження значимості майбутньої діяльності або отриманого результату, використання захисних механізмів та ін. [4].

**Релаксація** пов'язана з тим фактом, що під час більшості емоційних переживань спостерігається напруження скелетних

м'язів, зняття якого відповідним чином впливає також і на емоційні переживання.

**Зміна спрямованості свідомості** має різноманітні варіанти регуляції, які пов'язані з відволіканням, тобто полягає в умінні думати про що завгодно, крім емоціогенних обставин. Цей спосіб потребує вольових зусиль, за допомогою яких людина намагається зосередити увагу на сторонніх об'єктах і ситуаціях.

**Переключення** пов'язане зі зміною спрямованості свідомості на будь-яку цікаву справу, або на діловий бік майбутньої діяльності.

**Зниження значимості** майбутньої діяльності або отриманого результату здійснюється шляхом надання події меншої цінності або взагалі переоцінки значущості ситуації за зразком "головне в житті не це".

У знятті емоційної напруги Є.П. Ільїн також звертає увагу на такі способи: отримання додаткової інформації, що знімає невизначеність ситуації; розробка запасних відступних стратегій на випадок невдачі; відкладання на деякий час досягнення мети в разі усвідомлення неможливості зробити це при наявних знаннях, засобах; фізична розрядка; слухання музики; написання листа, запис у щоденнику з викладом ситуації і причини, що викликала емоційне напруження тощо [4].

Очевидно, що така саморегуляція емоційних станів досліджується у межах тимчасового пом'якшення переживань, зняття емоційного напруження за допомогою психофізіологічної релаксації, а також залучаючи до цього процесу мислення, уяву, волю. Проте оскільки особливо сильні та неконтрольовані емоції свідчать про відсутність усвідомлення механізму їх виникнення, то саморегуляція емоційних станів значною мірою пов'язана з усвідомленням цих процесів, механізмів та умов, що зумовлюють виникнення та перебіг тієї чи іншої емоції. Отже, це зумовлює звернення до більш глибоких механізмів особистісної саморегуляції.

Так, приміром, серед важливих умов продуктивної саморегуляції, зокрема емоційної, Л.М. Аболін виокремлює такий важливий аспект, як емоційний досвід, в якому згорнуті інтегративні успіхи-неуспіхи з образами здійснених раніше спроб. Л.М. Аболінін встановлено, що емоційних досвід завжди індивідуальний, він постійно змінюється, корегується згідно з новою інформацією, що отримується. Мається на увазі весь досвід пережитих успіхів і невдач, перемог та поразок, який людина набула як особистість, вступаючи у різноманітні стосунки. Емоційні реакції на успіх-невдачу є одним з основних стрижнів формування та розвитку емоційного досвіду [1 с. 144-146]. Тому, емоційний досвід

особистості відіграє вирішальну роль у процесі емоційної саморегуляції, обумовлюючи її.

Це зумовлює потребу в побудові такої моделі саморегуляції, яка охоплюватиме різні рівні активності особистості у їхній єдності. До таких моделей саморегуляції можна віднести структурно-функціональну модель системи саморегуляції О.О. Конопкіна.

Аналіз ієрархії і логічного зв'язку головних завдань у дослідженні психічної саморегуляції дозволило О.О. Конопкіну зробити висновок, що головним завданням є вивчення закономірностей побудови регуляторних процесів і формулювання на цій основі загальної концептуальної моделі, що адекватно відображає внутрішню структуру у процесі свідомої регуляції, загальну для різних видів і форм довільної активності людини. Без такого концептуального базису поняття “процес саморегуляції”, що дедалі частіше використовується у психології, на думку О.О. Конопкіна, не має реального змісту і втрачає сенс [6].

Аналіз умов побудови загальної концептуальної моделі процесу свідомої саморегуляції приводить вченого до висновку, що найбільш адекватним для вирішення цього завдання є системно-функціональний підхід до аналізу структури регуляторних процесів. Це означає, що процес саморегуляції повинен бути відображений як цілісна, замкнена (кільцева) за своєю структурою, інформаційно відкрита система, що реалізується взаємодією певних функціональних ланок (блоків). Підставою для виокремлення цих ланок (згідно з принципом необхідності і достатності) є специфічні для них регуляторні функції, системне “співробітництво” яких і реалізує цілісний процес саморегуляції. Такий підхід дав можливість виокремити єдину для різних видів довільної цілеспрямованої активності особистості структуру процесів саморегуляції. Тобто побудована модель саморегуляції, її функціональні ланки та їхні системні відношення не залежать ні від зовнішньої виконавчої діяльності, ні від складу і конкретики психічних засобів, за допомогою яких реалізується процес регуляції [6].

На основі цих поглядів на побудову моделі саморегуляції О.О. Конопкін дає таке визначення: психічна саморегуляція є подоланням суб'єктом інформаційної невизначеності у кожній окремій ланці процесу, при їхньому інформаційному узгодженні. Тобто реалізація суб'єктом регулятивної діяльності є самостійне прийняття людиною низки взаємопов'язаних рішень, здійснення послідовності узгоджених між собою виборів як подолання різних сторін суб'єктивної інформаційної невизначеності при побудові і управлінні своєю активністю, починаючи з прийняття цілі і

закінчуючи оцінкою досягнутих результатів. Психічні засоби подолання, зняття суб'єктом інформаційної невизначеності досить різноманітні. Це весь арсенал процесів активного відображення, внутрішнього моделювання і перетворення відображеної діяльності, цілеспрямовано використаних суб'єктом у залежності від конкретного виду активності і умов її забезпечення.

Описану функціональну модель побудови процесів саморегуляції, за словами О.О. Конопкіна, можна представити у формі абстрактного поняття “форма процесу”, або способу перетворення змісту. Причому формальна сторона процесу саморегуляції співпадає з поняттям функціональної структури. Названа модель відображає **структурно-функціональний аспект** форми процесів психічної саморегуляції.

Цей аспект функціональної структури саморегуляції є базовим для реалізації другого необхідного аспекту аналізу цього процесу – змістово-психологічного. **Змістово-психологічний аспект** передбачає аналіз інформаційного забезпечення саморегуляції засобами конкретних психічних процесів, явищ, продуктів психічної активності і т.п. Лише реалізуючи цей аспект, на думку вченого, можна представити процес саморегуляції як “живий” процес власної активності суб'єкта зі всіма особливостями його детермінації, змістовими особистісними цінностями, сенсами, метою, ставленням людини до способу її досягнення, умовами діяльності, палітрою індивідуальних особливостей суб'єкта і багатьма іншими факторами [6].

Важливим також, на нашу думку, є той факт, що ця модель саморегуляції є універсальною для розгляду різних рівнів активності людини – когнітивної, емоційної, поведінкової, як окремо, так і у їхній єдності.

Погляди О.О. Конопкіна знайшли своє продовження у дослідженнях В.І. Моросанової та співробітників лабораторії психології саморегуляції Психологічного інституту РАО, зокрема щодо вивчення стилю саморегуляції, її психологічної структури і функцій в організації довольної активності особистості. На основі теоретичних і емпіричних досліджень показано, що стиль саморегуляції характеризується системно-організованими індивідуально-типологічними особливостями структури процесів саморегуляції в їх взаємозв'язках з “інструментальною” стороною особистості. Важливим аспектом цих положень, на думку В.І. Моросанової та Є.М. Коноз, є необхідність розмежування індивідуального стилю активності від індивідуального стилю саморегуляції цієї активності, як двох специфічних сторін реалізації

психічної активності, що тісно пов'язані між собою. Стиль саморегуляції виступає інтегративним утворенням, що опосередковує взаємовплив різних особистісних властивостей, і разом з цим є основою для формування індивідуальних стилів конкретних видів діяльності і реалізації різних видів активності [7].

Інаслідок того, що саморегуляція є універсальним феноменом, який прямо чи опосередковано стосується будь-яких проявів самоактивності, у науковій літературі існують розбіжності у поглядах, пов'язані зі спробами строгої диференціації у вживанні терміна “саморегуляція” порівняно з такими термінами, як “самоорганізація” й “самоврядування” [2, с. 154]. Одну з таких спроб розмежування понять зустрічаємо у працях Н.М. Пейсахова, який вказує на різницю між поняттями “самоврядування” та “саморегуляція”, визначаючи перше як цілеспрямовані зміни, мету яких ставить собі людина, котра самостійно управляє своїми формами активності: спілкуванням, поведінкою, діяльністю і переживаннями. Самоврядування – це процес творчий, який обов'язково пов'язаний зі створенням нового, зустріччю з незвичайною ситуацією або суперечністю, необхідністю постановки нових цілей, пошуком нових рішень і засобів досягнення цілей. Тоді як саморегуляція, на думку вченого, – це також зміни, однак вони здійснюються у межах вже відомих правил, норм, стереотипів. Функція саморегуляції – закріпити те, що набуто у процесі самоврядування. Отже, самоврядування та саморегуляція – не два різних процеси, а два різні боки активності особистості, діалектична єдність мінливого та сталого у безперервному розвитку суб'єктивного світу людини [9].

Важливим, на нашу думку, є розкриття Н.М. Пейсаховим стадій самоврядування. На першій стадії відбувається формування горизонтальної структури. Перш ніж почне складатися система самоврядування, повинна виникнути потреба у ній. Така потреба дійсно виникає, коли звичні, раніше сформовані способи та засоби активності особистості не приводять до успіху. У людини виникає почуття незадоволеності своїми вчинками і діями, незадоволення собою. Людина починає діяти методом “спроб та помилок”. Коли і ці спроби не призводять до успіху, тоді виникає потреба переходити до раціонального аналізу ситуації, до формулювання цілей та цілеспрямованих змін – самоврядування [9]. Іншими словами, за моделлю саморегуляції О.О. Конопкіна, у людини виникає суперечність між формальним та змістовим аспектами саморегуляції, тобто звичні засоби, індивідуальний “інструментарій” (змістовий компонент) не призводять до успіху, інформаційна

невизначеність зростає, що викликає психічний дискомфорт та потребує свідомого уточнення основних ланок та їхніх зв'язків процесу саморегуляції (формальний компонент).

Другою стадією самоврядування, за Н.М. Пейсаховим, є створення вертикальної організації системи, тобто людина повинна навчитися свідомо і цілеспрямовано змінювати всю ієрархію форм своєї активності: спілкування, поведінки, діяльності, переживання. Це можна здійснювати, на думку вченого, послідовно, починаючи з емоцій та почуттів [9].

Моделі уявлення про особистісну саморегуляцію О.О. Конопкіна та Н.М. Пейсахова багато в чому збігаються і мають на меті розгляд саморегуляції як цілісного процесу свідомого регулювання життєдіяльності особистості, враховуючи єдність всіх видів її активності, що дозволяє розглядати саморегуляцію важливою умовою у процесі подолання людиною страхів, зокрема їх деструктивного впливу.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, можна зробити висновок, що проблема подолання страхів у психологічних дослідженнях тісно пов'язана з поняттям саморегуляції та може розглядатися у двох загальних контекстах, а саме: у контексті регуляції інтенсивності емоційних переживань, зниження емоційного напруження до некритичного рівня, а також у контексті особистісної саморегуляції, яка передбачає єдність різних рівнів активності особистості та є основним інструментом її розвитку. Зважаючи на важливе значення особистісного аспекту у виникненні та подоланні страхів, другий напрямок вбачається досить перспективним для подальших як теоретичних, так і емпіричних досліджень психологічних закономірностей процесу свідомої саморегуляції як вирішальної умови подолання страхів особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л.М. Аболин // Вопросы психологии. – Казань. – 1988. – №4. – С. 141 – 149.
2. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: [монографія] / Мирослав Йосипович Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
3. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.



5. Исрафилов С.В. Формы и методы обучения саморегуляции эмоциональных состояний / С.В. Исрафилов // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика: Региональный сборник научных трудов. – Нижнекамск, 2005. – Вып. 2. – Ч. 2. – С.3 – 9.
6. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5 – 12.
7. Моросанова В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118 – 127.
8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Издательства “Азъ”, 1992. – 660 с.
9. Пейсахов Н.М. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы / Н.М. Пейсахов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1974. – 253 с.

Article is devoted to the analysis of notion “self-regulation” in the context of fear overcoming psychological conditions research. Different approaches to the psychological analysis of notion “self-regulation” are presented. The main types of emotions self-regulation are observed.

**Keywords:** fear, self-regulation, behavior self-regulation, emotional states self-regulation, self-regulation mechanisms, types of emotions self-regulation, self-regulation model.

*Отримано: 15.12.2011 р.*

УДК 159.9.07:616.89-008.441.1-057.874

*А.О.Ковалевська*

## **МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРАХІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У статті проаналізовано основні методи дослідження страхів учнів початкової школи. Розглянуто також можливості використання з цією метою проєктивних малюнків у комплексі з іншими методиками.

Комплекс методів вивчення страхів дітей молодшого шкільного віку повинен відповідати віку та завданням дослідження, а також основним психодіагностичним вимогам (валідність, стандартизованість, можливість співставлення результатів).

Можливість виявити згадані аспекти цієї проблеми з урахуванням вікових особливостей та умов сімейного виховання дають проєктивні методики.

**Ключові слова:** страх, психодіагностична методика, молодший шкільний вік, проєктивна методика, проєктивний малюнок, умови сімейного виховання.

В статтю проаналізовані основні методи дослідження страхів учасників початкової школи. Розглянуті також можливості використання з цією метою проєктивних рисунків в комплексі з іншими методиками.

Комплекс методів вивчення страхів дітей молодшого шкільного віку повинен відповідати віку і завданням дослідження, а також основним психодіагностичним вимогам (валидність, стандартизованість, можливість порівняння результатів).

Можливість виявити означені аспекти цієї проблеми з урахуванням вікових особливостей та умов сімейного виховання дають проєктивні методики.

**Ключевые слова:** страх, психодіагностична методика, молодший шкільний вік, проєктивна методика, проєктивний рисунок, умови сімейного виховання.

**Постановка проблеми.** Проблема страхів у дітей молодшого шкільного віку набуває особливої актуальності як в науковому, так і в практичному плані. На сьогодні відзначається тенденція зростання кількості дітей зі страхами, з якими тісно пов'язані хвилювання та почуття невпевненості в собі, що в свою чергу, негативно впливає на самооцінку. Тому дитина може неадекватно оцінювати свої можливості та переживати невдачі в житті. Діти, батьки, вчителі потребують кваліфікованої психологічної допомоги у розв'язанні питань подолання дитини страху. Для ефективного подолання дитячих страхів в першу чергу необхідно чітко визначити, чого саме боїться дитина, як сильно, з чим пов'язане виникнення страхів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Деякі питання проблеми страхів вивчалися вітчизняними та зарубіжними психологами та психіатрами (Виготський Л. С., Запорожець О. В., Костюк Г. С., Бехтерев В. М., Леві В. В., Еберлейн Г., Ізард К., Купер В., Фрейд З., Пере Б., Холл С., Хорні К.). Дослідженням вікових страхів займалися Захаров О. І., Філіпс Б., Максимова Ю. Н., Прихожан А. М., Карпенко Н. З., Панфілова М. О., Складаренко О. М. та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, якій присвячується стаття.** Дослідження страхів у дітей молодшого шкільного віку вимагає використання психодіагностичних

методик, які допомагають виявити страхи, встановити їх різновид, чому вони виникли та ін. Виявити такі аспекти цієї проблеми, як глибина переживання почуття страху, залежність виникнення страхів від умов сімейного виховання дають можливість проєктивні методики.

**Формулювання цілей статті.** Метою даної статті є визначення методів дослідження страхів молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Комплекс методів вивчення страхів дітей молодшого шкільного віку повинен відповідати віку та завданням дослідження, а також основним психодіагностичним вимогам (валідність, стандартизованість, можливість співставлення результатів).

Методика виявлення страхів, розроблена О. І. Захаровим, дозволяє встановити наявність страхів у молодших школярів, характер цих страхів, порівняти визначену кількість страхів з віковими нормами, визначеними автором методики.

Дослідження включає проведення бесіди. Називаються страхи та очікується відповідь “так” чи “ні” або “боюсь” чи “не боюсь”. Повторювати запитання боїться чи не боїться дитина слід тільки час від часу. Дорослий, який запитує, сидить поряд, підтримує відвертість дитини [2].

Страхи, виявлені за допомогою методики, об’єднують в групи по видах, які були сформульовані автором:

- 1) медичні страхи;
- 2) страхи, пов’язані з фізичним пошкодженням;
- 3) страхи смерті своєї та батьків;
- 4) страхи тварин;
- 5) страхи казкових персонажів;
- 6) страхи перед сном;
- 7) соціальні страхи;
- 8) просторові страхи.

Методика виявлення страхів у дітей “Страхи в хатинках” (автори методики О. І. Захаров, М. Панфілова) проводиться з дітьми дошкільного віку та першокласниками [6]. Ця методика подібна попередній, але проводиться вона іншим чином. Дорослий малює дві хатинки: чорну та червону. Потім пропонує помістити до них страхи зі списку, які називаються по черзі. Записувати треба ті страхи, які дитина відправила до чорної хатинки, тобто визначила їх як страшні.

Аналіз отриманих даних включає підрахунок страхів у чорній хатинці та порівняння відповідей з віковими нормами. Інструкція для дитини: “В чорній хатинці живуть страшні страхи, в червоній –

не страшні. Допоможи мені помістити страхи зі списку по хатинках”.

У нашому дослідженні страхів молодших школярів брали участь 325 учнів перших-четвертих класів. З них 155 дівчаток та 170 хлопчиків. Дослідження проводилось на базі Ялтинського навчально-виховного комплексу “Школа-ліцей №9”.

Аналіз отриманих нами даних показав, що провідним страхом у дітей молодшого шкільного віку є страх смерті своєї та батьків. В середньому 77% учнів початкової школи відмічали, що бояться померти самі і 90% – того, що можуть померти їхні батьки. При цьому страх смерті частіше зустрічається серед дівчаток (88%), також страх смерті батьків (94%), ніж серед хлопчиків (66% та 85% відповідно).

Наступним найбільш поширеним страхом серед молодших школярів, які брали участь у нашому дослідженні, є страх перед тваринами (53%). Серед дівчаток цей страх відмічається частіше (64%), ніж серед хлопчиків (42%). При цьому частіше зустрічається серед четверокласників (67%).

Серед молодших школярів поширені також страхи перед спричиненням фізичного ушкодження: неочікувані звуки, напад, вогонь, транспорт та ін. В середньому ця група страхів відмічається серед 44% молодших школярів (54% дівчаток та 33% хлопчиків).

Група медичних страхів у середньому відмічається у 27% учнів. При цьому серед дівчаток ці страхи зустрічаються частіше (34%), ніж серед хлопчиків (18%), а серед учнів першого та другого класів (33% та 32%) частіше, ніж серед учнів третього та четвертого класів (19% та 20%).

Казкові персонажі лякають в середньому 26% учнів молодших класів. Найчастіше цей страх зустрічається серед першокласників (40%), а також серед дівчаток (34%).

Просторові страхи в середньому відмічаються у 25% учасників дослідження. Частіше серед дівчаток (31%) та другокласників (31%).

Нічні страхи відмічаються в середньому у 24% учнів молодших класів (31% дівчаток та 16% хлопчиків). Частіше серед першокласників (25%).

Страхи, що входять до групи соціально опосередкованих, в середньому відмічаються серед 22% молодших школярів (27% дівчаток та 16% хлопчиків). Найчастіше зустрічаються серед учнів першого та другого класів (21% та 26% відповідно).

Тест шкільної тривожності Філліпса Б. дозволяє виявити деякі шкільні страхи. Опитувальник використовується у роботі с учнями

других – четвертих класів. У випадку вивчення страхів молодших школярів з усіх факторів неблагополуччя дитини у школі можна вивчити тільки деякі.

1. Страх самовираження – негативний емоційний стан, який пов'язаний із необхідністю саморозкриття, демонстрації своїх можливостей.

2. Страх ситуації перевірки знань – негативний емоційний стан, що виникає в ситуації перевірки, особливо публічної, знань, досягнень, можливостей.

3. Страх не відповідати очікуванням оточуючих – орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків та думок, хвилювання з приводу оцінок.

4. Проблеми та страхи у стосунках із вчителями – загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими в школі, що знижує успішність навчання дитини [3].

Серед молодших школярів, які брали участь в нашому дослідженні, найбільш поширені страх самовираження (56%) та страх ситуації перевірки знань (56%). Найчастіше страх самовираження зустрічається серед учнів четвертих класів (64%). Серед дівчаток зустрічається частіше, ніж серед хлопчиків (59% та 56% відповідно). Серед учнів третього класу 60% дітей відчувають подібний страх. Кількість учнів другого класу, в яких відмічається високий рівень показника, складає 46%.

Стосовно страху ситуації перевірки знань були отримані такі дані. Значно більша кількість дівчаток відчувають подібний страх (61%) порівняно з хлопчиками (50%). Найчастіше цей страх зустрічається серед учнів третього та четвертого класів (по 58%). Серед учнів другого класу 52% дітей відчувають цей страх.

Страх не відповідати очікуванням оточуючих проявляється у 43% молодших школярів, які брали участь у дослідженні. Найчастіше цей страх зустрічається серед учнів третього класу (52%). Серед учнів четвертого класу високий рівень цього показника відмічається у 43%, серед учнів другого класу – у 33%. А також серед 46% дівчаток та 44% хлопчиків.

Високий рівень показника страху в стосунках з вчителями відмічається у 28% учнів. Найчастіше серед учнів третього класу (32%). Серед учнів четвертого класу у 28%, другого класу – 24%. Серед хлопчиків цей страх зустрічається у 29%, серед дівчаток – у 28%.

Проективні методики можуть слугувати доповненням до основних опитувальників. Аналіз малюнків не тільки розширює

діагностичні можливості, але їй допомагає більш повно зрозуміти душевний стан дитини. Крім того, проєктивні методики складніше сфальсифікувати, тому що малюнки в першу чергу відображають несвідомі переживання. Малюнки достатньо інформативні та прості в проведенні.

Проєктивні малюнки найбільш корисні для дослідження страхів у дітей молодшого шкільного віку. Саме в цьому віці з'являється найбільша активність в малюванні. Використання малюнків в діагностиці базується на принципі проєкції, винесення назовні своїх переживань, уявлень та бажань. Малювання дає дитини можливість виходу своїм почуттям і безболісній зустрічі з деякими страшними, неприємними образами. В малюнку діти можуть передати те, що їм трудно буває сказати словами. Мова малюнка більш відкрито передає зміст зображеного, ніж слова.

Як показники тривоги і страхів можна виділити такі ознаки: самовиправлення, штриховані лінії (крім випадків, коли штриховка використовується як художній прийом), зображення очей дуже великого розміру, зображення порожніх очей і т.п. [1].

Однією з найбільш інформативних є методика малюнка "Неіснуюча тварина". Для проведення тестування лист паперу кладеться перед дитиною горизонтально и дається інструкція: "Я хочу поглянути, наскільки у вас розвинена фантазія. Придумайте та намалуйте тварину, яка не існує, якої ніколи не було і до вас її ніхто не придумав". Потім дитині пропонують придумати тварині назву, а також скласти про неї невелику розповідь. Розповідь можна скласти, відповідаючи на такі запитання: чим тварина харчується? Де живе? Чим звичайно займається? Що полюбить робити? А чого ні? Чи є у неї друзі? Хто вони? А вороги? Хто? Чому вони вороги? Чого тварина боїться, а чого не боїться? Якого вона розміру? Які б три бажання вона загадала чарівникові? [1].

Використання в дослідженні дитячих страхів проєктивних методик дозволяє встановити рівень переживання почуття страху молодших школярів. Для цього потрібно встановити характер та кількість ознак захисту на малюнку неіснуючої тварини.

Такими ознаками можуть бути намагання захистити зображену тварину панциром, бронею, товстою шкірою. Ознаками захисної агресії на малюнку можуть слугувати зображення шипів та голок. На наявність страхів та потреби у захисті вказують також розповідь про далеке місце проживання тварини, велику кількість ворогів або їх відсутність, великий перелік страхів та засобів захисту від загрози, а також розповідь про великі розміри тварини. Боязкість та потреба у захисті може проявитися також в бажанні тварини не

мати ворогів або стати більшою за розміром. Наприклад, у дівчинки, учениці першого класу, в якій були виявлені шкільні страхи, на малюнку неіснуючої тварини зображена велика кількість шипів. Ці шипи вкривали фігуру тварини, як панцир. Дані спостереження за поведінкою дівчинки підтвердили, що вона дуже хвилюється під час відповіді на запитання вчителя, не підіймає руку, навіть якщо знає відповідь. На малюнку учениці третього класу, наприклад, зображена тварина, яка захищена товстим панциром. В розповіді про тварину вказуються засоби захисту від ворогів, а також віддаленість місця проживання тварини («дім під скелею далеко у лісі»). За даними дослідження, в цієї дівчини відмічається велика кількість страхів, особливо страх самовираження та фізичного ушкодження.

Для того, щоб провести кількісний аналіз малюнків дітей можна виділити п'ять рівнів переживання почуття страху:

- дуже низький рівень – відсутність ознак захисту на малюнку неіснуючої тварини;
- низький рівень – наявність однієї-двох ознак;
- середній рівень – наявність трьох ознак;
- високий рівень – наявність чотирьох ознак;
- дуже високий – наявність п'яти або більше ознак.

У середньому ознаки захисту в зображенні неіснуючої тварини відмічається у 31% молодших школярів, які брали участь в нашому дослідженні (у 35% хлопчиків та 30% дівчаток). В ході дослідження також було встановлено, що хлопчики більш глибоко відчувають страхи. А серед учнів першого та другого класів частіше зустрічаються учні з високим та дуже високим рівнем переживання почуття страху.

Проективна методика “Малюнок сім'ї” виявляє особливості стосунків у родині. Ця методика дає уявлення про суб'єктивне оцінювання дитиною своєї родини, свого місця в сім'ї та ін. Проведення цієї методики дає можливість виявити причини виникнення страхів та негативного стану в цілому. Використання проективного малюнка сім'ї в комплексі з іншими методиками дослідження страхів у дітей дає можливість встановити залежність між виникненням та кількістю страхів та умовами сімейного виховання дітей. Встановленню благоприємних та неблагоприємних умов виховання в родині також допоможуть бесіди з батьками та вчителями, анкетування, вивчення особистих справ учнів, спостереження та ін.

До факторів неблагополуччя у родині можна віднести конфліктні відносини, неповна сім'я, відчуття відсторонення, відсутність емоційного тепла або агресивна поведінка членів родини. О.І. Захаров встановив той факт, що у дітей з конфліктних сімей частіше

зустрічаються страхи тварин, стихії, смерті, хвороб, кошмарів та самих батьків. Подібні страхи можуть являти собою емоційний відгук на відчуття емоційного неблагополуччя в родині. Встановлено також, що неповна родина сприяє значному зростанню кількості страхів, порушується формування навичок захисту від небезпеки [2]. Прикладом може слугувати ситуація з учнем другого класу, батьки якого на момент дослідження знаходилися в стані розлучення та мешкали окремо. За даними проведеного дослідження, у хлопчика відмічається завелика для цього віку кількість страхів. Це соціально опосередковані страхи, страх темряви та кошмарів. На своєму малюнку дитина зобразила в першу чергу фігуру батька та більш детально, ніж інші фігури.

Для проведення тестування необхідні аркуш паперу та олівець. Інструкція: "Намалюйте на аркуші всю свою сім'ю". По завершенню малюнка визначається, кого з родини зображує кожна з висловлюваних намальованих фігур. При цьому дорослий не має висловлювати власні припущення.

Аналізуючи малюнки, потрібно звертати увагу на такі показники. Про благополучне сімейне середовище говорять розташування фігур близько одне до одного, повернутими обличчям до глядача або одна до одної, намальовані руки [1].

*Відсутність на малюнку себе* може виражати почуття відсторонення в родині. Якщо на малюнку відсутня інша людина, це може говорити про її малу значущість для дитини, конфлікт, негативне або неоднозначне ставлення. Включення до складу сім'ї тварин може бути ознакою недостатнього спілкування та потреби в емоційному теплі.

*Розмір фігур.* Дрібне зображення себе можливо виражає почуття своєї малої значущості в родині. Маленька фігура одного з батьків означає, що в уявленні дитини він виконує незначну роль.

*Місце розташування фігур* та всього малюнка в цілому на аркуші. Фігури повернуті одна до одної, близько розташовані, є контакт рук – все це свідчить про тісний емоційний контакт в родині. Віддаленість фігур – про слабкість емоційного контакту.

*Особливості зображення окремих фігур.* Схематичне зображення всіх фігур є показником відсутності емоційної близькості чи конфліктні стосунки в родині. Штриховка, стирання, виправлення можуть виражати важку емоційну напругу в сім'ї. Зображення таким чином когось з родини вказує на конфліктні, напружені стосунки. Зображення себе – неприємне емоційне самопочуття в сім'ї. Агресивна символіка (велика піднята рука, гострі нігті, зброя) може бути ознакою агресивного поведіння [1].



Прикладом можуть служити малюнки двох учнів початкової школи, в яких було виявлено велику кількість страхів порівняно з віковими нормами, а також труднощі в спілкуванні з однолітками. На малюнках сім'ї фігури членів родини зображені невпевнено, з багатьма виправленнями. Дані, отримані в ході спостережень та бесід с батьками та вчителями, підтвердили наявність напружених, навіть конфліктних стосунків між батьками.

Інша ситуація складається в родині учня другого класу, який зобразив себе дуже маленьким порівняно з фігурою матері та розташував себе в самому низу аркуша. Фігура матері на малюнку великого розміру, розташована високо, що може вказувати на домінуючу роль матері в родині. Фігура батька на малюнку відсутня, що пояснюється розлученням батьків хлопця. Вчитель відмічає, що хлопчик невпевнений в собі, боязкий. Проведене дослідження вказує на наявність страху перед людьми, страх запізнитися, зробити щось неправильно, не виправдати очікування, а також страх самовираження.

Дані, отримані в ході проведеного нами дослідження, дозволяють зробити висновки про те, що серед учнів молодших класів, які виховуються в благополучних сімейних умовах, частіше зустрічаються діти з завеликою кількістю страхів. У нашому дослідженні таких учнів було виявлено 30%. В той час як в родинях з оптимальними умовами виховання дітей із завеликою кількістю страхів менше 12%. Отримані нами дані свідчать про більшу залежність кількості страхів від особливостей сімейного виховання у хлопчиків. Лише три відсотки хлопчиків з благополучних сімей відчувають завелику для свого віку кількість страхів та 33% з неблагополучних. Серед дівчаток співвідношення таке: неблагополучні умови – 26%, благополучні – 21%.

**Висновки.** Страх – це невід'ємне емоційне проявлення нашого психічного життя, яке з'являється і закріплюється в дитячому віці. Максимальну кількість страхів діти відчувають в дошкільному та молодшому шкільному віці, після чого спостерігається зниження їх кількості. Фіксація страхів може призвести до виникнення проблем у поведінці та житті дитини, оскільки страх залишає слід і в зовнішньому вигляді, й в організмі людини. Страх може тримати людину в постійній напрузі, породжує невпевненість в собі і не дозволяє особистості реалізуватися в повну силу. Сучасна практична психологія пропонує багато засобів корекції страхів у дітей. Але проведення корекційних заходів вимагає насамперед докладне вивчення страхів та причин їх виникнення. За допомогою комплексу діагностичних методик можна розкрити наявність

страхів в учнів молодших класів, встановити види страхів та рівень їх зовнішнього прояву, встановити глибину та важкість переживання почуття страху, визначити залежність виникнення страхів молодших школярів від умов сімейного виховання.

#### **Список використаних джерел**

1. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 159 с.
2. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И.Захаров. – СПб.: Издательство СОЮЗ, 2000. – 448 с.
3. Истратова О. Н., Эксакусто Т. В. Справочник психолога средней школы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 511 с.
4. Карпенко Н. Диференціація та діагностика окремих видів страху у дітей/ Н. Карпенко // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С. 4-7.
5. Ковалевська А. О. Причини та види страхів молодших школярів / А. О. Ковалевська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: зб. статей. – Вип. 26. – Ч.2. – Ялта: РВВ КГУ, 2010. – С. 238.
6. Панфилова М. А. Страхи в домиках. Диагностика страхов у детей и подростков/ М. А. Панфилова // Школьный психолог. – 1999. – №8. – С.10-12.

In the article the main methods of research fears at primary school children were considered. The possibilities of using the drawing test in complex with other methods were revealed.

The methodical complex for research of junior pupils fears must coordinate with age, researching tasks and psychodiagnostical demands (validity, standardization, possibility for comparing of results).

The projective psycho diagnosis methods coordinate with age peculiarities and family education terms and can reveal the roots of children fears.

**Keywords:** fear, psycho diagnosis methods, projective methods, primary school children, drawing test, family education terms.

*Отримано: 9.12.2011 р.*

## Іншомовне спілкування та розвиток іншомовної комунікативної культури особистості

У статті розглядаються психолого-педагогічні, психолінгвістичні та соціокультурні фактори іншомовного спілкування, які впливають на іншомовну комунікативну культуру особистості.

**Ключові слова:** іншомовне спілкування, комунікація, іншомовна комунікативна культура, мовна особистість.

В статье рассматриваются психолого-педагогические, психолингвистические и социокультурные факторы иноязычного общения, влияющие на иноязычную коммуникативную культуру личности.

**Ключевые слова:** иноязычное общение, коммуникация, иноязычная коммуникативная культура, языковая личность.

Культура спілкування є предметом дослідження багатьох наук, серед яких філософія, соціологія, психологія. Однак аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури показує, що аналізу культури спілкування бракує повноти й системності.

Узагальнення матеріалів досліджень в галузі спілкування дало змогу виокремити філософський (М.Бубер, А.Камю, Ж.-П.Сартр, К. Ясперс), соціологічний (М.Вебер, О.Конт, К.Поппер, В.В.Розанов), психологічний (О.О.Бодальов, Л.С.Виготський, О.Б.Добрович, М.С.Каган, В.О.Кан-Калік, Г.С.Костюк, Б.Ф.Ломов), соціально-психологічний (Г.М.Андреєва, М.Н.Корнєв, А.Б.Коваленко, Л.Е.Орбан-Лембрик, В.В.Москаленко, Т.С.Яценко), психолого-педагогічний (Г.О.Балл, Н.В.Чепелева, В.Т.Циба) та релігієзнавчий (В.П.Москалець, І.С.Свенцицька) підходи до розкриття соціально-психологічних особливостей культури спілкування.

Теоретичні розвідки виявили, що розкриття психологічного аспекту спілкування та його культури передбачає вивчення цього феномену як міжособистісної взаємодії, його ролі у детермінації психічних процесів, функцій і станів. У психологічній науці спілкування є одним із важливих об'єктів дослідження. Дослідження зосереджуються на проблемах міжособистісних взаємин (О.О.Бодальов, М.М.Обозов); спільної діяльності (Г.М.Андреєва, М.Н.Корнєв, А.Б.Коваленко, Л.Е.Орбан-Лембрик, М.І.Пірен);

структури діалогу (Г.М.Кучинський, М.М.Ночевник, В.А.Семиченко, В.Т.Циба). Дослідження соціальної психологією проблеми спілкування та його культури має велике значення для поглиблення загального наукового осмислення проблем людини, життя, культури (Г.М.Андреева, Г.О.Балл, Л.Е.Орбан-Лембрик, Т.С.Яценко).

У 1960-1970-ті роки різні ХХ ст. аспекти процесу спілкування зацікавили психологів та лінгвістів. Основний акцент було зроблено на психологічні та соціальні характеристики спілкування, семантичну інтерпретацію комунікативних актів, правила та особливості мовленнєвої поведінки. Спілкування окреслюється як ділові або дружні взаємини, обмін думками за допомогою мовних знаків. Основна увага дослідників була зосереджена на психологічних характеристиках учасників спілкування, особливостях мовленнєвої діяльності, правилах мовленнєвої поведінки, але майже не зверталися до аналізу механізму спілкування.

У 1980-ті роки різні способи спілкування стали вивчатися соціологами, які займалися аналізом соціальної сутності спілкування. Спілкування розумілося як наслідок закономірностей функціонування суспільства, взаємодії його членів, становлення та розвитку особистості. Тоді ж з'явився логіко-семіотичний та культурологічний інтерес до спілкування, який вивчався в рамках соціо- та психолінгвістики. З позицій цих наукових напрямків стало можливим пов'язати комунікативний акт з особистістю учасника спілкування, розглядати спілкування як феномен того чи іншого типу культури.

При вивченні процесів спілкування зарубіжні дослідники використовують поняття “комунікація”. Цей термін пізніше був прийнятий і вітчизняними вченими. У вітчизняній літературі поняття “спілкування” та “комунікація” найчастіше вживаються як синоніми, хоча при більш детальному аналізі між ними виявляються деякі відмінності. В зарубіжній лінгвістичній літературі термін “комунікація” розуміється як обмін думками та інформацією у формі мовленнєвих або письмових сигналів, що само по собі є синонімом терміна “спілкування”. У свою чергу, слово “спілкування” означає процес обміну думками, інформацією та емоційними переживаннями між людьми. В такому випадку дійсно немає різниці між спілкуванням та комунікацією. З точки зору лінгвістів, спілкування – це актуалізація комунікативної функції мови в різних мовленнєвих ситуаціях.

У психологічній та соціологічній літературі спілкування та комунікація розглядаються як пересічні, але не синонімічні поняття. Термін “комунікація”, який з'явився у науковій літературі

на початку ХХ століття, використовується для позначення засобів зв'язку будь-яких об'єктів матеріального та духовного світу, процесу передачі інформації від людини до людини (обмін уявленнями, ідеями, установками, настроями, почуттями і т. ін. в людському спілкуванні), а також передачі та обміну інформацією в суспільстві з метою впливу на соціальні процеси. Спілкування розглядається як міжособистісна взаємодія людей при обміні інформацією пізнавального або афективно-оціночного характеру. До основних функцій спілкування також належать контактна, покликана задовольнити потребу людини у контакті з іншими людьми, та впливова, яка проявляється в постійному прагненні людини певним чином впливати на свого партнера. Тому спілкування означає вплив, обмін думками, поглядами, взаємодію, а також узгодження, потенційний або реальний конфлікт.

Численні визначення терміна “культура”, які дозволяють відзначити основне, що культура – це сутнісна характеристика особистості, пов'язана з людською здатністю цілеспрямованого перетворення навколишнього світу, в ході якого створюється штучний світ речей, символів, а також зв'язків та відносин між людьми. Все, що зроблено людиною або має до неї відношення, є частиною культури. Комунікація та спілкування є найважливішою частиною людського життя, а значить, частиною культури. Підкреслюючи їх важливість, багато дослідників прирівнюють культуру до спілкування (комунікації). Відомий американський фахівець з міжкультурної комунікації Е. Холл стверджує, що культура – це комунікація, а комунікація – це культура. Виходячи з такого тлумачення, західні вчені зображають культуру у вигляді айсберга, в основі якого лежать культурні цінності та норми, а його вершиною є індивідуальна поведінка людини, що базується на них і проявляється насамперед у спілкуванні з іншими людьми.

Проведений аналіз дає підстави розглядати культуру спілкування як цілісну систему, що складається із взаємопов'язаних моральних та психологічних складових.

Оволодіння іншомовним спілкуванням здійснюється під час навчально-освітнього процесу в рамках професійної підготовки. Навчання є процесом багатоплановим і багатоаспектним [4, с. 29] та включає особистість, яку навчають (студента), навчальний предмет (іноземна мова), зовнішні умови, в яких знаходиться той, хто навчається, викладача. Тому можна виділити такі фактори, що впливають на оволодіння іншомовним спілкуванням: психолого-педагогічні фактори, пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями студента, психолінгвістичні та

соціокультурні. Психолого-педагогічні чинники пов'язані із зовнішніми умовами організації процесу навчання, з методами та прийомами викладання. Незважаючи на впровадження комунікативних методів навчання, дослідники відзначають недостатність професійно-мовної підготовки в мовних ВНЗ та на спеціальних факультетах. У дослідженнях Л.А.Хараєвої, наголошують, що студенти-практиканти не завжди вміли здійснити адекватну мовленнєву поведінку при виконанні функцій педагогічного спілкування. У кращому випадку, воно здійснювалося рідною мовою. Іншомовні висловлювання були одноманітні та майже не залежали від етапу навчання [12, с.103]. У навчанні іноземних мов все ще переважають репродуктивні методи, вміння вирішувати комунікативні завдання цілеспрямовано не формуються навіть у студентів спеціалізованих вузів – майбутніх вчителів. Про це свідчить те, що в самій структурі підручників 71,7% вправ направлено на формування інформаційних умінь студентів; 57,8% з них забезпечує розвиток умінь повідомляти, розповідати про щонебудь. Лише 1,2% вправ призначено для розвитку регуляційних умінь, 3,5% – для розвитку афективно-комунікативних умінь, що визначають стиль спілкування” [4, с. 446]. Адже опанувати повною мірою вміннями спілкування можна лише безпосередньо в ситуаціях спілкування (це завдання міг би частково вирішити, наприклад, психологічний тренінг спілкування іноземною мовою). Міжособистісна поведінка освоюється індивідом лише через механізм транситуаційного навчання, що обумовлює національну своєрідність людей [3, с.12].

В організації процесу навчання іншомовного спілкування важливу роль відіграє психологічний тип особистості викладача. Встановлено, що вчителі екстраверти та інтроверти мають різні системи роботи: інтроверти – “вчитель – учень”, екстраверт – “вчитель-клас” [12]. Домінуючий тип мотивації особистості (авторитарний, маніпулятивний, діалогічний) впливає на діалогізацію особистості, її орієнтацію на створення атмосфери співробітництва, встановлення довірчих стосунків, взаєморозуміння зі студентами, що є надзвичайно важливим, оскільки повноцінне спілкування можливе лише в атмосфері співробітництва [8].

Вибір методів навчання та оволодіння іншомовним спілкуванням залежать також від психологічних особливостей самих студентів: від індивідуального досвіду спілкування, від їх перцептивно-рефлексивних здібностей. Далеко не всі студенти, які навчаються в університеті, мають сформовані вміння спілкування рідною мовою, що, безумовно, створює певні проблеми в оволодінні

іноземною мовою. В середніх навчальних закладах майже відсутнє цілеспрямоване навчання спілкуванню. Л. Поварніцина відзначає наявність незначних труднощів спілкування в усіх студентів, що брали участь у дослідженні, 86,2% студентів мали серйозні труднощі хоча б в одній сфері. В одних сферах (спілкування з батьками), труднощі виражалися в тому, що студенти відчували нерозуміння з боку партнера, в інших – у невмінні суб'єкта себе поводити, незнанні як вчинити, що сказати та інше [5].

У дослідженнях В.В.Рижова студенти з вузьким колом спілкування давали низькі показники емоційних станів, комунікативної поведінки, більший відсоток помилок [8]. Індивідуально-психологічні особливості особистості впливають на володіння рідною мовою: ініціативні, середньо-імпульсивні відрізнялися більшою наближеністю мовлення до розмовного стилю, більш простою побудовою мовлення, меншою кількістю мовленнєвих помилок. Студенти, в яких кращі перцептивно-рефлексивні здатності відповідали оптимальним характеристикам стилю спілкування [8].

Важливим чинником у спілкуванні є індивідуальний стиль суб'єкта. У вищезазначених дослідженнях студенти з “оптимальним” стилем краще адаптувалися до екстремальних умов спілкування. Високо та середньо-товариські активно включалися в діалог, аніж в монологічне висловлювання, досить швидко та легко включалися в двосторонню бесіду [8].

Л.А.Хараєва виявила розбіжність в іншомовній мовленнєвій поведінці екстравертів та інтровертів. Екстраверти частіше реагують на мовленнєві вчинки (особливо оціночні), ніж інтроверти, які схильні утримуватися від негативних оцінок. Екстраверти в своїх оцінках впевнені та навіть категоричні. Загальний обсяг мовленнєвих висловлювань екстравертів дещо перевершував загальний обсяг мовленнєвих вчинків інтровертів [12].

За винятком вищезгаданих фактів, проблеми впливу індивідуального стилю спілкування рідною мовою, художніх текстів, психологічних особливостей особистості на оволодіння іншомовним спілкуванням не повністю вивчені.

Психолінгвістичні чинники оволодіння іншомовним спілкуванням пов'язані не лише з відмінностями в будові мов: відмінностями в способах номінації, в системах граматичних форм, синтаксичної організації речення, що відображається в інтерферуючому впливі мови, але й зі способами мовотворення та комунікації, а також мовленнєвою здібністю студентів.

Студенти із сформованими мовленнєвими здібностями рідною мовою реалізують успішно цю здатність при оволодінні іноземною.

Дослідження М.Г. Каспарова показали, що звернення, інформативність, зрозумілість, виразність та інші мовні характеристики висловлювання зазвичай зберігаються при переході на іншомовну мовленнєву діяльність тою ж мірою. Лише обмеженість мовленнєвих засобів може знизити їхній рівень та вплинути на кількісні характеристики мовних механізмів (осмислення, попереджувального синтезу, ймовірного прогнозування і т.ін.). Аналіз характеристик текстів рідною та іноземною мовами, створюваних студентами мовних ВНЗ, показав відсутність в них значних відмінностей за вищезгаданим параметрами [7, с. 10]. Всупереч твердженням про те, що якість мовленнєвих здібностей має біологічну основу і не змінюється під впливом навчання, Е. Савельєва довела, що при відповідній методиці викладання можлива трансформація некомунікативного типу оволодіння іноземною мовою в проміжний та навіть комунікативний тип [9, с. 116].

П.Я. Гальперін, вбачав одну з найбільших труднощів оволодіння мовленням в тому, що об'єктивний зміст думки позбавлений однозначного зв'язку з мовленнєвою формою вираження, оскільки виходячи з одного об'єктивного змісту не можна визначити, яким воно має передатися іноземною мовою. З огляду на те, що для позначення одного і того ж змісту в різних мовах застосовуються різні знаки, необхідно запам'ятовувати зразки застосування мови [2, с. 60]. Зображення та структури не прямо вказують на об'єктивний зміст, а виділяють у ньому певну сторону, ставлять його в певні відносини та повідомляють йому різні характеристики. Ці характеристики пов'язані не лише із самим змістом, але й з обставинами, в яких народжується мовленнєва спільнота. Всі ці параметри (відносини, характеристики, обставини) не співпадають в різних народів. Сене формальних структур "полягає не в тих мовних об'єктах (або предметному змісті думки), про які повідомляється, а в тих додаткових характеристиках, в тих "уявленнях" про цей зміст, які закріплені за формальними структурами" [2, с. 63-65]. Цей зміст формальних структур мови, тобто власне мовні значення по відношенню до позамовної дійсності, П.Я. Гальперін називає мовною свідомістю [2, с. 66].

Студенти, які вступають до ВНЗ, є не лише сформованими особистостями, зі своїм баченням світу, зі своєю системою цінностей, але й сформованими мовними особистостями, мається на увазі "сукупність здібностей до створення та сприйняття мовних творів (текстів), які різняться ступенем структурно-мовної складності, глибиною та точністю відображення дійсності та певної цільової направленості, що незмінно впливає на оволодіння іноземною



мовою” [6]. Ю.М. Караулов проводить аналогію між мовною особистістю та національним характером, не ототожнюючи ці поняття. Аналогія ж полягає в тому, що і в одному і в іншому випадку носієм національного є відносно стійка в часі, незмінна в масштабі самої особистості, частина її структури, яка є продуктом тривалого історичного розвитку та об’єктом передачі досвіду від одного покоління до іншого. Особливо варто звернути увагу на наявність позачасової інваріантної частини, яка має виразний відбиток національного колориту, на кожному рівні структури мовної особистості. На структурно-мовному рівні це комплекс структурних рис загальнонаціонального мовного типу, на лінгвокогнітивному – базова частина загальної для нації картини світу, на мотиваційному – стійкий комплекс комунікативних рис, які визначають національно-культурну мотивацію мовленнєвої поведінки.

Крім мовних здібностей виробляти та сприймати граматично правильні речення, необхідно володіти невербальними та паравербальними засобами комунікації, правилами ситуативного та контекстного вживання висловлювань, специфічними розмовними нормами, які керують зміною реплік під час бесіди, особливостями обговорення тем. Сюди ж належать знання принципів політесу, які визначають належний спосіб вітання, звернення з проханням, реакції на пропозицію або комплімент, тобто дотримання всіх ритуальних умовностей. Можна виділити ситуації спілкування, де мовні засоби, які використовуються, є чітко регламентованими (ритуали, обряди) та мають найменший ступінь варіативності в межах даної культури. Інші ситуації мають яскраво виражений етикетний характер (вітання). Мовні засоби набагато різноманітніші, однак і їх можна вважати обмеженими. Незважаючи на велику гнучкість та варіативність мовленнєвих засобів, існують свої регламентовані закономірності, інтуїтивно усвідомлювані носіями мови. Слідом за І.П. Тарасовою, можна визначити вимоги до речення-висловлювання, яке породжується учасником процесу комунікації. Воно повинно бути:

- побудоване за правилами граматики цієї мови, за правилами лексико-семантичної сполучуваності, за правилами інтонаційного оформлення;
- відображати в своєму розумінні дійсність (наприклад, ситуацію спілкування) відповідно до мовленнєвомислительних стереотипів сталих в цій мовленнєвій групі;
- відповідним до соціокультурних норм та правил, в даному суспільстві для даної ситуації спілкування;

- таким, що є припустиме та практикується;
- доцільне та доречне [10, с. 76-77].

Дослідники відзначають, що для досягнення адекватного міжкультурного спілкування необхідно домогтися рівноправності рідної та нерідної мов у свідомості фахівця. Це стане можливим, якщо буде усунута “чужість” у свідомості та мова/культура будуть переведені в розряд “вторинної”, але “не чужої” мови, “не чужої” культури” [11]. У зв’язку з цим, ставиться завдання формування в професійного філолога рис вторинної мовної особистості, “здатної проникати в “дух” іноземної мови, яка вивчається, “плоть” культури того народу, з яким здійснюється міжкультурна комунікація” [11, с. 278]. Тоді процес сприйняття повідомлення та розуміння змісту в ході міжкультурної комунікації буде включати не лише декодування означуваного за рахунок його семантизації через кодову систему рідної мови, але й декодування додатково зазначеного на основі використання мовних знань вторинного коду, що дозволить йому вибудувати відповідні припущення та допущення про імпліцитно виражену інформацію, спираючись не лише на свою національну систему образів та уявлень, а й на систему іншомовної культури. Лише наявність в когнітивній свідомості реципієнта образів, аналогічних до тих, якими володіє відправник, може дозволити йому здійснити адекватне розуміння [11].

Виходячи з цього, виділяються такі вміння, якими повинен володіти фахівець з іноземних мов:

- розпізнавати національну мовну особистість як узагальнений образ відповідного мовного типу, на підставі знання про системно-структурні особливості мови, яка вивчається;
- “підключатися” через тексти до іншої “картини світу”, яка реалізується в тезаурусі іншомовної мовної особистості на основі володіння елементами семіотичного коду досліджуваної культури;
- розпізнавати мовну особистість на мотиваційному рівні, її структури, на підставі знань про умови сфер спілкування, комунікативних ситуацій, тобто володіючи національною специфікою відносин між діяльнісно-комунікативними потребами іншомовного спілкування [11].

Тому не випадково сьогодні багатьма дослідниками ставиться завдання формування у студентів спеціалізованих вузів іншомовної комунікативної компетентності, яка “являє собою певний рівень володіння мовними, мовленнєвими та соціокультурними знаннями та вміннями, що дозволяє комунікативно, прийнятно та доцільно варіювати свою мовленнєву поведінку в залежності від функціональних факторів одно- або двомовного спілкування, створює

основу для бікультурного розвитку” [1]. Комунікативну компетентність визначають як комплекс адекватної поведінки в певній ситуації. Комунікативна компетентність у взаємодії з мовною свідомістю (відображення всіх системних зв’язків мовних одиниць) утворює мовну комунікативну компетенцію, тобто вміння адекватно використовувати мовні одиниці для вираження інтенції мовця в залежності від особливостей ситуації. Вона постає як складний механізм здібностей, де нероздільно переплітаються лінгвістичні та соціокультурні вміння, знання правил різного статусу, дотримання яких є обов’язковим для іншомовного спілкування та розвитку іншомовної комунікативної культури особистості.

Отже, аналіз процесу навчання іншомовного спілкування дозволяє виділити ряд факторів, що впливають на оволодіння іншомовним спілкуванням: психолого-педагогічні (організація процесу навчання іншомовного спілкування, методи викладання, характер використовуваних підручників, переважаючий тип вправ, атмосфера взаємин між студентами та викладачем, обумовлена психологічним типом особистості та домінуючою мотивацією); індивідуально-психологічні особливості студента (індивідуальний досвід спілкування студента, його перцептивно-рефлексивні здібності, сформованість вмінь спілкування та стиль спілкування рідною мовою, психологічний тип особистості студента); психолінгвістичні фактори (відмінності в будові мов, національні особливості реалізації мовленнєвої та комунікативної діяльності, мовна здатність студента), соціокультурні фактори. У процесі оволодіння іншомовним спілкуванням недостатньо навчити студентів складати речення іноземною мовою і знаходити лексичні еквіваленти. Необхідно прагнути до формування іншомовної комунікативної культури та рис вторинної мовної особистості. Комунікація включає певну кількість не лише вмінь лінгвістичних, але й психологічних, соціокультурних, якими повинен володіти студент.

Під час комунікації студент повинен правильно вибирати мовні моделі та використовувати їх відповідним чином, при цьому він повинен реагувати досить швидко на репліки свого співрозмовника; вміти розпочати та завершити розмову; вміти визначити статус свого співрозмовника, для того, щоб вибрати відповідний стиль і підтримувати його під час всієї розмови; розуміти наміри співрозмовника, передбачити його реакцію та планувати свою вербальну поведінку; опанувати мовчазними та вокалізованими засобами зворотнього зв’язку, оскільки, якщо один співрозмовник не бачить реакцію іншого, він може втратити суть розмови або зробити хибні висновки; вміти впливати на співрозмовника за допомогою

вербальних та невербальних засобів мови та культури; оволодіти комунікативними стратегіями, стратегіями уникнення конфліктної ситуації або стратегіями згладжування непорозумінь, конфлікту та вживати їх згідно з прийнятими нормами іншомовної комунікативної культури.

### **Список використаних джерел**

1. Беляева Е.И., Антонова Л.А. Языковое сознание и коммуникативная компетенция /Е.И.Беляева, Л.А.Антонова // Психолінгвістика і міжкультурне взаєморозуміння. – М., 1991. – С.26-28.
2. Гальперин П.Я. К психологии формирования речи на иностранном языке / П.Я.Гальперин // Психолінгвістика і обучение іноземців російській мові [Под ред. А.А.Леонтьева и Т.В.Рябовой]. – Изд-во Моск. ун-та, 1972. – С. 60-71.
3. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. ... д-ра псих, наук: 10. 00. 05 / Ю.Н.Емельянов. – Л., 1990. – 38 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб.пособие / И.А.Зимняя. — Ростов н/Д.: Изд-во “Феникс”, 1997. – 480 с.
5. Поварницина Л.А. Психологический анализ трудностей общения у студентов: автореф. дис. ... канд. псих, наук: 19.00.07 / Л.А.Поварницина. – М., 1987. – 16 с.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н.Караулов . – М.: Наука, 1987. – 256 с.
7. Каспарова М.Г. Иноязычные способности как психологическая предпосылка формирования билингвизма / М.Г.Каспарова // Психология билингвизма : Сб. научн. трудов Московского пединститута иностр. языков им. М. Тореза. – М., 1986. – Вып. 260.– С. 5-11.
8. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки: автореф. дис.... д-ра псих, наук: 19.00.01 / В.В.Рыжов . – Новосибирск, 1995. – 35 с.
9. Савельева Э.Н. Особенности формирования билингвизма у взрослых в ролевой игре /Э.Н.Савельева // Психология билингвизма: сб. научн. трудов Московского, пединститута иностр. языков им. М. Тореза. – М., 1986. –Вып. 260. – С. 113-119.
10. Тарасова И.П. Концептуальные основы исследования общения/ И.П.Тарасова. – М., 1990. – 117 с.
11. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И.И.Халеева // Язык – система. Язык –

- текст. Язык – способность. – М: Институт русского языка РАН, 1995. – С. 277-285.
12. Хараева Л.А. Речевое поведение в педагогическом общении в зависимости от индивидуально-психологических особенностей студента-практиканта / Л.А.Хараева // Речевое поведение и речевая деятельность студентов на иностранном языке: сб. научн. трудов Московского пединститута иностр. языков им. М. Тореза. – М., 1984. – Вып. 242. – С. 100-105.
  13. Jang H.-U. Se montrer poli dans une langue etrangere...Ouf! I Dialogues et cultures. Actes du IX Congres mondial des professeurs de francais. – FIPF, 1997.-P. 198-200.
  14. Kerbrat-Orecchioni // Les interactions verbales. T.1. – P.: Arman Colin. – 319 p.

The article reveals psychological, pedagogical, psycholinguistic, socio-cultural factors of foreign communication, that influence foreign communicative culture of the student's personality.

**Keywords:** foreign-language communication, communication, foreign language, communicative culture, linguistic identity.

*Отримано: 14.12.2011 р.*

УДК 376.1-058.862

*О.В.Коган, І.Л.Рудзевич*

## **Основні питання соціального супроводу дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування**

У статті висвітлюються питання соціального сирітства і опіки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Розкривається проблема виникнення психічної депривації у закладах закритого типу, та шляхи її попередження. Доводиться пріоритетність інституту прийомної сім'ї щодо виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

**Ключові слова:** соціальне сирітство, діти-сироти, психічна депривація, батьківське піклування.

В статті розглядаються питання соціального сиротства і опіки дітей-сирот і дітей, оставшихся без попечения родителей. Раскрывается проблема возникновения психической депривации в учреждениях закрытого типа. Аргументируется приоритетность института приемной семьи, в аспекте воспитания детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения.

**Ключевые слова:** социальное сиротство, дети-сироты, психическая депривация, родительское попечение.

Народження дитини знаменує собою перехід на новий етап її розвитку – фізичну сепарацію від матері.

Але фізичне відокремлення не означає, що дитина може існувати самостійно. Вона вимагає як фізичного догляду, так і необхідних суто людських стимулів – сенсорних, емоційних, когнітивних, соціальних, які впливають на подальший особистісний розвиток дитини.

Сумісне життя дитини з матір'ю призводить до виникнення нового типу діяльності – безпосередньо емоційного спілкування дитини і матері.

Як зазначають О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, спілкування в цей період повинно носити емоційно-позитивний характер. Тим самим у дитини створюється емоційно-позитивний тонус, що буде слугувати ознакою фізичного та психічного здоров'я.

Перша потреба, яка формується у дитини, – це потреба в іншій людині. Емоційне спілкування – перша провідна діяльність дитини – в подальшому впливає на весь хід її психічного розвитку. Як зазначив Е.Еріксон, події першого року життя формують у дитини “основу довіри” або недовіри у ставленні до зовнішнього світу.

Вважається, що вплив спілкування на психічний розвиток здійснюється через опосередкування образу самого себе, через зміни в особистості дитини, в основі яких лежить його ставлення до себе та до оточуючих людей. Об'єктивно судити про наявність у дитини потреби у спілкуванні можна на основі таких критеріїв:

- 1) інтерес та увага до дорослого, спрямованість дитини на пізнання дорослого;
- 2) емоційні прояви щодо дорослого;
- 3) ініціативні дії дитини, що спрямовані на те, щоб проявити себе, показати дорослому свої вміння та навички;
- 4) реакції дитини на ставлення до нього дорослого, в яких спостерігається самооцінка дитини та сприйняття нею оцінки дорослого.

Потреба в спілкуванні не є незмінною, вона розвивається, збагачується за змістом. На протязі перших років життя зміст

потреби дитини у спілкуванні розширюється від потреби у доброзичливій увазі дорослого до потреби у сумісній діяльності з ним, потім у повазі і взаєморозумінні.

Форма спілкування характеризується такими критеріями:

- 1) часом виникнення в онтогенезі;
- 2) місцем, що займає дана форма в спілкуванні у системі більш широкої життєдіяльності дитини;
- 3) основним змістом потреби, що задовольняється у ході даної форми спілкування;
- 4) провідними мотивами, збуджуючими дитину на визначеному етапі розвитку до спілкування з дорослими;
- 5) основними засобами спілкування;

Згідно з цими критеріями на першому році життя виділяють дві послідовно виникаючі форми спілкування: ситуативно-особистісне і ситуативно-дійове.

Ситуативно-особистісна форма спілкування є основним засобом емоційного контакту дитини і дорослого і має такі ознаки:

- погляд в очі дорослого;
- посмішка у відповідь на дії дорослого;
- ініціативні посмішки, рухові реакції та вокалізації;
- бажання продовжити емоційний контакт з дорослими.

У перші півроку життя спілкування з дорослим у ситуативно-особистісній формі виступає як провідна діяльність. Тут вперше формуються та знаходять оптимальні умови для розвитку інші види діяльності: пізнавальна діяльність, предметні дії, емоційні та когнітивні процеси.

У другому півріччі життя на місце провідної діяльності виходить предметно-маніпулятивна діяльність. Спілкування починає обслуговувати її, і виступає у ситуативно-дійовій формі. Ситуативно-особистісне спілкування продовжує існувати і розвиватися, але підпорядковується ситуативно-дійовому, реалізуючись епізодично у контактах з близькими.

Для ситуативно-дійової форми спілкування характерні такі ознаки:

- вік приблизно 6 місяців;
- виникає у ході сумісної із дорослим провідної предметної діяльності та її обслуговує;
- задовольняє потребу у сумісній діяльності з дорослим;
- як засоби спілкування, крім експресивно-мімічних, використовуються предметно-дійові операції.

У процесі предметно-маніпулятивної діяльності та ситуативно-дійового спілкування дитина засвоює специфічні маніпуляції з

предметами, а потім і культурно-фіксовані дії, оволодіває найпростішими вміннями та навичками.

Дві вищезгадані форми спілкування мають великий вплив на весь подальший розвиток дитини. Забезпечити виникнення цих форм спілкування та їх послідовне і вчасне перетворення повинні дорослі, які безпосередньо виховують дитину. В умовах сімейного виховання ця функція лежить на матері. Саме вона є тією дорослою людиною, з якою дитина починає особистісне спілкування, формує свій емоційний світ, повний радісних вражень і визнання. Саме мати у подальшому стає для дитини партнером у сумісних діях, між ними виникає ситуативно-дійова форма спілкування, в ході якого дитина і засвоює специфічні дії з предметами і розвиває свої вміння та навички.

Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, від народження перебувають у ситуації, коли їх провідна діяльність першого року життя – емоційний контакт не забезпечується необхідними формами спілкування. Це відбувається в силу різних причин. В першу чергу це відсутність матері, яка у сім'ї є тим дорослим, що забезпечує емоційний розвиток дитини, є її партнером як у сумісній діяльності, так і в емоційному контакті.

У закритих закладах реалізувати повноцінний розвиток провідної діяльності першого року життя та формування двох форм спілкування, що її обслуговують, дуже важко. Це пов'язано і з нестачею кваліфікованих кадрів; відсутністю того єдиного дорослого, який забезпечує повноцінний емоційний контакт з дитиною, провокує, формує і закріплює у дитини емоційні прояви (соціальну посмішку, “комплекс позбавлення”, вокалізації, домовленнєві реакції); деприваційною ситуацією, яка виникає внаслідок недостатньої кількості емоційних і сенсорних стимулів, найбільш необхідних дитині на цьому віковому етапі.

Як відомо, закриті заклади є потенційно небезпечними з приводу виникнення в них деприваційних ситуацій, коли дитині не надається у достатній кількості емоційних, сенсорних, когнітивних та соціальних стимулів. Це є причиною виникнення у дітей психічної депривації, яка суттєво впливає на подальший психічний розвиток дитини та її соціалізацію.

Відхилення у розвитку провідної діяльності та спілкування не можуть не вплинути на формування особистості дитини, її емоційної сфери, пізнавальної активності, на взаємини із оточуючими дорослими та однолітками. Своєчасне встановлення правильних емоційних зв'язків між дитиною та дорослим обумовлює успішний фізичний та психічний розвиток дитини, в тому числі розвиток її пізнавальної діяльності.



Стосунки довіри та поваги не просто задовольняють певні потреби, але й викликають активну діяльність дитини, завдяки якій формується потреба у самоактуалізації, виховується потяг до розвитку своїх здібностей.

Умови життя та виховання у Будинках малюка не дозволяють встановити міцні та глибокі взамини дитини із дорослим, а це гальмує як пізнавальний, так і загальний розвиток дітей.

У цілому порівняння особливостей спілкування із дорослими дітей із Будинку малюка і дітей, що виховуються сім'ї, дозволяють зробити деякі висновки:

1) діти з сімей набагато скоріше вступають у контакт з дорослими, інтенсивніше спілкуються з ними;

2) діти з сімей більш гнучко реагують на особливості поведінки дорослих;

3) ініціативність дітей з сім'ї залежить від рівня активності дорослих – ініціативність дитини обернено пропорційна активності дорослого, в Будинках малюка – прямо пропорційна;

4) розвиток спілкування у дітей, що виховуються не у сім'ї, відбувається повільніше.

Дані спостережень свідчать, що у дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування від народження, розвиток ситуативно-особистісного спілкування затримується (у зв'язку з вищеперахованими причинами). Ця затримка негативно впливає і на розвиток ситуативно-дійового спілкування. Недостатнє задоволення в увазі і доброзичливому ставленні дорослого, дефіцит емоційного спілкування призводить до того, що у другому півріччі життя дитина все ще намагається отримати пестощі від дорослого у примітивній формі фізичного контакту, а не сумісної діяльності. Маніпулювання з предметами відбувається поза спілкуванням, що негативно впливає на розвиток предметної діяльності, оволодіння культурно-фіксованими діями, а в подальшому і на розвиток когнітивної сфери.

Спілкування з дорослими у цей період виступає як основний фактор розвитку пізнавальної діяльності. Без цього спілкування дитина не може засвоїти культурно-фіксовані дії з предметами.

Спілкування та характер предметної діяльності у дітей впливають на терміни та темпи виникнення мовлення. Відомо, що діти в закритих закладах відстають у розвитку мовлення. Їхнє мовлення бідніше за змістом, примітивніше за характером граматичних конструкцій. Воно є переважно ситуативним. Причиною цього є також недостатність емоційних контактів з дорослими, їх одноманітність.

В умовах сімейного виховання на початку третього року життя у дитини з'являється висловлювання типу: “Я – сам”.

У віковій психології це найчастіше трактується як формування дитячої самостійності та розвиток самосвідомості.

Розвиток самостійності у дітей, що виховуються у закритих закладах, дещо відрізняється. Вони здаються більш самостійними, не звертаються до дорослих по допомогу так часто, як діти у сім'ї, які, приймаючи допомогу дорослого, використовують її для рішення своїх поставлених задач. Дитина із закритого закладу сприймає допомогу дорослого як ще один привід для емоційного спілкування, а не для сумісної діяльності. Таким чином, діти не отримують у достатній мірі досвіду дорослих у вирішенні певних проблем і їхня самостійність не носить конструктивного характеру, на відміну від дітей із сім'ї, які за допомогою дорослих (переважно батьків) переймають досвід як дії з предметами, так і поведінки, вирішення цілеспрямованих завдань.

Потреба у спілкуванні із ровесниками у дітей із закладів є менш напруженою, ніж у дітей, що виховуються у сім'ї, для яких з віком спілкування із дорослими вже не є таким значущим, як спілкування з однолітками. Але діти-сироти у спілкуванні із ровесниками проявляють одноманітність ігрових контактів та їх спрощений емоційний фон. Сумісні ігри дітей мають зазвичай процесуальний характер. Рольова взаємодія у грі практично відсутня.

Поведінка дітей у закладах є ситуативною, залежною від предметного оточення. Її характеризує нездатність зосереджуватись на якому-небудь занятті, планувати свої дії, рухова загальмованість, імпульсивність. Деформованість довільної регуляції призводить до нездатності володіти своєю поведінкою, стримувати імпульсивні рухи та керувати власними діями.

Низький рівень довільної регуляції у дітей із закритих закладів пояснюється недостатнім розвитком їх самосвідомості, нездатністю планувати свої дії. Відсутність “внутрішнього плану дії” призводить у подальшому до виникнення “морально споживацької позиції”, коли дитина, а потім і доросла людина, зникає до того, що за неї все продумує і вирішує хтось інший, як це і відбувається у регламентованих закритих закладах.

Тому, розвиток дитини від перших років життя у закритому закладі має низку специфічних особливостей, причинами яких є передусім недостатність емоційних контактів з дорослими, їх поверховість; недостатня увага до організації гри у дітей цього віку; відсутність досвіду у дітей, що пояснюється звууженістю середовища і недостатньою кількістю і змінністю стимулів.

Дослідження дітей молодшого шкільного віку доводить, що у закритих закладах ці діти мають зазвичай рівень психічного розвитку дещо нижчий, ніж у дітей, що виховуються у сім'ї.

Тут можна говорити про наявність так званої “психічної ретардації”, тобто затримки психічного розвитку, викликаної наслідками психічної депривації.

Безумовно, не всі діти, які перебувають у закритих закладах, мають названу вище затримку психічного розвитку, адже соціальна ситуація розвитку в дітей різна, реакції на деприваційні чинники також є різноманітними (тут необхідно зважити на вік дитини, стать, початок і тривалість впливу деприваційної ситуації), важливими є певні вроджені особливості нервової системи.

Але “рівень ризику” виникнення психічної ретардації у закритих закладах є набагато вищим, ніж у гармонійній, повноцінній сім'ї. Пояснень цьому є декілька.

По-перше, виховання дитини у нормальній сім'ї є запорукою того, що дитина не потрапляє під вплив деприваційної ситуації.

По-друге, необхідною умовою формування мислення є різноманітність конкретно чуттєвого досвіду дітей. У закритих закладах спостерігається обмеженість цього досвіду, що негативно впливає на формування наочно-образного мислення, особливостей сприйняття.

По-третє, у вихованців закритих закладів недостатньо сформований внутрішній план дій, практика вирішення завдань, проблемних ситуацій. Це призводить до класифікаційного типу мислення, що запобігає становленню творчого мислення.

Тут спостерігається і таке явище, як недостатній розвиток довільної поведінки у вихованців закритих закладів.

Вважається, ще недостатній розвиток самостійності, довільності поведінки викликані гіперопікою у вихованні, але діти-сироти, як правило, живуть в умовах гіпоопіки, дефіциту спілкування з дорослими. У таких умовах слід очікувати більш високого розвитку організованості, самостійності у дітей, вміння планувати свою поведінку.

Але групове спілкування дітей із дорослими, регламентованість режиму, постійні вказівки дорослих – все це позбавляє дитину необхідності самостійно планувати, здійснювати і контролювати свою поведінку і формує у дитини “морально-споживацьку” позицію.

На розвиток довільної поведінки впливає і сформованість рольової гри, яка у вихованців закритих закладів є на досить низькому рівні.

І безперечно, найголовнішою із причин особливостей психічного розвитку у дітей у закритих закладах є динаміка їх розвитку у дошкільному віці, яка визначена вродженими патологіями (тут і погана спадковість, і не дотримання матір'ю режиму під час вагітності – погані звички, намагання перервати вагітність тощо), і дисгармонійністю розвитку дітей молодшого віку в умовах, коли сім'я відсутня.

Підлітковий вік вважається найважливішим і складним періодом людського життя.

Як зазначає Канська А.Й., "... труднощі даного періоду досить помітно відбиваються на основному розвитку підлітка – формуванні свідомості, самооцінки, уявлення про себе як суб'єкта діяльності і спілкування.

Самосвідомість, яка формується у підлітковому віці, відбиває у сукупності три сторони: самопізнання, емоційно-ціннісне ставлення до себе як суб'єкта і саморегуляції".

Результати цього впливають на відповідну самооцінку, яка в подальшому викликає почуття впевненості, врівноваженості, емоційної комфортності.

Соціальна ситуація розвитку підлітка має принципові відмінності від ситуації розвитку дитини. І це пов'язано із зовнішніми обставинами, але в першу чергу із внутрішніми чинниками. Змінюються ціннісні орієнтації, внутрішня позиція у ставленні до оточуючого, мотивація підлітка.

Визнання у колі однолітків, повага з боку дорослих, пошуки свого "Я" (цінностей, ідеалів, поглядів), самоствердження, професійне самовизначення – це характерні ознаки підліткового віку. У цей період, який не дарма вважається найбільш "сензитивним", "важким" – підлітку необхідно отримувати позитивний сімейний досвід, повагу з боку батьків і відчуття впевненості у своїй сім'ї.

У вихованців закритих закладів розвиток підліткових характеристик відрізняється від розвитку підлітків, що виховуються у сім'ї. Як зазначають дослідники І.Лангмейер та З.Матейчик, відсутність почуття впевненості, яка є стійкою характеристикою підлітків-сиріт, є наслідком емоційної депривації.

Розвиток інтересів, підвищення їх особистісної значущості, що є суттєвою характеристикою підліткового віку, безпосередньо пов'язані із потребою у професійному та життєвому самовизначенні.

Підліток, що виховується у сім'ї, має багатоперспективні плани щодо свого майбутнього. З тинном часу, і підліток визначається і зупиняє свій вибір на реалістичних планах, які відповідають його можливостям, здібностям.

Але така багатовекторність планів та бажань призводить до того, що підліток намагається самовдосконалюватись, шукати свої шляхи реалізації цих планів. Шукання і “хитання” підлітків у аспекті професійного самовизначення відіграє велику позитивну роль у подальшому особистісному розвитку людини – вмінні зробити самостійно “свій” вибір тощо.

Підлітки-вихованці закритих закладів здебільшого не мають таких можливостей. За них все продумують дорослі і професійне самовизначення обумовлено системою суспільного виховання (зв'язок дитячих будинків та інтернатів з декількома середніми спеціальними навчальними закладами; матеріальний фактор; недостатня підготовка вихованців закритих закладів до вищої освіти і таке інше).

Тому можна визнати, що професійне самовизначення, яке є найважливішою складовою особистісного самовизначення, для підлітків-сиріт стає професійним визначенням і негативно впливає на подальший розвиток становлення особистості, призводить до споживацької позиції, несамостійності.

Інша сфера психічного розвитку особистості – становлення психосексуальної ідентичності. Відомо, що у підлітковому віці вона займає особливе місце. Гендерне самовизначення, формування системи мотивів, ціннісних орієнтацій, пов'язаних із статевим дозріванням, виходять у цьому віці на одне із перших місць у формуванні особистості.

Тоді як у дітей, що виховуються у сім'ї, є конкретна модель і реалістичні уявлення щодо сімейного життя, у дітей, що виховуються у закритих закладах, уявлення про сім'ю, про відносини між чоловіком і жінкою недостатні; весь попередній досвід цих дітей не призводить до формування правильної моделі гендерних взаємостосунків, він не наповнений конкретними деталями.

Тому у своєму подальшому житті діти, які не виховувались у сім'ї, набагато частіше зустрічаються із проблемами, які пов'язані, як із гендерними взаємостосунками, так і з створенням повноцінного функціонування власної сім'ї, із відповідальністю за партнера по шлюбу і дітей.

Отже, суспільно-психологічний розвиток дітей-сиріт, та дітей, позбавлених батьківського піклування у закритих закладах, має певні негативні аспекти, які визначенні такими чинниками:

- низький рівень наочно-образного мислення, класифікаційні форми мислення у дітей-сиріт; дисгармонійний розвиток різноманітних психічних функцій. Причиною цього є

- наслідки психічної депривації, проблеми управління власною поведінкою;
- об’єктивні та суб’єктивні чинники, що впливали на попередній розвиток дітей у закритому закладі;
  - недостатній розвиток довільної поведінки дітей-сиріт, “псевдосамостійність”, пов’язані із регламентованістю закладу, постійними вказівками дорослих, неможливістю приймати самостійні рішення; недорозвитком ігрової діяльності;
  - особливостями професійного самовизначення, обумовленого обмеженістю системи суспільного виховання;
  - недосконалістю розвитку психосексуальної ідентичності, яка викликана недостатньо реальними уявленнями щодо гендерних стосунків.

У цілому причини, визначаючи несприятливість особистісного розвитку дітей у закритих дитячих закладах, можна охарактеризувати так:

- великий ризик деприваційних ситуацій, і як наслідок психічної депривації у дітей;
- відсутність належного емоційного контакту із дорослими;
- недостатня робота по формуванню гри;
- збідніле середовище, яке не розширює кругозір дитини;
- відсутність власного простору, приватних речей;
- недостатня підготовка психолого-педагогічного персоналу.

Як було визначено вище, у дитячих закритих закладах існує небезпека створення негативних умов для нормативного особистісного розвитку дітей-сиріт. І одним із факторів ризику є виникнення деприваційних ситуацій, які суттєво впливають на емоційний, когнітивний та соціальний розвиток дитини.

Компенсація деприваційних розладів, на думку Й. Лангмейєра та З. Матейчика, повинна базуватись на таких кроках:

- 1) реактивація;
- 2) переучування;
- 3) реєдукція;
- 4) ресоціалізація.

Зупинимось на них більш детально.

Реактивація – створення навколишнього середовища, яке заповнено необхідними для нормального психічного розвитку дитини стимулами. В умовах нормального сімейного виховання дитина ці стимули отримує природно. До дитини звертаються, торкаються, надають велику кількість емоційних стимулів у вигляді пестощів, інтимно-тактильних впливів. В умовах закритого

закладу необхідно створювати умови, коли дитина не буде відчувати дефіциту емоційного спілкування. Визначено, що на першому році життя провідною діяльністю є емоційне спілкування з дорослими, до якого поступово приєднується маніпулятивна діяльність, залежна від цього спілкування. Тому надання дитині-сироті необхідної кількості емоційних стимулів буде впливати не тільки на розвиток її емоційної сфери, а і на когнітивний розвиток.

Переучування – це процес ліквідації деяких наслідків депривації шляхом “переучування”.

Дитина повинна отримувати підібрані і додаткові стимули, які закріплюють бажану поведінку, створюють нові, природні навички, замість попередніх, які являють собою “ознаки деприваційного ураження”. У цей процес можна включити і деякі спеціальні методи навчання виправлення і розвиток оновлення, вправи у рухових вміннях, тренування у суспільному пристосуванні у дитячій групі, в більш широкому суспільстві і так далі.

Реєдукція – це перш за все пристосування дитини до всього соціального і того, що відбувається навкруги. Необхідно формувати якості характеру дитини. Використання методів психотерапії, пошук “організаційних факторів”, які будуть формувати правильні взаємостосунки із зовнішнім світом є найважливішими факторами на даному етапі.

Ресоціалізація – включення дитини у суспільство і надання їй можливості оволодіти тут певними ролями.

Г.М.Бевз розробила етапи ресоціалізації дітей-сиріт та дітей, що опинилися без батьківського піклування.

*1 етап* – розв’язання соціальних та юридичних питань – послаблення дії патологічних чинників соціального оточення.

*2 етап* – проведення психодіагностики порушень у дітей, розробка та реалізація програми психотерапії, психолого-педагогічної корекції наслідків депривації, обґрунтування адекватної навчально-виховної роботи.

*3 етап* – відтворення та компенсація соціальних зв’язків дитини та здійснення соціально-психологічного моніторингу ефективності ресоціалізації.

На наш погляд, окрім перерахованих шляхів попередження та подолання наслідків депривації, важливим є і формування соціальної компетентності, тобто оволодіння навичками, достатніми для реалізації завдань, які необхідно вирішувати дитині на всіх вікових етапах.

Якщо звернутися до періодизації вікового розвитку, запропонованої Д.Б.Єльконіним, то до кожного періоду дитинства можна віднести певні “вікові задачі”.

Наприклад, вікові задачі для дітей 4-7 років (тобто необхідний рівень соціальної компетентності).

1. Вміння рахування з іншими – формувати свої судження і планувати дії з урахуванням інтересів інших:

- задати запитання, домовитись з однолітками про зустріч, звернутися по допомогу, як до дорослого, так і до однолітка;
- планувати свої дії.

2. Незалежність (по відношенню до батьків, вихователів):

- вміння зайняти себе, розвиток самостійності;
- мати власну думку.

3. Навчання:

- працювати на уроках сумісно з іншими дітьми, проявляти активність;
- отримувати знання, вміння та навички навчальної діяльності.

4. Почуття товариськості:

- знаходити собі друзів, рахуватись з думкою інших, співпереживати друзям;

5. Обов'язки:

- прибирати свої речі;
- допомагати у господарських справах;
- мати певні доручення;

6. Користування елементарними інфраструктурами — громадський транспорт, грошові знаки, засоби комунікації.

7. Безпека та здоров'я – вміння робити вибір, що забезпечує власну безпеку.

Такі “вікові задачі” розроблені для кожного вікового етапу (Achenbach, Waters, Masten тощо).

Якщо дитина не має достатньо знань, вмінь та навичок для виконання цих “вікових задач”, вона є соціально некомпетентною, що заважає її соціальній адаптації.

В силу причин, що розглядалися вище, у дитячих закладах закритого типу можуть виникнути ризики формування цієї соціальної некомпетентності у вихованців.

Тому запобігання виникненню психічної депривації та формування навичок соціальної компетентності є основними завданнями виховного процесу у закладах, де виховуються діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування.

Сімейним кодексом України, Законами України “Про охорону дитинства” “Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування”, визначено саме сімейне виховання, оформлення опіки



(піклування), влаштування у прийомну сім'ю, до дитячого будинку сімейного типу.

В Україні кількість прийомних сімей і ДБСТ за два останніх роки збільшилась у двадцять разів.

Безумовно, розвиток таких альтернативних форм піклування, як прийомні сім'ю та ДБСТ – складний, поступовий процес, який потребує відповідного науково-методичного забезпечення. Тут і відповідна підготовка майбутніх фахівців – соціальних педагогів, реабілітологів, психологів, яка має за мету сприяти формуванню відповідної фаховості щодо питань створення прийомних сімей та ДБСТ та, що найголовніше, функціонування їх, яке б відповідало головному завданню піклування – формуванню соціальної, самостійної особистості дитини, яка в силу різних причин позбавлена батьківського піклування.

Як зазначає П'єша, ДБСТ та прийомні сім'ю мають об'єктивні переваги перед іншими соціальними інститутами, перш за все закритого типу. Це пояснюється рядом причин:

- природність процесу виховання;
- присутність емоційного компонента у процесі спілкування дитини із дорослими;
- невелика (порівняно) кількість дітей, що виховуються у прийомних сім'ях та ДБСТ;
- компетентність виховання.

Ці та інші переваги виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у прийомних сім'ях та ДБСТ зумовлюють соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що пояснюється умовами соціальної підтримки сім'ю, яка бере на виховання дитину-сироту та дитину, позбавлену батьківського спілкування, яке здійснюється у формі соціального супроводження.

Діти, які потрапляють у прийомні сім'ю, мають доволі складний як медичний, так і соціальний анамнез.

Ті життєві випробування, які пережила дитина у закритому закладі, у неблагополучній сім'ю накладають відбиток на її особистісний розвиток. В залежності від попереднього досвіду та місця перебування дитини, її розвиток визначається тими чинниками та ризиками, які домінували у її житті до входження у прийомну сім'ю. З цими причинами особливостей розвитку дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, повинні бути ознайомлені прийомні батьки для подальшого планування своїх виховних дій.

Тому, діти, що потрапляють у прийомні сім'ю, мають певні проблеми, і потенційним прийомним батькам необхідно бути

обізнаними у цих проблемах, усвідомлювали їх. Якщо батьки не готові до важкої, копіткої роботи щодо подолання негативних наслідків попереднього досвіду дітей, краще відмовитися від ідеї створення прийомної сім'ї.

Ще одне питання, яке постає перед потенційними прийомними батьками: в якому віці краще брати дитину.

Кожен віковий етап дитинства є цікавим і неповторним. Але у будь-якому віці дитина має свої проблеми, кризи, поведінкові характеристики. Якщо додати до цього ще й той факт, що дитина, позбавлена батьківського піклування, має складний соціальний та і медичний аналіз, то вікові проблеми стають ще гострішими. Тому логічно, що чим молодша дитина, тим краще для неї потратити під вплив сімейного виховання. У такому разі негативного досвіду депривації, насильства, недбалого ставлення, педагогічної та виховної занедбаності у дитини буде набагато менше. Можна сказати, що залежність виникнення негативного соціального анамнезу – прямо пропорційна віку дитини. Чим старша дитина, чим довше вона проживала без піклування батьків, тим вище у неї ризик виникнення різноманітних деструктивних та дезадаптаційних проявів.

Але, коли у прийомній сім'ї з'являється немовля, це також має певні особливості та труднощі, щодо функціонування цієї сім'ї.

Причин тут декілька. По-перше, немовля потребує дуже багато часу, фізичних та моральних зусиль, клопоту, і батьки часто бувають не готові до цього. Виникають проблеми у порозумінні між подружжям, із біологічними дітьми, родичами.

По-друге, у маленької дитини тільки з певним віком проявляються особливості зовнішності, фізичного та психічного здоров'я. Тому якщо прийомні батьки не готові до виховання дитини, незалежно від її стану здоров'я, психічних проблем, розумових здібностей, ознак зовнішності, з часом у прийомній сім'ї можуть виникнути певні проблеми.

З огляду на це соціальному працівнику, який опікується процесом створення прийомної сім'ї, необхідно зважити мотиви створення прийомної сім'ї, її можливості, наявність біологічних дітей, їх вік, взаємостосунки між подружжям, матеріальні, побутові можливості і тощо.

Тільки після ретельного вивчення сімейних умов можна визначити певні поради та рекомендації щодо процесу добору дитини у прийомну сім'ю.

Кандидатами на виховання у прийомну сім'ю можуть бути діти, що залишилися без піклування батьків:

- діти-сироти;
- діти, батьки яких невідомі;
- діти, батьки яких позбавлені батьківських прав, визнані у судовому порядку недієздатними;
- діти, батьки яких за станом здоров'я не можуть особисто здійснювати їх виховання;
- діти, що залишилися без піклування дорослих, що знаходяться у закладах соціального захисту населення тощо.

Підготовка до створення прийомних сімей соціальними працівниками здійснюється за деякими напрямками:

- збір документів, юридичне оформлення, координація співпраці фахівців різних служб;
- визначення мотивації майбутніх батьків, щодо створення прийомної сім'ї;
- визначення сімейної ситуації (сімейний стаж, вік батьків, рівень освіти, фінансові доходи, статус сім'ї, адаптаційні характеристики сім'ї, особистісні характеристики прийомних батьків, резерви сім'ї);
- навчання прийомних батьків.

Процес першої зустрічі майбутніх батьків з прийомною дитиною є надзвичайно важливим: психологічний контакт, який встановлюється або не встановлюється на першій зустрічі, часто буває вирішальним у намірах подружжя взяти на виховання саме цю дитину.

Соціальний працівник, який має бути присутнім на цій зустрічі, повинен звернути" увагу на такі аспекти:

- встановлення психологічного контакту між дитиною та майбутніми батьками;
- методи спілкування постійних батьків і дитини;
- ще раз переконатися або спростувати мотиви потенційних батьків щодо створення прийомної сім'ї;
- проведення першої зустрічі повинно тривати недовго, на знайомій дитині території.

До входження дитини у прийомну сім'ю проходить зазвичай певний термін (1-2 місяці). За цей час батьки глибше знайомляться з дитиною, оформлюють необхідні документи (за участі фахівців), готують помешкання, залучаючи до цього родину.

Коли прийомна дитина входить у сім'ю, розпочинається процес адаптації – звикання людей один до одного в обставинах, що змінилися.

Адаптація у прийомній сім'ї процес двосторонній, адже звикати один до одного необхідно і дитині, що опинилася у незнайомій обстановці, і дорослим, тому умови у сім'ї змінилися.

Особливості адаптації дитини пояснюються по-різному. Це залежить від багатьох факторів:

- віку дитини;
- рис її характеру;
- місця, звідки дитина потрапила у прийомну сім'ю;
- наявності біологічних дітей у сім'ї;
- впливу біологічних родичів на дитину.

Створення комфортних умов, розуміння проблем, що пов'язані із входженням дитини у сім'ю, є головною задачею прийомних батьків.

Незважаючи на те, що всі діти по-різному реагують на нові умови проживання, у процесі становлення прийомної сім'ї є певні закономірності. Адаптація дитини проходить у декілька етапів.

Етап перший – етап, коли дитина задоволена абсолютно всім, що відбувається в її новій сім'ї, дитину все влаштовує (зазвичай мотивація щодо входження у сім'ю у дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дуже висока). Батьки також радіють, якою слухняною та доброзичливою є їхня прийомна дитина. Часто діти намагаються виглядати краще, ніж вони є насправді, говорять неправду, змінюють тип поведінки. Це є непритаманним дитячому віку і логічно закінчується тим, що з часом дитина стає сама собою, відтворює ті моделі поведінки, характерологічні особливості, які були їй властиві у попередньому житті.

Наступає новий, другий етап, становлення прийомної сім'ї. У літературі його часто називають регресивним. Так, певні елементи повертають до минулого; на цьому етапі можна побачити такі ознаки регресії – дитина все частіше згадує своє минуле життя, постає супротив встановлених правил у сім'ї, які є для дитини новими; часто виявляється несумісність дітей; дещо зникають ідеалізовані мрії про сім'ю як джерело насолоди та розваг у дітей, і у дорослих з'являються думки, про невідповідність їх уявлень про виховання ідеальної дитини, помічника, члена сім'ї.

Але прийомні батьки повинні усвідомлювати, що таким чином продовжується процес взаємної адаптації, звикання членів сім'ї один до одного, і яким складним він би не був, це все одно процес, що є прогресивним для розвитку та виховання дитини. Про це свідчать і ті факти, що навіть на цьому етапі розвиток дітей, що виховуються у прийомній сім'ї, є набагато кращим, якщо порівнювали його із вихідними критеріями (стан здоров'я дитини, рівень фізичного, емоційного розвитку; рівень навчальних досягнень).

На цьому етапі надзвичайно важливим для прийомних батьків є спостереження за поведінкою дитини, розумінням причин цієї

поведінки, координація своїх дій із фахівцями – психологами, медиками, педагогами, соціальними працівниками.

Третій етап – це етап остаточного звикання, встановлення міцних сімейних стосунків, конструктивний стан вирішення різноманітних сімейних проблем.

Діти пристосовуються до нових умов, минуле відходить на другий план, по-справжньому розуміють роль сім'ї у своєму житті. Відчуття незахищеності і непостійності у своєму новому оточенні зникає.

Дитина усвідомлює постійність свого існування у цій сім'ї, наявність свого особистого простору і особистих речей (зникає звичка брати чуже, яка властива багатьом дітям, що опинилися в умовах відсутності батьківського піклування).

Тому, можна зробити висновок, що для побудови будь яких взаємин потрібен певний час.

Для прийомної сім'ї це приблизно 6 місяців – 1,5 року. Саме цей період можна назвати становленням прийомної сім'ї.

Розгляд проблеми розвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в закритих закладах та прийомних сім'ях доводить, що, незважаючи на всі проблеми, прийомна сім'я є пріоритетною формою піклування даної категорії дітей.

#### Список використаних джерел

1. Бевз Г.М., Пеша І.В. Дитина в прийомній сім'ї: нотатки психолога / Г.М.Бевз, І.В.Пеша. – К.: Укр. ін-т соц. досліджень, 2001. – 101 с.
2. Вихованці інтернатів про себе і своє життя / О.М. Балакірева, Т.В. Бондар, Н.П. Дудар та ін. – К.: Укр. ін-т соц. досліджень, 2000. – Кн.1. – 134 с.
3. Комарова Н.М., Пеша І.В. Посібник для соціальних працівників щодо підготовки та соціального супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу: у 2-х кн. / Н.М. Комарова, І.В.Пеша. – К.: Держслужба, 2006. – Кн.1. – 118 с.
4. Питання формування ефективності родинних форм влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування / Н.М. Комарова, Л.М. Мельничук, І.В. Пеша та ін. – К.: ДПЦМ, 2004. – 128 с.

Abstract: This article highlights the issue of child abandonment and care of orphans and children deprived of parental care. They describe the problem of deprivation in mental institutions closed, and ways of its

prevention. We have to prioritize Institute of seven foster her, to care for orphans and children deprived of parental care.

**Key words:** social orphanage, orphans, mental deprivation, parental care.

*Отримано: 11.11.2011 р.*

УДК 159.923.2

*Т.В.Коломієць*

## **Емпатія в структурі соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі**

У статті проводиться теоретичний аналіз місця та ролі емпатії в структурі соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі, визначаються функції, види емпатійної детермінації, умови оптимізації адаптаційного процесу.

Психологічна адаптація першокурсників до умов навчання у ВНЗ є багатограним, динамічним та інтегрованим процесом. Емпатія є одним із механізмів соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ, що виконує інформативну, регулятивну і спонукальну функції. Однією з важливих умов оптимізації адаптаційного процесу в студентів першого курсу є емпатійне виховання, яке носить поетапний процесуальний характер.

**Ключові слова:** соціально-психологічна адаптація, соціальна децентрація, емпатія, міжособистісна взаємодія, інформативна, регулятивна і спонукальна функції, емпатійне виховання.

В статье проводится теоретический анализ места и роли эмпатии в социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в высшем учебном заведении, определяются функции, виды эмпатийной детерминации, условия оптимизации адаптационного процесса.

Психологическая адаптация первокурсников к условиям обучения в ВУЗе – многогранный, динамический и интегрированный процесс. Эмпатия служит одним из механизмов социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в вузе, который выполняет информативную, регулятивную и побуждающую функции. Одним из важнейших условий оптимизации адаптационного процесса у студентов первого курса выступает эмпатическое воспитание, которое носит поэтапный процессуальный характер.

**Ключевые слова:** социально-психологическая адаптация, социальная децентрация, эмпатия, межличностное взаимодействие, информативная, регулятивная, побуждающая функции.

**Постановка проблеми.** Нестабільність соціальної, економічної та політичної ситуації в державі змушує людей постійно переглядати свої життєві позиції й орієнтири, змінювати себе з метою адаптації до нових умов життєдіяльності. Особливо гостро питання соціальної адаптації постає перед особистістю студента-першокурсника, який опиняється в абсолютно нових умовах конкретного вищого навчального закладу.

Навчання у вищому навчальному закладі (далі ВНЗ) для молодшої людини є одним із найважливіших періодів життя, що пов'язаний не лише з опануванням певної професії, а й з особистісним зростанням, саморозвитком та соціальною самореалізацією. Усвідомлення всієї значущості здобуття вищої освіти у поєднанні з юнацьким максималізмом призводить до виникнення у студента першого курсу цілої низки проблем адаптаційного характеру. Перехід до нових форм організації навчально-виховного процесу, нової системи оцінювання якості знань, способів і прийомів самостійної роботи, зміна системи міжособистісних стосунків, набуття нових соціальних статусів та ролей детермінують виникнення та розвиток дезадаптаційних процесів. За таких умов особливої актуальності набуває проблема вивчення чинників позитивної соціально-психологічної адаптації першокурсників, зокрема емпатії – невід'ємного елемента міжособистісної взаємодії.

Тому, метою нашої роботи є теоретичний аналіз та обґрунтування характеру впливу емпатії на динаміку процесу соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Проблема адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі не є новою. Так, вивченням труднощів початкового етапу навчання і чинників, що впливають на адаптивний процес, займались А.Д.Андреева, С.А.Гапонова, Л.Н.Гаценко, Л.А.Єфімова, Ю.А.Кустов, А.Н.Леонтьев А.І.Рувинський, Р.Л.Шевченко. Узагальненню передового досвіду роботи колективів з проблеми адаптації до нових умов навчальної діяльності присвячувались роботи В.В. Арнаутова, Б.І.Брудного, Л.Г.Вяткіна, Н.А.Ісаєва, Л.С.Космогорової, Т.А. Леонтьєвої, В.І.Слободчикова, Ж.П.Філіпової та ін. Пошуком альтернативних шляхів підвищення адаптованості студентів займалися Є.В.Лихошерст, Л.О. Мазуркевич, Г.М.Проценко, О.М.Швець та ін.

Емпатію як чинник соціалізації особистості розглядали Л.П.Журавльова, Т.А.Рябовол, І.М.Юсупов.

Поняття адаптації є одним з найпоширеніших у науковому дослідженні організму, оскільки саме механізми адаптації забезпечують можливість його існування в мінливих умовах оточуючого середовища. Завдяки процесу адаптації досягається оптимальне функціонування всіх систем організму та збалансованість системи “людина-середовище”. Психологічний зміст поняття “адаптація” є значно ширшим, порівняно з його розглядом в біологічних науках, що зумовлено необхідністю пристосування особистості до існування в соціумі відповідно до його норм і вимог, а також з урахуванням потреб, мотивів та інтересів самої особистості. Аналіз наукової літератури [3; 4; 6; 10] дозволив нам виділити показники успішної соціальної адаптації студента до умов навчання у вищому навчальному закладі, а саме:

- високий соціальний статус першокурсника в академічній групі;
- психологічне задоволення новим середовищем та його найбільш важливими елементами – організацією, умовами, змістом навчальної діяльності.

Отже, основними показниками психологічної адаптації вважають ефективну взаємодію особистості з оточенням та її діяльнісну активність [9, с. 7]. Показниками соціальної дезадаптації є уникнення ситуацій взаємодії, тобто прагнення переміститися в інше соціальне середовище (іншу групу чи навчальний заклад), різноманітні прояви девіантної поведінки.

Психологічна адаптація першокурсників до умов навчання у ВНЗ є багатограним, динамічним та інтегрованим процесом. Його складність зумовлена необхідністю пристосування студента до устрою, структури і специфіки вищого навчального закладу, побудови нової системи міжособистісних стосунків та усвідомлення нових соціальних ролей, переорієнтації на нові форми та методи навчальної діяльності. Тобто процес адаптації обумовлюється системою соціально-психологічних, психолого-педагогічних, особистісних і психофізіологічних факторів [4, с. 32]. Відповідно до описаних факторів розрізняють три види адаптації студентів-першокурсників до умов вищого освітнього закладу.

1. Формальна адаптація – стосується пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до вимог і своїх зобов'язань. Цей вид адаптації розгортається в системі, яку умовно можна назвати “Студент-Середовище”.



2. Суспільна (соціально-психологічна) адаптація, яка передбачає активне пристосування індивіда до нового соціального середовища. Її головною функцією є засвоєння та прийняття студентом норм, правил, цінностей нової групи, форм соціальної взаємодії, формальних і неформальних зв'язків та предметної діяльності. Тобто у цьому виді адаптація розгортається у системі “Студен-Студент”.

3. Дидактична адаптація – пов'язана з пристосуванням до нової дидактичної ситуації, що відрізняється від шкільної формами та методами організації навчального процесу. Ця новизна і пов'язані з нею труднощі створюють свого роду дидактичний бар'єр, який необхідно подолати. Головними труднощами даного аспекту є зростання обсягу та складності навчального матеріалу, збільшення питомої ваги самостійної роботи, а також невміння працювати самостійно, планувати та розподіляти свій час та інше [10, с. 128]. Значну роль у цьому виді відіграють стосунки у системі “Студент-Педагог”.

Спробуємо визначити роль і місце емпатії для кожного з виділених видів адаптації. Для цього розкриємо суть самого поняття “емпатія”. Під емпатією розуміємо особливу форму психічного відображення суб'єктом (емпатуючим) об'єктивної реальності, що опосередкована внутрішнім світом суб'єкта (емпата) [6, с.292]. Структуру емпатії складають три взаємопов'язані компоненти:

- когнітивний (мисленнєві операції, фактичні знання);
- афективний (емоційні реакції на об'єкт чи особу);
- конативний (моторні реакції, поведінкові прояви людини).

Вищі форми емпатії можливі лише за умови функціонування механізму соціальної децентрації, тобто при наявності вміння індивіда відчувати й зрозуміти Іншого, поставити себе на його місце та співставити його позицію з власною. У своїх розвинених формах емпатія стає психологічним механізмом розуміння особистістю іншої людини, адекватного відображення її внутрішнього світу [6]. В цьому сенсі вона стає підґрунтям формування програми взаємодії з Іншим. У цьому контексті емпатія є загальним психологічним механізмом такого розуміння іншої людини, де обов'язковим компонентом стає відображення її стану у своїх власних емоційних станах і відчуттях, конгруентних відчуттям іншого. Таке розуміння може здійснюватися на різних рівнях: від простого споглядання емпатогенної ситуації з абсолютно індиферентним ставленням до неї, співпереживання, як суто емоційного відгуку на стан Іншого, через процеси “вчування” як здатності до відтворення в собі самому

стану іншої особистості, до рефлексивної, свідомої побудови образу іншої людини у сукупності її емоційних станів, життєвих мотивів, ціннісних орієнтацій та відповідної поведінки.

Оскільки сутність емпатії полягає у відображенні переживань іншої особи і трансформації їх у власні, то її особливе місце при формальній адаптації студентів до ВНЗ є очевидним. Вона виконує своєрідну *інформаційну* функцію приймаючи роль додаткового інформативного каналу. Таким чином, студенти, які мають високий рівень розвитку емпатії, здатні швидше пізнати особливості членів нового соціального оточення, ієрархію стосунків тощо, та відповідно до цього будувати взаємини з ровесниками та викладачами, оптимізувати власну адаптацію до нових умов життєдіяльності.

Аналогічні механізми діють і при соціально-психологічному виді адаптації, який набуває особливого значення у період юності. Це пов'язано з тим, що одним із значущих видів діяльності осіб раннього юнацького віку є процес комунікації, а отже, і міжособистісного спілкування. Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних стосунків, виконуючи, таким чином, *регулятивну* функцію. Вона робить поведінку людини соціально обумовленою. Завдяки емпатії відбувається перетворення первісно байдужої для особистості студента іншої людини на емоційно значущу особистість. Вона забезпечує перехід від абстрактного уявлення про "Іншого" до значущого для себе "Ти-образу"[8, с.9]. Розвинута в людини емпатія є ключовим фактором успіху в тих видах діяльності, які потребують вживання у світ партнера по спілкуванню, передусім при навчанні та вихованні [11, с. 114]. Як показують дослідження Л.П.Журавльової[5], у високоемпатійних осіб вираженою є альтруїстична спрямованість, актуалізовані соціальні потреби та наявні такі особистісні якості, як чуйність, щирість, чемність. Очевидно, що емпатія при цьому виконує *спонукальну* функцію, яка виражається у здатності особистості прийти на допомогу Іншому. Усі ці характеристики сприяють швидкій інтеграції як до студентського середовища загалом, так і до окремої академічної групи зокрема. Слід зазначити, що для студентів, які мають низький рівень розвитку емпатії, провідною є потреба у визнанні, конструктивною реалізацією якої може стати навчальна діяльність. Цьому сприятимуть ще й такі цінності, як прагнення до саморозвитку та освіченості. За умови, що в групі цінністю є успіх в навчанні, автоматично зростатиме й авторитет студента та його формальна (або особистісна) адаптованість.

Соціально-психологічна адаптація часто-густо переплітається з дидактичною, оскільки остання передбачає спілкування усіх учасників навчально-виховного процесу. Відповідно характер міжособистісної взаємодії викладача і студента й задає рівень адаптованості останнього до нової навчальної ситуації. Враховуючи, що розвинена емпатійність здебільшого визначає можливості людини у встановленні та підтримці контактів у спілкуванні, прогнозуванні поведінки та діяльності людей [3, с. 15], особливе значення при дидактичній адаптації має рівень емпатійності педагога. Саме від рівня розвитку емпатії залежить те, наскільки викладач тонко визначить емоційний стан студента, врахує особливості адаптаційного періоду під час планування занять, змотивує подальшу навчальну діяльність, зацікавить навчальною дисципліною, яку викладає тощо.

Т.В.Василишиною [1] встановлено, що “набуття емпатією статусу базального утворення у системокомплексі характеристик, що визначають специфіку і особливості процесу педагогічного спілкування, його дієвість і ефективність, зумовлюється не лише абсолютною вираженістю окремих компонентів емпатії, а й відповідністю останніх типовим особливостям професійної спрямованості, з одного боку, і досвіду саморефлексії педагогом результатів (успішних чи невдалих) розв’язання комунікативних задач у звичайних і проблемних ситуаціях педагогічного спілкування – з іншого”. Тому, можемо говорити про емпатійність як складову професійної компетентності педагога, від якої залежить не лише успіх адаптаційного процесу студентів-першокурсників, а й ефективність педагогічної діяльності загалом.

У цьому контексті слід звернути увагу на дослідження Кайріс О.Д. [7], яка розглядала емпатію в системі педагогічної діяльності. Так, дослідниця вводить поняття емпатійної педагогічної дії, описуючи останню як “певну цілеспрямовану діяльність педагога, що має процесуальний характер і структурне наповнення”. Емпатійна педагогічна діяльність передбачає поетапне входження педагога в емоційний контакт зі студентом з метою встановлення відкритих, доброзичливих стосунків. На першому етапі, ще до початку будь-яких активних дій з групою, відбувається емпатійне приєднання викладача до студентів. Воно протікає спочатку на рівні відчуттів (при цьому набуває активізації афективна складова емпатії педагога), а потім – на рівні думок (де активізується когнітивна складова емпатії).

На наступному етапі педагогічна дія передбачає перехід до співдії зі студентами. Ця співдія спрямована на максимальну активізацію

та більш повну реалізацію наявного потенціалу кожного студента. На цьому етапі активізується конативна складова емпатії педагога.

Отже, дослідниця доводить присутність емпатії на всіх стадіях педагогічної дії.

Відсутність емпатійного елемента значно збіднює педагогічну дію, робить її незавершеною. Такий стан речей, безумовно, позначається на стилі педагогічної діяльності, знижуючи рівень її ефективності.

Виняткову роль адміністрації ВНЗ, деканатів, викладачів та кураторів у процесі адаптації студентів підкреслює поняття педагогічного управління процесом адаптації (О.М.Галус [2]). Даний феномен включає в себе сукупність цілеспрямованих дій суб'єктів управління з метою розвитку адаптивних здібностей студента. До таких дій відносять забезпечення першокурсників виданнями описово-рекомендаційного характеру (на кшталт "Путівник першокурсника"), де описуються особливості даного навчального закладу, розповідається про кількість та порядок розташування навчальних корпусів, надаються практичні поради щодо організації самостійної роботи, користування бібліотекою, читальним залом, навчальними лабораторіями, комп'ютерними класами тощо.

Педагогічне управління процесом адаптації може реалізуватися через інститут кураторства. Саме від педагогічної майстерності куратора, рівень якої значною мірою залежить від рівня емпатійності педагога, залежить успішність формування колективу групи та її інтеграція до нового студентського середовища. Разом з тим, куратор забезпечує профілактику дезадаптації шляхом своєчасного виявлення та надання допомоги студентам, для яких процес адаптації протікає важко.

Надзвичайно важливою ланкою управління ходом протікання адаптаційного періоду першокурсників є психологічна служба навчального закладу. Одним із пріоритетних завдань її діяльності і є профілактика дезадаптації та своєчасне виявлення студентів, які демонструють ознаки утрудненої адаптації й корекційна робота з ними. Наявність такої служби у ВНЗ сприятиме не лише зниженню кількості дезадаптованих студентів, а й забезпечить оптимізацію навчально-виховного процесу в цілому.

У цьому контексті можемо говорити про *емпатійне виховання* як особливий вид педагогічної діяльності, який полягає у розбудові педагогічної взаємодії з орієнтацією на внутрішній світ її суб'єктів. Слід зазначити, що емпатійне виховання носить *процесуальний* характер, зумовлений системною взаємодією в структурі емпатії афективних, когнітивних і конативних компонентів. Такий вид

виховання у період адаптації студентів до умов навчання у вищому начальному закладі передбачає діяльність педагога у двох напрямках: прояв емпатійного ставлення педагога до своїх вихованців, з одного боку, і заходи, спрямовані на підвищення культури емпатійних взаємин студентів, з іншого.

Отже, можна стверджувати, що у процесі адаптації студентів до нових умов навчання у ВНЗ емпатія репрезентується у вигляді емпатійності суб'єктів міжособистісної взаємодії:

1. Емпатійність суб'єкта адаптації.
2. Емпатійність суб'єктів педагогічної діяльності.
3. Емпатійність соціального середовища.

Емпатійність суб'єкта адаптації обумовлює розширення кола його пізнавальних можливостей, успішність формування доброзичливих міжособистісних стосунків, підвищує атрактивність особистості. Тобто емпатійність як якість особистості стає передумовою успішної адаптації студента на мікрорівні.

Емпатійність суб'єктів педагогічної діяльності забезпечує успішність входження особистості студента у новий для нього освітній простір з його специфічними особливостями та пом'якшення цього процесу, що забезпечується засобами особистісно зорієнтованого підходу.

Емпатійність соціального середовища є інтегрованим показником рівня емпатійності людей, з якими студент одноразово, періодично чи постійно вступає у взаємодію. При цьому виділяємо найближче соціальне середовище (сім'я, друзі) та широке соціальне середовище (однокурсники, старшокурсники). Емпатійне ставлення широкого соціального середовища до студента-першокурсника забезпечить задоволення його екзистенціальної потреби у безпеці (адже природно, що все нове та непізнане сприймається як вороже) та сприятиме успішній інтеграції першокурсника у це середовище. Емпатійність найближчого соціального середовища забезпечить студента психологічною підтримкою та сприятиме відновленню його психологічного благополуччя.

Емпатійність суб'єктів педагогічної діяльності та емпатійність соціального середовища являють собою макрорівень репрезентації емпатії.

Отже, емпатія у структурі соціально-психологічної адаптації студентів до нових умов вищого навчального закладу забезпечує підвищення рівня адаптивних можливостей першокурсника та сприяє успішній його інтеграції у нове освітнє середовище.

Отже, аналіз останніх психологічних досліджень з проблеми соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у

ВНЗ й основних теоретичних підходів до розуміння емпатії та їх інтеграція дозволив зробити такі **висновки** :

1. Успішність соціальної адаптації залежить від формальних і змістових характеристик середовища та індивідуальних особливостей суб'єкта.

2. Адаптація студентів першого курсу до умов навчання у вищому навчальному закладі розгортається у трьох вимірах: “Студент-Студент”, “Студент-Педагог”, “Студент-Середовище”.

3. Емпатія є одним із механізмів успішної соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі, що виконує *інформативну* (виконуючи роль додаткового інформативного каналу), *регулятивну* (виступаючи як регулятор міжособистісних стосунків) і *спонукальну* (викликаючи спонуку до дії на рівні реального сприяння) функції.

4. Емпатія в структурі адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ репрезентується на *мікро-* та *макрорівнях*. Мікрорівень представлений емпатійністю самого суб'єкта адаптації, а макрорівень – емпатійністю суб'єктів педагогічної діяльності та емпатійністю соціального середовища. При цьому вплив емпатії на характер соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників можемо диференціювати на *зовнішній* та *внутрішній*. До зовнішнього слід віднести рівень розвитку емпатії у суб'єктах навчально-виховного процесу (викладачів, студентів старших курсів, інших працівників вузу), який є важливою передумовою їх подальшої міжособистісної взаємодії та, певною мірою, детермінує динаміку адаптаційного процесу. До внутрішнього відносимо показник емпатійності особистості першокурсника.

5. Однією з важливих умов оптимізації адаптаційного процесу в студентів першого курсу є *емпатійне виховання*, яке носить поетапний процесуальний характер.

**Перспективу** своїх подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні основних закономірностей розвитку міжособистісних стосунків у юнацькому віці та визначенні ролі й місця емпатії у цьому процесі.

#### **Список використаних джерел**

1. Василюшина Т.В. Емпатійні здібності вчителів. Психологічний аспект / Т.В.Василюшина // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 4. – С. 37-38.
2. Галус О.М. Педагогічне управління процесом адаптації студентської молоді /О.М.Галус // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за

- соціономічним профілем: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький: ХНУ, 2011. – С.116-118.
3. Герасімова Н.Є. Внутрішньоособистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України / Н.Є.Герасімова. – К., 2004. – 21 с.
  4. Демченко В.А. Самосвідомість як фактор психологічної адаптації першокурсників до навчальної діяльності : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди / В.А.Демченко. – Х., 2006. – 206 с.
  5. Журавлева Л.П. Эмпатия в системе психологического сопровождения профессионального самоопределения / Л.П.Журавлева // Наука і освіта. Спец.випуск, 2009. – №5. – С.64-68.
  6. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: Монографія / Л.П.Журавльова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – 328 с.
  7. Кайріс О.Д. Особливості емпатійної педагогічної дії // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб.наук.пр. Інст-ту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / [За ред. Максименко С.Д.] – К., 2000. – Т.2., ч.2. – С.189-192.
  8. Коган І.М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України / І.М. Коган. – К., 2005. – 20 с.
  9. Литвинова Л.В. Психологічні механізми подолання дезадаптаційних переживань студентів-першокурсників : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 – Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України / Л.В.Литвинова. – К., 2004. – 17 с.
  10. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие для вузов / [Отв. ред. С. И. Самыгин]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
  11. Юсупов И.М. Вчувствование, проникновение, понимание / И.М.Юсупов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1993. – 214 с.

In the article the theoretical analysis of place and role of empathy in the socio-psychological adaptation of first year students of studies in higher educational establishment are considered. Functions, views types of empathic determination, conditions adaptive optimization process are defined.

Psychological adaptation of first year students to the conditions of learning is complicated, dynamic and integrative process. Empathy is one of the important socio-psychological adaptation mechanismus, which plays informative, regulative and driving functions. The empathic education is one of the important condition for optimization of adaptation process in first year students.

**Keywords:** empathy, socio-psychological adaptation, interpersonal interaction, social decentration, informative, regulative and driving functions empathic education.

*Отримано: 3.12.2011 р.*

**УДК 378.147.091:78**

*В.М.Лабунець*

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МУЗИЧНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

У статті розглядаються методологічні основи музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Встановлено, що основним методологічним напрямом у процесі неперервного навчання є *системний підхід* – таке спрямування спеціальної методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Усі компоненти неперервної музично-виконавської підготовки складають *інтегративну цілісність*, яка має спільну мету, спільні принципи, єдину внутрішню організацію, для якої характерні взаємозв'язок і взаємозалежність усіх структурних компонентів.

**Ключові слова:** фахова підготовка, музично-виконавська діяльність, мотивація, структура особистості, неперервність.

В статье рассматриваются методологические основы музыкально-исполнительской подготовки учителей музыки. Установлено, что основным методологическим направлением в процессе непрерывного обучения является системный подход – такое направление специальной методологии науки, задача которого – разработка методов исследования и конструирования сложных по организации объектов как систем. Все компоненты непрерывной музыкально-исполнительской подготовки



составляют интегративную целостность, которая имеет общую цель, общие принципы, единую внутреннюю организацию, для которой характерны взаимосвязь и взаимозависимость всех структурных компонентов.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, музыкально-исполнительская деятельность, мотивация, структура личности, непрерывность.

**Постановка проблеми.** Однією з важливих ідей Державної національної освітньої програми є забезпечення наступності навчання, виховання й розвитку молоді в усіх ланках системи освіти, що розбудовується в незалежній державі.

Неперервна освіта на сьогодні має своєрідний статус у педагогіці та психології. З одного боку, неперервна освіта – це певна наукова концепція, підхід чи парагадигма. З іншого боку, неперервна освіта – це феномен практики, певний аспект, зріз чи грань людської життєдіяльності. Тому можна стверджувати, що неперервна освіта існувала завжди і за всіх обставин так само, як завжди були люди (діти і дорослі), які вчилися протягом усього “свідомого” і “несвідомого” життя; які прагнули дізнатися щось нове, таке, без чого вони не відчували себе достатніми. Тому неперервна освіта як феномен практики, тобто як неформальна, спонтанна самоосвіта, є такою ж давньою, як і сама людина [1, с. 158].

В умовах розвитку вищої школи пріоритетного значення набувають процеси оновлення змісту та методів навчання студентів. Зокрема, в царині музичної освіти особливо важливими постають питання вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики, одним із провідних компонентів якої виступає формування комплексу музично-виконавських знань, умінь та навичок студента-музиканта.

Специфіка процесу полягає у тому, що теоретична розробка цієї проблеми спричиняє вади практичного характеру, які пов’язані з недостатністю творчого спрямування музично-виконавської діяльності студентів, відсутністю уваги до підготовки майбутніх учителів музики як керівників дитячих колективів художньої творчості, слабкою орієнтацією навчального процесу на вироблення у студентів умінь та навичок самостійної виконавської інтерпретації музичних творів тощо.

Отже, відповідно до запитів сучасного суспільства значно зростають вимоги до особистості учителя музики, його здатності використовувати набутий музично-виконавський досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими художньо-естетичними цінностями

та світоглядними позиціями набувати умінь володіти засобами пізнання себе та навколишнього світу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблемі формування музично-виконавської майстерності учителя музики присвячені науково-методичні дослідження таких авторів, як: Л.Арчажникова, І.Мостова, В.Муцмахер, Г.Ніколаї, Г.Падалка, Ю.Цагареллі, Т.Юник та ін.

Аналіз наукової літератури та дослідження практики засвідчують, що у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики переважає декларативно-функціональний підхід, копіювання чужого досвіду, здебільшого застосовується методика виховання виконавсько-технічних навичок поза їх зв'язком із розкриттям художнього змісту твору. Згідно з традиційними методиками ( Б.Струве, А.Ямпольський, Ю.Янкелевич та ін.), формування системи виконавських умінь та навичок здійснюється локально-адаптивно, тобто викладач регулює зміст та обсяг професійної інформації відповідно до рівня підготовленості студента. При цьому ігноруються такі суттєві важелі навчання, як усвідомлення власного професійного досвіду, опора на особистісно значущі і суспільно прийнятні механізми самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення майбутніх фахівців. Недостатньо враховуються можливості рефлексії, яку сучасна теорія і методика навчання музики ( О.Рудницька, В.Федорчук та ін.) трактує як засіб ефективного розвитку митця.

Вказані прорахунки свідчать про відставання існуючої методики музично-виконавської підготовки фахівців у процесі неперервної освіти від досягнень сучасної науки, наслідком якого є серйозні вади в удосконаленні системи музично-виконавської підготовки майбутнього учителя музики.

**Мета статті** – розкриття методологічних основ підготовки майбутнього учителя музики через аналіз і синтез взаємопов'язаних компонентів структури процесу музично-виконавського навчання у процесі неперервної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Сутність сучасної підготовки майбутнього учителя музики полягає в комплексному підході до вирішення завдань мистецької освіти та естетичного виховання в нових соціально-економічних умовах. Слушною є думка О. Апраксіної, яка зазначила: “Складність професії учителя музики визначається необхідністю тісного взаємозв'язку елементів, які входять у поняття “вчитель” і “музикант”. Він має бути не тільки добре освіченою людиною, яка володіє своїм предметом, а й особистістю у високому розумінні цього слова. Виховуючи дітей

засобами музичного мистецтва, він формує світогляд, їхні погляди, поняття, уяву” [1, с. 32].

З огляду на це, важлива роль належить проблемі неперервності, яку визначають як зв'язок між різними етапами, або ступенями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого або окремих сторін, його організації при переході від одного етапу до іншого, і взагалі за будь-яких якісних змін

Проблема неперервності музично-виконавського навчання є закономірним відображенням тих суперечностей, що виникають між зростаючими вимогами до якості фахової підготовки майбутнього учителя музики й усталеною практикою навчання у мистецьких навчальних закладах; між теоретичною та виконавською підготовкою студентів і їх здатністю реалізувати набуті знання, вміння та навички в професійній діяльності; між необхідністю формування готовності майбутнього учителя музики до різнобічної музично-виконавської діяльності й недотриманням у процесі неперервної підготовки студентів-музикантів відповідних методологічних підходів і принципів, які забезпечують єдність теоретичного, методичного та практичного навчання й спрямовані на формування інтегрованої системи фахових умінь.

Музично-виконавська підготовка – це *процес* навчання студентів у системі навчальних занять з музично-теоретичних та музично-виконавських дисциплін, педагогічної та виконавської практик, а також *результат*, який характеризується певним рівнем розвитку особистості учителя, рівнем сформованості необхідного для цього виду педагогічної діяльності комплексу знань, умінь та навичок.

Музично-виконавська підготовка учителя музики у процесі неперервної освіти є багатогранною системою, яка поєднує відносно самостійні взаємопов'язані компоненти – *теоретичний, методичний і практичний*, кожен з яких виконує свої специфічні функції. Так, наприклад, теоретична підготовка, поєднуючи психолого-педагогічну й фахову, спрямована на озброєння студентів основами педагогіки та психології, дає глибокі й всебічні знання спеціального характеру (музично-історичні, музично-теоретичні, художньо-естетичні). У процесі методичної підготовки студенти вивчають фахові методики, які забезпечують їхню готовність до навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі та інших навчальних закладах. У ході практичної підготовки майбутні учителі музики опановують практичні навички й прийоми, що дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність.

У свою чергу, спеціальна музично-виконавська підготовка поділяється на декілька структурних компонентів – навчальних

дисциплін. Ця складна предметна структура має такі складники, подані в логічній послідовності: основний музичний інструмент; додатковий музичний інструмент; концертмейстерський клас; хорове диригування; методика викладання гри на музичному інструменті; шкільний пісенний репертуар; історія музики; музично-теоретичні дисципліни (гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів); методика музичного виховання; художня культура; педагогічна практика.

Усі компоненти музично-виконавської підготовки складають *інтегративну цілісність*, яка має спільну *мету* (формування готовності студентів до музично-педагогічної діяльності в загально-освітній школі та інших закладах освіти), спільні *принципи*, єдину *внутрішню організацію*, для якої характерні взаємозв'язок і взаємозалежність усіх структурних компонентів.

Враховуючи це, ми розглядаємо неперервну музично-виконавську підготовку учителя музики як складну динамічну систему, якій притаманні функції, що забезпечують її стійке існування.

Ці *функції* умовно можна поділити на дві групи:

– *внутрішні* (освітня, навчальна, виховна), що відображають можливості самої системи, взаємозв'язок та взаємозалежність її компонентів;

– *зовнішні* (координувальна та інтегрувальна), що визначають співвідношення музично-виконавської підготовки студентів з іншими компонентами системи фахової підготовки, їхню взаємодію та закономірні зв'язки.

Музично-виконавська підготовка як об'єктивний процес має низку *закономірностей*: зумовленість системи потребами духовного розвитку суспільства, завданнями музично-естетичного виховання підростаючого покоління, вимогами шкільної програми “Мистецтво”; відповідність змісту, форм і методів музично-виконавської підготовки рівню розвитку педагогічної науки та шкільної практики, характеру і змісту цього виду педагогічної діяльності; єдність навчання, виховання й розвитку студентів у процесі музично-виконавської підготовки; взаємозв'язок мети, функцій, змісту і методів музично-виконавського навчання студентів у педагогічному ВНЗ; залежність якості музично-виконавських знань, умінь та навичок від характеру, змісту, форм і методів організації навчальної діяльності студентів.

Музично-виконавська підготовка учителя базується на науково обґрунтованих *принципах*, у яких відображені, по-перше, загальні принципи фахової підготовки спеціаліста даного профілю, по-друге, принципи побудови єдиної системи музично-виконавської

підготовки. Найголовнішими методологічними принципами даного виду підготовки студентів є *системність, цілісність, комплексність та неперервність*.

Явища цілісності, системності, комплексності та неперервності мають свою специфіку і характеризуються спільними ознаками. Для всіх цих понять спільним є одне – *зв'язок*:

- внутрішній, органічний, цілісний;
- послідовний, причинно-наслідковий, системний;
- трансформувальний, відновлювальний, інтегративний;
- взаємопроникний, поєднувальний, комплексний.

Об'єктивна необхідність і значущість неперервної музично-виконавської підготовки зумовлена тим, що в процесі фахового навчання студенти повинні опанувати теоретичні основи майбутньої спеціальності в одночасному й тісному зв'язку з педагогічно-виконавською практикою, завдяки чому здійснюється цілісна підготовка студентів до навчання й виховання школярів.

Зміст і характер цілісності як загальної властивості різних систем, ступінь її розвитку та умови зростання є предметом численних наукових праць. Узагальнення їхніх положень дає змогу тлумачити цілісну систему як певним чином організовану керовану систему з розвинутими внутрішніми і зовнішніми зв'язками. Зростання органічної єдності різноманіття зв'язків з їхньою організацією, упорядкованістю призводить до більшої цілісності й ефективнішого функціонування системи. Її рух до найвищих рівнів цілісності означає комплексне вдосконалення всіх елементів, зв'язків, управління з метою підвищення ефективності функціонування. Тому інтеграційним процесом називають рух системи до більшої та органічної цілісності [2, с. 72].

Основним методологічним напрямом у процесі неперервного навчання є *системний підхід* – таке спрямування спеціальної методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Його використовують на всіх рівнях пізнання та діяльності, оскільки такий напрям передбачає перехід до пояснення зовнішньої функції внутрішньою організацією чи внутрішнім механізмом.

Основою цього підходу є *принцип цілісності*, згідно з яким усі елементи та властивості системи розглядаються в тісному взаємозв'язку, оскільки вони утворюють єдине ціле в процесі взаємодії з іншими системами й зовнішнім середовищем. При цьому ціле варто розуміти не як механічне поєднання різнорідних частин, а як структурно організовану систему, яка виконує певні функції [3, с. 72].

Поєднання принципів системності, цілісності й неперервності в музично-виконавській підготовці учителя музики є закономірним процесом. Інтегративні закономірності є закономірностями становлення цілісності. Вони складають особливий підклас системних закономірностей, котрі охоплюють усі сфери реальності. За логічним статусом інтегративні закономірності є метазаконами, які описують механізми дії законів різного типу – структуроутворення, функціонування, розвитку та взаємодії [3, с. 25].

Інтеграційні процеси, на відміну від синтезу, здатні виконувати також організаційну роль. Вони дають можливість отримати нові результати в рамках тих самих компонентів, забезпечують сумісність наук і знань з різних систем завдяки загальній методології та універсальним логічним прийомам сучасного мислення, сприяють виробленню єдиних методів дослідження та подоланню розрізненості знань, ведуть до значного скорочення загального обсягу змісту освіти й розвантаження навчальних програм. Інтеграція знань є також одним з критеріїв добору та координації навчального матеріалу для різних навчальних предметів.

Узагальнюючи вищезазначене, можна констатувати, що процесом інтеграції називається процес, який задовольняє такі умови:

- із сукупності незалежних предметів утворює систему завдяки запровадженню між ними будь-яких зв'язків;
  - вводить нові відношення між елементами існуючої структури;
  - посилює вже наявні зв'язки між елементами даної структури
- [3, с. 164–165].

Інтеграція знань є суттєвим чинником формування змісту сучасної неперервної освіти з урахуванням прогностичного аспекту розвитку. Її науково обґрунтоване впровадження передбачає акцентування значущості не тільки змісту навчального матеріалу, але й логічних зв'язків між елементами цього змісту, етапність у процесі інтеграції знань, розробку критеріїв включення нових відомостей до парадигми загальної й професійної освіти та механізмів вилучення зі змісту навчання другорядних і застарілих відомостей, формування цілісної системи знань на основі базового для майбутньої професії навчального курсу [4, с. 4].

Якість професійної підготовки сучасного спеціаліста залежить від взаємодії галузей знань, що складають теоретичну основу майбутньої діяльності фахівця. Оскільки більшість професійних умінь – це складні (комплексні) уміння, які потребують різнобічних знань, їх неможливо формувати тільки в процесі вивчення окремих навчальних предметів [5, с. 34]. В умовах розширення профілю

спеціалістів (учитель музики), зростання комплексності наукових і практичних проблем виникає необхідність посилення міждисциплінарних зв'язків на основі інтеграції. Сьогодні дослідження проблем інтеграції знань у галузі професійного навчання охоплюють увесь діапазон огляду її багаторівневої структури: від загальних тенденцій і закономірностей до створення інтегративних дисциплін.

Отже, неперервна фахова підготовка учителя музики – це багатогранний і складний процес, який потребує відповідного підходу до його організації.

Специфіка організації навчання у вищій школі полягає в тому, що на лекціях відбувається опанування знаннями тільки на першому рівні – ознайомлення з навчальним матеріалом. Інші рівні (відтворення, трансформація, вміння та навички) досягаються на практичних заняттях за умови активної самостійної навчальної діяльності студентів [6].

Індивідуальна форма навчання є пріоритетною в музично-виконавській педагогіці. Ця форма навчання дає змогу максимально розвинути здібності та творчу індивідуальність студентів, враховувати їхні особисті можливості й відповідно до цього визначати зміст, форми та методи навчальної роботи.

Саме метод розв'язання різних за ступенем складності навчальних завдань розглядається нами як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів при формуванні системи практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення музично-виконавської діяльності в загальноосвітній школі.

Педагогічні задачі, у процесі розв'язання яких *моделюються* (імітуються) типові ситуації, характерні для навчально-виховної практики, застосовуються в підготовці вчителів як навчальний матеріал для відпрацювання тих чи тих практичних умінь, для опанування технології педагогічної діяльності, основи якої повинні закладатися вже у педагогічному коледжі шляхом встановлення органічного зв'язку між педагогічною теорією та педагогічною практикою.

Розробляючи питання застосування педагогічних задач у професійній підготовці учителя, вчені розрізняють два принципових положення:

– педагогічні задачі, що застосовуються в процесі підготовки учителя, є проміжним ланцюгом між педагогічною теорією та безпосередньою практикою роботи в школі. Знання, які здобуваються в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, вибудовуються відповідно з логікою тої чи тої наукової дисципліни, а також є продуктом розв'язання науково-теоретичних проблем і мають абстрагований характер. Практична ж діяльність учителя

потребує видозміни цих знань: з одного боку, вони повинні бути синтезовані та об'єднані навколо певної практичної проблеми, що має багатогранний і цілісний характер, з іншого – вони повинні бути стимулятором практичних дій, практичних ситуацій, тобто стати засобом розв'язання реальних практичних завдань;

– педагогічні задачі, які застосовують у підготовці учителя, за своєю суттю є навчальними задачами. На відміну від реальних проблем та завдань, з якими має справу учитель-практик, навчальні задачі спеціально призначені для навчання студентів, для цілеспрямованого формування окремих умінь і навичок. Цінність навчальних задач-моделей полягає в тому, що в ході їхнього розв'язання увага студентів фіксується на заздалегідь відібраних і чітко обмежених ситуаціях, що значно спрощує вибір рішення, на відміну від реальної практики, знижує хвилювання студента з приводу можливих помилок [7].

Застосування методу розв'язання педагогічних задач у процесі музично-виконавської підготовки учителів музики дозволяє моделювати *типові педагогічні ситуації* і заздалегідь, ще до безпосередньої практики в школі, видозмінювати та синтезувати знання, отримані в процесі вивчення окремих теоретичних дисциплін, а також застосовувати їх для розв'язання практичних завдань.

Організація самостійної роботи студентів в умовах вищого навчального закладу передбачає такі вимоги: підвищення функціональної ролі самостійної роботи в навчально-виховному процесі; посилення внутрішньої мотивації, результатом якої є розвиток пізнавальної творчої активності студентів; психолого-педагогічна обґрунтованість самостійної роботи в рамках цілісного навчального процесу з погляду формування позитивної установки на творчість, навчання, здійснення професійної діяльності [8, с. 56].

Самостійність у здобутті знань виявляється тільки завдяки власній діяльності з появою внутрішньої потреби в знаннях, зацікавленості, захопленості. Звідси пізнавальна самостійність – це така особистісна якість, в основі якої міститься *готовність* (здатність і прагнення) своїми силами здійснювати цілеспрямовану навчальну й науково-пошукову самостійну діяльність.

Отже, вивчення методологічних основ музично-виконавської підготовки майбутнього учителя музики у процесі неперервної освіти дозволить на науковому рівні здійснювати процес формування готовності студентів до даного виду фахової діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Тенденции обновления систем и образовательных стандартов высшего образования государственных участников СНГ в



- контексте Болонського процесу / [Ред. В.И. Байденко]. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 159 с.
2. Апраксина О.А. Современные требования к школьному учителю-музыканту / О.А.Апраксина // Музыкальное воспитание в школе. – 1982. – Вып. 15. – С. 31-43.
  3. Сова М. А. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. / Сова Маргарита Олександрівна. – К., 2005. – 526 с.
  4. Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс / [под ред. М. А. Розова]. – М. : Из-во Моск. ун-та, 1989. – 224 с.
  5. Козловська І. Інтеграція знань учнів професійних навчально-виховних закладів / І. Козловська, Ю. Жидецький. – Львів, 1993. – 152 с.
  6. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Соколова Ольга Валеріївна. – К, 2004. – 207 с.
  7. Беспалько В. П. Программированное обучение: Дидактические основы / В. П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1970. – 300 с.
  8. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / [под ред. Ю. Кулюткина и Г. Сухобской]. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.
  9. Остапенко Л. В. Розвиток творчих якостей у студентів-хормейстерів засобами української духовної хорової музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. В. Остапенко. – К. – 1999. – 162 с.

The article examines the methodological foundations of music and performance preparation of future music teachers. We established that the basic methodological direction in the process of continuous learning is a comprehensive approach – is directing the special methodology of science, whose purpose is to develop research methods and design of complex objects over the organization as a system. All components of continuous music and performance training create the integrative complex, which has a common purpose, common principles, common internal organization.

**Keywords:** professional training, music and performance activity, motivation, personality structure, continuity.

*Отримано: 17.11.2011 р.*

## **Особливості корекційного впливу музикотерапії**

Стаття присвячена проблемі корекційного впливу музикотерапії. Розкриваються основні форми музикотерапії. Виявлено, що конкретні форми роботи, які застосовуються в музикотерапії, сполучаються і з іншими методами в комплексній психотерапії разом із фітотерапією, ароматерапією. У процесі коригування найбільш вагомими є такі кроки: складання позитивної установки на якісну музику, вироблення стереотипу “задоволення від музики”; фантазування під музику із динамічно-руховим, графічним чи вербальним відтворенням; введення у світ музичної семантики, починаючи від елементарних поспівок і позамузичних понять.

**Ключові слова:** музикотерапія, коригування, ритм, форма роботи, творча вправа, музична програма.

Статья посвящена проблеме коррекционного воздействия музыкотерапии. Раскрываются основные формы музыкотерапии. Выявлено, что конкретные формы работы, применяемые в музыкотерапии, сочетаются и с другими методами в комплексной психотерапии вместе с фитотерапией, ароматерапией. Для создания процесса корректировки наиболее значим следующие шаги: составление положительной установки на качественную музыку, выработка стереотипа “удовольствие от музыки”; фантазирование под музыку с динамически-двигательным, графическим или вербальным воспроизведением, введение в мир музыкальной семантики, начиная с элементарных напевов и внемузыкальных понятий.

**Ключевые слова:** музыкотерапия, корректировка, ритм, форма работы, творческое упражнение, музыкальная программа.

**Постановка проблеми.** Актуальність досліджень з музичного впливу на особистість сьогодні особливо висока в Україні – у зв’язку із складними змінами в суспільстві і культурі. Включивши телевизор, кожна людина стикається з ритмізованою продукцією психотехнологів, що намагаються змусити глядача сприймати чужі ідеї як свої та купувати товари і послуги, що не є необхідними. Ми стикаємося з “феноменом натовпу”, об’єданого загальним ритмом деструктивної діяльності, де окрема людина легко втрачає свій культурний вигляд. Ми вимушені займатися реабілітацією жертв тоталітарних і культових організацій, функціонери яких використовують ритмічні структури мови, танцю, колективної дії для

залучення і психологічного поневолення адептів. У перелічених вище випадках порушується здатність людини до самоорганізації своєї діяльності в реальному часі та її здатність до самоактуалізації.

Окрім руйнівного впливу музики на особистість, існують і певні напрямки корекційного впливу.

У психологічній літературі виділяють такі напрямки терапії засобами музики, як емоційна активізація в ході вербальної психотерапії, розвиток міжособистісного спілкування (комунікативних функцій та здібностей), регулюючий вплив на психовегетативні процеси, підвищення естетичних потреб.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** На сьогоднішній день, розглядаючи питання впливу музики на особистість, необхідно звернути увагу на вплив такого напрямку, як “поп-культура”. Остання нав’язує підростаючому поколінню “кліпову естетику”, засновану на ритмізованому “миготінні” не пов’язаних загальним сенсом кадрів, що дезорганізує процеси сприйняття світу. Ми знаємо про розвиток клубної “денс-культури”, заснованої на використанні музичних ритмів, що демобілізують розумову активність, руйнують здатність людини до спілкування.

Відбувається безповоротне уповільнення психологічного розвитку (а в окремих випадках і деградація), формується залежний тип особистості [1].

В той же час ми знаємо, що уміння задавати і утримувати ритм власної діяльності допомагає людині, наприклад, фізично слабкій здолати багато своїх обмежень, а не досить обдарованій особі – з часом розвинути здібності і перевершити обдарованих, але менш організованих. Ми знаємо, що успіх в діяльності педагога, соціального працівника, психолога, громадського діяча не в останню чергу пов’язується з його вмінням не лише мобілізувати свої внутрішні ресурси, але і гармонізувати свій індивідуальний ритм з ритмами тих людей, з якими він пов’язаний за відповідним видом своєї діяльності. Більш того, для досягнення значущих результатів у спільній діяльності сьогодні необхідно володіти навичками лідера та задавати загальний для групи ритм діяльності таким чином, щоб не пригнічувати творчий потенціал кожного, а за рахунок синхронізації і свого роду “творчого резонансу” забезпечити підвищення ефективності спільної діяльності.

Ще в часи Піфагора розроблялася філософська система, заснована на ідеї ритму як загальної основи для математичної теорії, музики і всесвіту. Монада, що означала у відкритій частині вчення одиницю або математичну “точку відправлення”, для “взаємничених” мала, крім того, значення первинного і єдиного

принципу усього суцього, символізувала нез'ясовну єдність, з якої усе витікає в незбагненній еманации і до якої усе прагне назад, завершуючи таємничий “круг буття” і утворюючи містичну Повноту, або Плерому. Піфагорійці вважали сферу найдосконалішою з форм, тому вважалось що і небо, і земля мають бути ідеально сферичними [6].

Піфагорієць Філолай вважав, що рух небесних сфер супроводжується погодженими між собою звуками, не чутними людині, мелодією (“гармонією світу”), а усі сфери розташовані відносно центру світу так, що відстані від кожної з сфер до центру підпорядковуються простим числовим співвідношенням. Тому арифметика, що не знає дробів, символізує центральну ідею впорядкованості Космосу. Піфагорійці, а услід за ними і основні школи античної філософії, вважають, що саме через число відбувається впорядкування Хаосу в Космос [2].

Філософську систему Платона було засновано на уявленні про мінливу матерію як слабке відображення вічних і досконалих ідей. У цьому плані весь світ дійсності є лише бліда тінь, недосконала і текуча копія з досконалого оригіналу. Світ створений шляхом впорядкування первинної матерії, час і небо з'явилися одночасно, Сонце зумовило чергування днів і ночей, що дозволило обчислювати час і скласти уявлення про нього. Тільки завдяки часу і поняттю про нього стала можливою філософія (“Тимей”). Найбільш близька до досконалості гармонія чисел, що відбиває вічну гармонію руху небесних тіл, і гармонія музики. Тому в школі Платона говориться про те, що найважливіше для людської душі – це наслідування руху небесних тіл, що обертаються завжди однаково ритмічно, симетрично, гармонійно, без жодного порушення одвічного порядку і примусу.

В “Законах” Платон пише, що причиною дисгармонії у світі є позбавлені внутрішньої гармонії люди, що роздираються суперечливими бажаннями. Він доходить висновку, що війна усіх проти усіх належить до самої природи суспільства, для якого характерні інстинкт життя і корінні протиріччя як в стосунках однієї людини з іншою, так і її сприйнятті самої себе: “<...>те, що більшість людей називають світом, є тільки ім'я, на справді ж від природи існує вічна непримиренна війна між усіма державами. Платон підкреслює можливість управління поведінкою людей через мистецтво, через загальний ритм культури. Він пише: “Кожна людина, доросла або дитина, вільна або раб, чоловік або жінка, – загалом по всій державі люди повинні безупинно співати пісні, що зачаровують, щоб, співаючи, отримувати насолоду і ненаситну якусь пристрасть до співів” [3].

Арістотель у трактаті “Про небо”, стверджує, що Космос сам нікуди не рухається, тому що він займає увесь простір, і нічого, крім Космосу, в просторі не існує. Космос вільний, і усе, що в нім відбувається, є результатом абсолютної необхідності, що проявляється в законах і закономірностях. За Арістотелем, простір є матерією, організованою за законами мистецтва. Причому форма (чи суть) внутрішньо властива кожній речі і містить в собі її потенційність, що реалізовує себе заради кінцевої причини, мети. Увесь рух в космосі спрямовано до стану рівноваги і визначається результатом – рівновагою системи. Тому і людина у своєму житті повинна в усьому утримуватися від крайнощів. Земля має сферичну форму, тому що вона найбільш досконала, і оточена сферами небесних світил. Рух усього здійснюється першодвигуном – Душею Всесвіту.

Проблема бачиться Арістотелю в тому, що “всередині” цього структурованого простору гармонія є лише у вищих сферах (вище за сферу місяця), де щонайтонша вогняна або ефірна матерія наскрізь пронизана сенсом, де відбувається ритмічне обертання Розуму, спрямованого до самого себе, люблячого самого себе і перебуваючого в нарцисичному блаженстві. Тут усе досконало і незмінно. По мірі ж “спуску” в нижчі шари дійсності, нижче сфери місяця, – швидко наростають явища дисгармонії, і в підмісячній сфері і на Землі знаходиться царство необхідності, де виявляється неправильність у русі тіл, усе зазнає розкладання і розпаду, тому завжди твориться злочин і вічно наявний порив до спокутування і подолання провини, і трагедія життя окремої людини є лише найбільш показовий випадок трагізму світової історії.

Платон і Арістотель не лише сформували початковий для філософського мислення і психології круг питань і ідей, але і сформулювали загальний принцип опису процесів у світі і долях людей.

Слід зазначити, що у психологічній літературі виділяють чотири основні напрями корекційного впливу музикотерапії: емоційна активізація у ході вербальної психотерапії, розвиток міжособистісного спілкування (комунікативних функцій та здібностей), регулюючий вплив на психовегетативні процеси, підвищення естетичних потреб. Серед психологічних механізмів лікувальної дії музики виділяють: катарсис, емоційну розрядку, регулювання емоційного стану, полегшення усвідомлення особистих переживань, конфронтацію з життєвими проблемами, підвищення соціальної активності, засвоєння нових засобів

емоційної експресії, полегшення формування нових відношень та установок.

Відомо, що музикотерапія існує у двох основних формах: активній та рецептивній. Активна форма спрямована на музичну діяльність, рецептивна – на сприймання музики з корекційною метою.

Найчастіше використовують рецептивну музикотерапію, яка існує у трьох формах: комунікативній (спільне прослуховування музики, спрямоване на підтримку взаємних контактів і довіри), реактивній (спрямованій на досягнення катарсису) та регулятивній (сприяє зниженню нервово-психічної напруги).

Учасникам групи пропонується прослухати музичні твори, а потім обговорити особисті переживання, спогади, думки, асоціації, фантазії, які виникають під час прослуховування. На одному занятті прослуховуються, як правило, три твори. Перший твір повинен сформувавши відповідну атмосферу для всього заняття, налагоджувати контакти та готувати до наступного прослуховування. Це спокійний твір, який має розслаблюючу дію (наприклад, Е. Гріг “Ранок” (сюїта “Пер Гюнт”), Шуберт “Серенада”). Другий твір – динамічний, драматичний, несе головне навантаження, його функція полягає у стимулюванні інтенсивних емоцій, спогадів, асоціацій проєктивного характеру із особистого життя людини (наприклад, Л. Ветховен Симфонія № 5 (C-moll), А. Вівальді “Літо” (Концерт № 2. Presto), П.І. Чайковський “Баркарола” (“Пори року”). Третій твір повинен знімати напругу, створювати атмосферу покою. Він може бути спокійним або енергійним та бадьорим (наприклад, В.А. Моцарт “Маленька нічна музика”, Ж. Бізе “Кармен” (сюїта № 1)).

Саме музика є невід’ємною частиною молодіжної субкультури, в рамках якої здійснюється процес спілкування.

Проблема спілкування належить до найважливіших сфер життєдіяльності у підлітковому віці. Спілкування підлітків перетворюється у самостійний вид діяльності, яка займає досить багато часу і виконує важливу життєву роль. Саме завдяки спілкуванню формується світогляд, ціннісні орієнтації, розвиваються емоційна сфера, стосунки підлітків у різних сферах діяльності і особистість у цілому.

Слід відмітити, що при роботі з підлітками доцільно використовувати обидва варіанти музикотерапії: активну і рецептивну. Активна широко використовується з метою зміцнення групи і ефективності групової взаємодії. Рецептивну музикотерапію доцільно використовувати для вирішення конкретних завдань,

наприклад, оптимізації спілкування членів групи, створення довірливої емпатійної атмосфери у групі, зниження емоційного дискомфорту.

Досліджено, що підлітки з інтрапсихічними конфліктами віддають перевагу тихій, спокійній, плавній та мелодичній музиці. Вона сприяє зниженню тривожності, страху, підвищенню настрою, особливо на початкових етапах спілкування. Позитивний вплив музикотерапії проявляється також у посиленні активності підлітка, його емоціональності. Активний вплив на підлітка з емоціональними проблемами, особливо з проблемами у міжособистісному спілкуванні, має ритмічна музика.

Було досліджено, що під час занять, у процесі яких домінують емоціональні творчі контакти, у замкнених, аутичних дітей покращується комунікабельність, формуються навички спілкування, виникають неформальні зв'язки з однолітками. Сором'язливі підлітки набувають упевненості у собі, підвищується їх самооцінка. Агресивні, егоцентричні діти навчаються стримувати імпульсивні дії, рахуватися з інтересами оточуючих [4].

Значення музики в житті маленьких дітей, необхідність залучення їх до нормального здорового розвитку організму – ці питання вивчав ще В. Бехтерев, який запропонував цінні методичні поради щодо використання музики з лікувально-профілактичною метою.

До багатьох цікавих спостережень та експериментів, спрямованих на вивчення впливу музики на людину, вдався наприкінці ХІХ ст. відомий фізіолог І. Сеченов, який дійшов висновку, що музика впливає на фізіологічні процеси, вона здатна прискорити чи вповільнити темп дихання та серцебиття, що впливає на підвищення життєвого тону. Ідеї В. Бехтерева й І. Сеченова знайшли свій сучасний відбиток у музикотерапії. Наразі питання музикотерапії вивчають такі науковці, як В. Петрушин [5], С. Шушарджан [5] та ін.

Зазначимо, що в сучасному музичному мистецтві сформувався цілий арттерапевтичний напрям музичної творчості – “ню-ейдж”. Це переважно електронна музика медитативного плану, створена спеціально з психотерапевтичною метою для впливу на емоційний стан і підсвідомість слухачів (А. Батагов “Музика для 35 будд”, К. Брейтбург “Космічний сад”, А. Климковський “Музика небесних сфер” та ін.).

Музикотерапія складається із творчої і рецептивної діяльності, що пов'язана зі сферою емоційних, етичних й естетичних відчуттів, пізнанням та спрямованістю інтересів особистості. Музика як один

із видів мистецтва справляє величезний емоційний вплив на людину, незалежно від її віку, освіти, професії, соціальної і національної приналежності. Музика перебуває на вищому щаблі естетичних цінностей.

Крім універсальних властивостей, музичне мистецтво має специфічні й унікальні можливості цілеспрямованого впливу в бажаному напрямі. Музикотерапію застосовують як індивідуально, так і на групових заняттях. Зазвичай її сполучають з іншими методами в комплексній психотерапії разом із фітотерапією, ароматерапією тощо. Вважаємо за доцільне навести конкретні форми роботи, застосовувані в музикотерапії:

- рухове розслаблення і злиття з ритмом музики на основі музично-рухових ігор і вправ, гри на музичних інструментах;
- психічна й соматична релаксація під час слухання музики;
- вокальні вправи-співи;
- музичне малювання;
- пантоміма, рухова драматизація під музику;
- дихальні вправи з музичним супроводом.

У процесі коригування найбільш вагомими є наступні кроки. Перший: складання позитивної установки на якісну музику, вироблення стереотипу задоволення від музики. Другий: фантазування під музику із динамічно-руховим, графічним чи вербальним відтворенням. Третій: введення у світ музичної семантики, починаючи від елементарних поспівок і позамузичних понять.

Динаміка коригування розвивається у декілька етапів стадіями: встановлення стереотипу задоволення музикою; порушення даного стереотипу; співставлення різного емоційно-семантичного навантаження творів із варіантами єдиної тематичної ситуації; співставлення різного емоційно-семантичного навантаження творів із варіантами різних тематичних ситуацій.

Методи коригування – через співпереживання, через асоціації, через динамічно-руховий стереотип. Кожна із форм роботи є показником процесу коригування та спрямована до головної мети.

Ритміко-мелодичні вправи сприяють як організації групи, так і самоорганізації кожної дитини. Розвиток музично-ритмічного чуття є вагомим фактором у подальшому зближенні з емоційним світом музики. Малювання, тобто графічне реагування, є дуже важливим для дітей з бідним афективним словником. Воно особливо необхідне на перших заняттях як шлях до усвідомлення емоцій та відчуття їх у музиці. Пізніше подібні емоції будуть викликатися безпосередньо музичним впливом.



Психогімнастичні етюди й ігри – на розвиток уваги, пам'яті, чуттів, жестів, міміки та пантоміміки, вираження основних емоцій тощо – це активна розрядка, шанс проявити емоції, які, можливо, не завжди доступні у реальному житті, та виплеснути в ігровій ситуації свої негативні емоції.

У творчих вправах, що виконуються у вокальній творчості поетапно від окремих фраз до цілих пісеньок, в інструментальній – від знаходження елементарних поспівок до опанування певних видів бурдонів, ритмічного супроводу до фортепіанного твору, – найбільш яскраво проявляється динаміка процесу коригування, пов'язана як із загальним зближенням дитини з музичним мистецтвом, так і зі становленням творчої свободи дитячої особистості.

Найчастіше в лікувальній практиці використовується рецептивна музикотерапія з орієнтацією на комунікативні завдання. Пацієнти в групі прослуховують спеціально підібрані музичні твори, а потім обговорюють власні переживання, спогади, думки, асоціації, фантазії (часто проєктивного характеру), що виникають у них в ході прослуховування. На одному занятті прослуховують, як правило, 3 твори або більш-менш закінчених уривки (кожен по 10 – 15 хвилин). Програми музичних творів будуються на основі поступової зміни настрою, динаміки і темпу з урахуванням їх різного емоційного навантаження.

Перший твір має формувати певну атмосферу для всього заняття, виявляти настрій пацієнтів, налагоджувати контакти і вводити в музичне заняття, готувати до подальшого прослуховування. Це спокійний твір, що відрізняється розслаблюючою дією.

Другий твір – динамічний, драматичний, напружений, несе основне навантаження, його функція полягає в стимулюванні інтенсивності емоцій, спогадів, асоціацій проєктивного характеру з власного життя пацієнта. Після його прослуховування в групі приділяється значно більше часу для обговорення переживань, спогадів, думок, асоціацій, що виникають у пацієнтів.

Третій твір має зняти напругу, створити атмосферу спокою. Він може бути спокійним, релаксуючим або, навпаки, енергійним, що дає заряд бадьорості, оптимізму, енергії.

Музичні тренінги широко використовуються і є ефективною формою проведення занять у сучасних умовах. Під час занять учасники тренінгової групи відкривають невідомі творчі здібності, набувають навичок саморегуляції, а також вирішують багато тілесних та психологічних проблем, які заважають спілкуванню та самовираженню.

**Висновки.** Отже, підсумовуючи все вищесказане, зауважимо, що при музикотерапії необхідно визначити ставлення пацієнта до окремих видів ритму. У процесі коригування найбільш вагомими є певні кроки. Перший: складання позитивної установки на якісну музику, вироблення стереотипу “задоволення від музики”. Другий: фантазування під музику із динамічно-руховим, графічним чи вербальним відтворенням. Третій: введення у світ музичної семантики, починаючи від елементарних поспівок і позамузичних понять.

#### **Список використаних джерел**

1. Батищева Г. О. Музикотерапія як метод психокорекції / Г.О. Батищева // Профілактика і терапія засобами мистецтва: [наук.-метод. посіб.]; Під заг. ред. О. І. Піліпенка. – К.: А.Л.Д., 1996. – С. 31-44.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – С. 250.
3. Карвасарский Б. Д. Психотерапия / Б. Д. Карвасарский. – М.: Медицина, 1985. – 388 с.
4. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика / В.И. Петрушин – М.: ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
5. Любан-Плоцца Б. Музыка и психика / Б. Любан-Плоцца, Г. Побережная, О. Белов – К.: “АДЕФ-Украина”, 2002. – 200 с.
6. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України / Л. Масол // Шкільний світ. – 2002. – № 9. – Березень. – С. 1-16.
7. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству / А.А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 76-82.

The article deals with remedial effects of music therapy. The basic form of music therapy. Revealed that specific forms of work, which are used in music therapy combined with other methods in complex psychotherapy with phytotherapy, aromatherapy. Adjustment of the process the most important are the following steps: preparation of the positive settings for quality music making fun music stereotype; fantasy in music from dynamically-motor, verbal or graphic reproduction; introduction to the world of musical semantics, ranging from elementary pospivok pozamuzychnyh and concepts.

**Key words:** musicotherapy, adjustment, form of work, creative exercise, musical program.

*Отримано: 12.11.2011 р.*

## Проблема психофізіологічної природи лібідо та його механізмів

У статті порушується проблема психофізіологічної природи лібідо, процесів його виникнення, функціонування та трансформації в контексті гормональної та інстинктивної теорій, а також у зв'язку з внутрішньою психодинамікою антагоністичних психічних структур – “Ід” та “Супер-Его”; розглядається поняття нарцисизму як прояв патогенної аутоеротичної фіксації, що дозволило висловити припущення про сублимацію як блокування переміщення сексуальної енергії, а не її переспрямування.

**Ключові слова:** лібідо, психічна енергія, нарцисизм, сублимація, аутоеротизм, об'єкт-лібідо, потяг, гормони, психофізіологія, інстинкт, нейтралізація.

В статье затрагивается проблема психофизиологической природы либидо, процессов его возникновения, функционирования и трансформации в контексте гормональной и инстинктивной теорий, а также в связи с внутренней психодинамикой антагонистических психических структур – “Ид” и “Супер-Эго”; рассматривается понятие нарциссизма как проявление патогенной аутоэротической фиксации, что дало возможность высказать предположение о сублимации как блокировании перемещения сексуальной энергии, а не ее перенаправления.

**Ключевые слова:** либидо, психическая энергия, нарциссизм, сублимация, аутоэротизм, объект-либидо, влечение, гормоны, психофизиология, инстинкт, нейтрализация.

**Актуальність** дослідження лібідо як базової вітальної психічної сили з часу її відкриття З. Фрейдом зберігається до наших днів. У зв'язку з цим важливою є диференціація несвідомих чинників глибинних структур психіки, що дозволить пояснити етіологію і трансформацію багатьох невротичних симптомів, особистісного становлення загалом. Оскільки несвідоме продовжує відігравати в житті людини чи не першочергову роль, то продукування нових поглядів на стару проблему дасть змогу внести поправки й уточнення у психодіагностику глибинно-психологічних станів, консультаційну та психотерапевтичну практику. Автор сподівається, що обговорення проблемних місць психофізіологічної природи лібідо спричинить наукову дискусію, в процесі якої вдасться обґрунтувати альтернативний наявному погляд на природу лібідо та його сублимацію.

**Мета** статті полягає у з'ясуванні проблемних моментів психофізіологічного трактування природи лібідо і його механізмів та обґрунтуванні погляду на сублімацію як затримку чи блокування спонтанного переміщення психічної енергії.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття лібідо як основоположної психічної енергії, що живить первинні процеси та вітальні інстинкти несвідомого, ввів теоретично обґрунтував З. Фрейд. “Факт сексуальної потреби у людини і тварини виражають у біології тим, що вона передбачає статевий потяг. При цьому допускають аналогію з потягом до прийняття їжі, голодом. Відповідному слову “голод” немає визначення в народній мові; наука користується словом “лібідо” [5, с.10].

У збірнику психоаналітичних текстів за редакцією Р.Ф. Додельцева лібідо визначається як одне з основних понять психоаналізу, яким позначають будь-які прояви сексуальної енергії. Лібідо енергетично забезпечує контакт людини з реальністю через потяги Я. Для того, щоб диференціювати характер лібідо, у психоаналізі використовують два терміни: “об’єктне лібідо”, яке спрямоване на сексуальний об’єкт і яке входить до складу сексуальних потягів, і “вторинне нарцисичне лібідо”, яке виникає в результаті розщеплення аутоеротичного лібідо і яке забезпечує енергією потяги Я. Розвиток лібідо характеризується його переміщенням в нові ерогенні зони і на нові об’єкти. При цьому кількість лібідо залишається незмінною [6, с. 171-172].

На відміну від З. Фрейда, який визначав лібідо насамперед як сексуальну енергію, К. Юнг у своїй праці “Лібідо, його метаморфози і символи” відмовляється від подібного одностороннього підходу: “Я повинен припустити, що чисто сексуальна етіологія неврозів виявляється занадто вузькою. У такій критиці я відштовхуюсь не від якого-небудь забобону або упередженості проти сексуальності, а від дуже близького знайомства з проблемою в цілому. Тому я пропоную звільнити психоаналітичну теорію від чисто сексуального підходу. Замість цього я хотів би внести енергетичну точку зору в психологію неврозів. Усі психічні явища можуть розглядатися як прояви енергії, подібно до того, як усі фізичні явища розуміються як енергетичні реалізації з того моменту, відколи Роберт Майєр відкрив закон збереження енергії. Суб’єктивно і психологічно ця енергія сприймається і переживається як сильне бажання. Я називаю її лібідо, використовуючи це слово в його первинному сенсі, аж ніяк не зводячи його тільки до сексуального значення” [8]. К. Юнг розуміє під лібідо сукупну психічну енергію людини, а сексуальність – лише як один із безлічі можливих проявів цієї енергії, але не як специфічний її різновид [3].

Е. Фромм у принципі відкидає теорію лібідо, трактуючи сексуальну енергію як компонент почуття любові. Проте даний компонент далеко не всюди присутній, наприклад, у таких видах любові, як батьківська, братерська, любов до Бога тощо.

Отже, психічна та фізіологічна природа лібідо остаточно не встановлена і дотепер. В науково-психологічних, а також психоаналітичних колах точаться дискусії щодо структури та походження лібідо. Цей феномен розглядається під різними кутами зору з використанням методологічно релевантної аргументації. Розглянемо і піддамо герменевтичній реконструкції низку поглядів на природу лібідо.

Фізіологічна теорія лібідо репрезентує медичний вектор спрямування психоаналітичної думки, артикульований самим З. Фрейдом як хімічна теорія, що радше була спростована, ніж доведена: “Сексуальне напруження виникає внаслідок функції накопичення сперми в резервуарах для статевих продуктів. При відсутності запасу сперми не тільки неможливе здійснення сексуального акту, зникає також чутливість ерогенних зон, відповідне подразнення яких не може викликати насолоди. Таким чином, доводиться припустити доволі поширений погляд, що накопичення сексуальних продуктів створює сексуальне напруження і підтримує його тим, що тиск цих продуктів на стінки органів, в яких вони містяться, діє як подразнення на спинномозковий центр, стан якого сприймається вищими центрами і відображається у свідомості як відчуття сексуального напруження... Ми можемо припустити, що з інтерстиціональної (міжклітинної, внутрішньотканинної) частини зародкової залози виділяються особливі хімічні речовини, які всмоктуються в кров и заряджають певну частину центральної нервової системи сексуальним напруженням. Для нас так важливо дотримуватися теорії, що існують особливі речовини, які виникають внаслідок сексуального обміну речовин [5, с. 71-72].

Гормональна природа лібідо, про яку писав З. Фрейд, ще не була підкріплена на той час науковими дослідженнями, адже ендокринологія тільки-но почала формуватись як напрямок медицини на початку ХХ ст. Сучасники гормональне підґрунтя лібідо пов’язують з основним чоловічим гормоном – тестостероном. Тестостерон виробляється в яєчках і надниркових залозах. Сексологія і сексопатологія, які тяжіють до медицини, схильні пов’язувати кількість тестостерону з інтенсивністю лібідо. Такий підхід є найпопулярнішим у теоріях лібідо, проте тут слід зазначити низку важливих моментів.

По-перше, як пояснити наявність сексуального потягу в дітей? Згідно з психоаналізом, дитяча сексуальність мало вивчена, незважаючи на те, що діти теж наділені сексуальністю. “До загальноприйнятої думки про статевий потяг належить і погляд, що в дитинстві він відсутній і пробуджується тільки в період життя, коли настає юнацький вік. Однак це зовсім не проста, а навіть груба помилка, яка має тяжкі наслідки, оскільки вона, головним чином, винна в нашому теперішньому незнанні основних положень сексуального життя” [5, с. 39]. Положення про стадії психо-сексуального розвитку у дітей червоною ниткою проходить крізь психоаналіз і стає наріжним каменем загальної теорії сексуальності людини. Значення статевих гормонів, зокрема, тестостерону в дитячому віці є насправді мінімальним, особливо на перших стадіях психосексуального розвитку.

По-друге, як пояснити наявність лібідо в жінок, у яких тестостерон виробляється в дуже маленькій кількості? Можливо, функцію лібідо у них виконує жіночий гормон естроген. Щоправда, це суперечить уявленню З. Фрейда про характер лібідо: “Взявши до уваги аутоеротичні і мастурбаційні сексуальні прояви, можна було би висунути положення, що сексуальність маленьких дівчаток носить цілком чоловічий характер. Більше того, якби ми мали можливість надавати поняттям “чоловічий”, “жіночий” цілком визначений зміст, то можна було б захищати таке положення, що лібідо, завжди – і закономірно по своїй природі – чоловіче, незалежно від того, зустрічається воно в чоловіків чи жінок, і незалежно від свого об’єкта, будь-то чоловік чи жінка... Лібідо у психоаналізі називається чоловічим тому, що потяг завжди активний, навіть тоді, коли поставлено пасивну мету [5, с. 74]. Тому не можна однозначно стверджувати, що жіночий гормон естроген виконує “чоловічі функції” лібідо, беручи до уваги глибинні аспекти і характеристики лібідо, зокрема, садизм (не в повному розуміння цього терміна) як відображення чоловічої активності, маскулінності в цілому.

По-третє, фізіологічний підхід навряд чи пояснить феномен лібідо у кастратів. “Спостереження за чоловіками-кастратами показують, що сексуальне збудження може значною мірою бути незалежним від продукції залоз статевої секреції, оскільки бувають випадки, що операція не впливає на лібідо. Крім того, давно відомо, що хвороби, які знищують продукцію чоловічих статевих клітин, залишають неушкодженим лібідо і потенцію індивіда, який став стерильним” [5, с. 71]. На захист фізіологічного підходу можна хіба що додати, що, до прикладу, тестостерон виробляється не тільки в

ячках, а й у наднирниках, які не страждають від операції кастрування.

На слабкість фізіологічної теорії вказує сам її автор – З. Фрейд, який наголошує, що вона створена для пояснення статевої діяльності зрілого чоловіка і звертає мало уваги на троякого роду обставини, яким вона також має дати обґрунтування. Ці обставини стосуються дитини, жінки і чоловічого кастрата. В усіх трьох випадках не може бути й мови про накопичення статевих продуктів в тому ж сенсі, що й у чоловіків, і це перешкоджає простому застосуванню схеми. Все ж таки треба визнати, що можна знайти факти, які дають змогу підпорядкувати цій теорії і вказані випадки. Проте слід остерігатися того, щоб не приписати фактору накопичення статевих продуктів йому не притаманне [5, с. 70].

Крім фізіологічного погляду на природу лібідо, існує інстинктивна теорія лібідо, основною ідеєю якої є приписування йому ознак інстинктивної поведінки. Остання базується на інстинктах – вроджених, біологічно доцільних, складних за будовою рухових актах. Зоопсихологи та етологи передусім з'ясували, що інстинктивна поведінка – це ланцюг стереотипних реакцій, що виникає у відповідь на ключові подразники – сигнали біологічно значущих властивостей середовища. Загалом будь-який акт інстинктивної поведінки складається з пошукової і виконавчої фаз [4, с. 115-116]. Інстинкт – це пристосувальна природжена поведінка тварин і людей, яка має специфічний для даного виду характер, є успадкованою, автоматичною, стереотипною (в адекватних умовах), біологічно доцільною [2, с. 71]. “Інстинкт у різноманітних психологічних теоріях розуміється по-різному, його нерідко ототожнюють з потягом. Фрейд частіше вживав останній термін, хоча не був надто суворим стосовно термінології і не особливо піклувався про диференціацію схожих понять: спонукання, імпульс, прагнення тощо. Слово “інстинкт” (“інстинктивний потяг”) використовується в англійській літературі для точнішого перекладу німецького слова *Trieb*, яке відповідає російському “влечение”. Оскільки в перекладах психоаналітичної літератури на російську мову термін “інстинкт” також зустрічається, слід мати на увазі, що в такому випадку воно означає не фізіологічне поняття “безумовний рефлекс”, а психологічне явище – потяг” [6, с. 164].

Оскільки лібідо ініціює первинні процеси внутрішньопсихічної динаміки, є несвідомим і частиною структури Ід, воно має риси, притаманні несвідомому. У праці “Техніка і практика психоаналізу” Р. Грінсон підводить нас до думки, що несвідоме, зокрема лібідо, керується інстинктами: “Первинний процес панує над несвідомим

матеріалом... у несвідомого тільки одна мета – розрядка. Тут немає відчуття часу, порядку і логіки, а протилежності можуть співіснувати без взаємного анулювання. Характеристиками несвідомих феноменів є архаїчні і примітивні способи функціонування” [1, с. 39]. “Чудовою особливістю несвідомих процесів саме і є те, що їх не можна зруйнувати” [7, с. 301].

Виходячи з вищенаведених позицій, можна погодитися, що лібідо має інстинктивну природу. Проте і тут виникає низка запитань.

По-перше, чому енергія лібідо інколи спрямовується на такі об’єкти, які не є “інстинктивно важливими”? Гомосексуалізм є прикладом нетрадиційного спрямування так званого “об’єктного лібідо” і є не таким вже й поодиноким і незвичайним явищем, особливо якщо говорити про латентні форми. Попри те, що подібні потяги відносять до сексуальних перверзій, вони все ж таки ставлять під сумнів одну з ознак інстинктивної поведінки – ригідність.

По-друге, як пояснити теорію нарцисичного лібідо, яке спрямовується на самого себе і полягає в самозакоханості? Статевий потяг в дитинстві є повністю аутоеротичним, і сексуальним об’єктом виступає власне тіло. Якщо це інстинктивна поведінка, то який еволюційний сенс її доцільності? Єдина відповідь випливає з того, що несвідома психічна структура Ід керується принципом насолоди, отже, суб’єктивна цінність такої поведінки – отримання задоволення.

По-третє, лібідо інколи зникає повністю, що нетипово для інстинктивної поведінки. Адже при зміні умов навколишнього середовища інстинкт продовжує діяти. “Досліджено також, що в змінених умовах інстинкти втрачають свою доцільність: бджола заклеюватиме й порожні, з відрізаним дном, стільники” [4, с. 116]. З цього випливає, що може навіть зникнути об’єктивна доцільність, але не сам інстинкт. В будь-якому випадку теорія інстинктивної природи лібідо є недостатньо доведеною і залишається відкритою для нововведень і спростувань.

На особливу увагу заслуговує механізм сублімації лібідо. “Сублімація в психоаналізі – один із основних захисних механізмів, який полягає в тому, що здійснюється переключення енергії психічних потягів на більш високі цілі із заміною форми їх задоволення. Наприклад, споглядання творів мистецтва перенаправляє енергію психічних імпульсів із сексуального об’єкта на предмет, і задоволення проходить у формі естетичного переживання” [6, с. 208]. “Сублімування – процес, який відбувається з об’єктом



лібідо, і полягає в тому, що потяг переходить на іншу мету, далеко від сексуального задоволення; суть при цьому полягає в тому, щоб відволіктися від сексуального” [7, с. 106]. “Процес сублимації відбувається тоді, коли виключно сильним збудженням, яке йде від окремих джерел сексуальності, відкривається вихід і застоування в різноманітних галузях” [5, с. 87]. З наведеного вище можна зробити висновок, що сексуальна енергія трансформується в інші види діяльності і спрямовується на об’єкти цієї діяльності. Попри те, що за близько 80 років від заснування психоаналізу основна його теоретична і психотехнічна база майже не змінилась, як не змінилось і поняття сублимації, ми все-таки можемо піддати сумніву таке трактування механізму сублимації.

Термін “енергія” є досить розмитим навіть у фізико-хімічних науках, звідки й походить. Що таке трансформація енергії? Як можна її перенаправити на інший об’єкт? Адже енергія спочатку носила сексуальний характер, а потім вона, припустимо, перенаправляється на об’єкт, який до сексуального не має зовсім ніякого відношення. До прикладу, сублимація здійснюється за допомогою фізичних вправ. Вертаючись до теорії гормонального походження лібідо, можна прослідкувати даний механізм. Тестостерон бере участь у формуванні м’язів, і тривалі фізичні навантаження знижують інтенсивність лібідо. Проте, навіть якщо це і так, який механізм сублимації проявляється при спогляданні творів образотворчого мистецтва? Тестостерон тут взагалі не бере ніякої участі, хоча лібідо теж понижується. Варто зазначити той факт, що ні фізичні вправи, ні естетичне переживання не здатні замінити справжньої сексуальної розрядки, що настає лише внаслідок сексуального акту. На нашу думку, всі види сублимації не те що не знижують рівень лібідо, не трансформують чи не перенаправляють сексуальну енергію, а радше блокують її. Це проявляється тоді, коли після розрядки на іншому, доступнішому, але не досить цінному об’єкті, вже через дуже короткий проміжок часу лібідо стає ще більш агресивним і настирливо вимагає “справжньої” розрядки, що наводить на думку про його блокування.

З. Фрейд в своїх працях “Я і Воно” та “По ту сторону принципу задоволення” вводить поняття нейтралізації як механізму психологічного захисту, з одного боку, і як функції Его, з другого боку. Зазначений механізм пов’язаний з двома психічними силами – інстинктом смерті та інстинктом життя (Еросом) і проявляється у деагресивації та десекуалізації. “Нейтралізація виступає різновидом сублимації, за якої під впливом вторинних процесів затримується досягнення першочергових цілей, а енергія потягів

втрачає лібідозний або руйнівний характер – нейтралізується [6, с. 186-187]. В свою чергу, Хайнц Гартманн – засновник его-психології – у публікаціях, присвячених теорії потягів, висуває своє розуміння нейтралізації енергії: “Поняття нейтралізації енергії говорить про процес деінстинктуалізації, і тому здатність до нейтралізації потрібно розглядати як функцію Его, яка, напевно, запускається його автономними попередниками. Якщо Его розглядати як психічну систему, то здатність до нейтралізації тісно зв’язана з поняттям сили самого Его” [9]. Вказуючи на нейтралізацію, Х. Гартманн під автономним попередником має на увазі Ід як еволюційно первинну структуру. Слід зазначити, що перш ніж підтримати гіпотезу Х. Гартманна про механізм нейтралізації, слід взяти до уваги його ідею про первинну автономію Его і те, що частина психічної енергії, яка активно діє в психічному апараті, є не первинною енергією потягів, а з самого початку належить Его, таким чином усувається монополія Ід у внутрішньопсихічній динаміці. За вищесказаним важко до кінця визначитися з природою нейтралізації як механізму, що виконує радше деагресивну функцію, ніж функцію нейтралізацію лібідо, проте він, на нашу думку, має перспективу щодо пояснення сублімації лібідо у майбутньому. На цей же момент, ймовірно, слід припустити існування інших психічних енергій, поки що нам невідомих, на кшталт естетичного переживання, механізм впливу яких на поведінку і самопочуття людини ще потрібно з’ясувати.

Отже, аналіз спеціальної літератури щодо природи і механізмів функціонування лібідо привів нас до таких **висновків**:

1. Психофізіологічна природа лібідо зумовлена його хіміко-гормональною та інстинктивною основою, однак такі складні феномени, як сексуальні перверзії, нарцисизм, аутоеротизм змушують шукати відповідь не тільки в дитячій ендокринології чи зоопсихології, а й висувати низку нових гіпотез щодо природи лібідо.

2. Психологічні механізми функціонування і трансформації лібідо, зокрема сублімація базуються на економічному принципі психоаналізу, який пояснює специфіку перерозподілу психічної енергії, проте нездатен пояснити факти квазірозрядки сексуального напруження й незадоволення лібідо на іррелевантних об’єктах. Це вимагає поміщення проблеми природи лібідо в інший теоретико-методологічний формат – екзистенційно-гуманістичної й аксіологічної психології, в контексті яких теза про блокування лібідо в процесі сублімації може знайти більш валідну інтерпретацію.

**Список використаних джерел**

1. Гринсон Ральф Р. Техника и практика психоанализа / Р.Гринсон Ральф [Пер. с англ. С.А. Баклушинского, И.Ю. Баклушинской]. – Изд. 2-е, стереотип. – М. : Когито-Центр, 2010. – 478 с.
2. Психологічний словник / [за ред. В.І. Войтка]. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
3. Сэмьюэлз Э. Словарь аналитической психологии К. Юнга / Э.Сэмьюэлз, Шортер, Ф.Плот [Пер. с англ. В. Зеленского]. – СПб. : Издательская группа “Азбука-классика”, 2009. – 288 с.
4. М’ясоїд П.А. Загальна психологія: навч. посіб. – 4-е вид., стер. / П.А.М’ясоїд. – К. : Вища школа, 2005. – 487 с.
5. Фрейд З. Три очерка по психологии сексуальности / З.Фрейд; [Пер. с нем. М.Ф. Вульфа]. – К. : Здоров’я, 1990. – 144 с.
6. Фрейд З. Семейный роман невротиков: Сборник / З.Фрейд; [Пер. с нем. Р.Ф. Додельцева]. – СПб. : Изд. группа “Азбука-классика”, 2009. – 224 с.
7. Фрейд З. Толкование сновидений / З.Фрейд; [Пер. с нем. Я.М. Когана]. – К. : Здоров’я, 1991. – 384 с.
8. Юнг Г. Либи́до, его метаморфозы и символы / Г.Юнг. – СПб. : Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1994. – 416 с.
9. История психоанализа. Хайнц Гартманн и современный психоанализ. Теория влечений и понятия нейтрализованной энергии. – [ Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psystatus.ru/article.php?id=395&page=6>.

The article draws up the problem of psychophysiological origin of libido, its occurrence, functioning and transformation in terms of the hormonal and instinct theories and in connection with internal psychodynamics of antagonistic mental structures – “Id” and “Super Ego”. It reviews the concept of narcissism as a expression of pathogenic autoerotic fixation, what allowed to determine the sublimation as a blocking the movement of sexual energy, rather than its forwarding.

**Keywords:** libido, mental energy, narcissism, sublimation, autoerotics, object-libido, affinity, hormones, psychophysiology, instinct, neutralization.

*Отримано: 3.12.2011 р.*

## **Особливості організації та надання психологічної допомоги постраждалим внаслідок екстремальних ситуацій**

У статті розкрито особливості організації та надання психологічної допомоги постраждалим внаслідок екстремальних ситуацій. Зокрема, наведено класифікації екстремальних ситуацій за певними ознаками, проаналізовано правила першої допомоги для психологів та умови формування групи для роботи з надання експрес-допомоги дітям і дорослим, які пережили травматичні події, доводиться, що ситуація роботи психолога в екстремальних умовах відрізняється від звичайної терапевтичної ситуації.

**Ключові слова:** психологічна допомога, екстремальна ситуація, потерпілий, група експрес-допомоги.

В статье раскрыты особенности организации и предоставления психологической помощи пострадавшим в результате экстремальных ситуаций. В частности, приведены классификации экстремальных ситуаций по определенным признакам, проанализированы правила первой помощи для психологов и условия формирования группы для работы по предоставлению экспресс-помощи детям и взрослым, которые пережили травматические события, доказывается, что ситуация работы психолога в экстремальных условиях отличается от обычной терапевтической ситуации.

**Ключевые слова:** психологическая помощь, экстремальная ситуация, потерпевший, группа экспресс-помощи.

Природні, техногенні та антропогенні катастрофи – головна причина масової загибелі та страждань населення, виникнення гострих і хронічних, патологічних, межових і непатологічних психічних розладів. Отже, перед психологічною наукою постає завдання дослідження негативних психічних наслідків кризових ситуацій, розробки ефективних засобів їх попередження та надання дійової допомоги потерпілим від них.

Теоретичне підґрунтя психологічної допомоги потерпілим внаслідок екстремальних ситуацій закладено в працях класиків психології, що розкривають діалектичний зв'язок зовнішнього та внутрішнього, об'єктивного та суб'єктивного, психіки і діяльності (Б.Г.Ананьев, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьев, Б.Ф.Ломов та ін.).

Важливим для розвитку прикладної психології екстремальних ситуацій мають дані про особливі психічні стани і реакції, що спостерігаються в екстремальних ситуаціях (Ю.О.Александровський, О.В.Долгополова, І.Г.Малкіна-Пих, Л.А.Пергаменщик, М.М.Решетніков, Б.А.Смірнов, Л.Ф.Шестопалова та ін.), праці з теорії та практики психологічної допомоги в екстремальних ситуаціях (А.А.Деркач, Р.П.Ловелле, С. Малімонова, В.Г.Ромек, А.Н.Сухов та ін.).

Надзвичайна (екстремальна) ситуація (ЕС) — це обстановка на певній території, що склалася в результаті аварії, небезпечного природного явища, катастрофи, стихійного або іншого лиха, які можуть спричинити людські жертви, збиток здоров'ю людей або навколишньому середовищу, значні матеріальні втрати і порушення умов життєдіяльності людей. Кожна ЕС має властиві тільки їй причини, особливості і характер розвитку [2, с. 15].

На думку І.Г. Малкіної-Пих [2, с. 15-16], ЕС можуть класифікуватися за такими ознаками:

- за ступенем раптовості: раптові (непрогнозовані) та очікувані (прогнозовані). Легше прогнозувати соціальну, політичну, економічну ситуацію, складніше — стихійні лиха. Своєчасне прогнозування ЕС і правильні дії дозволяють уникнути значних втрат і в окремих випадках запобігти ЕС;
- за швидкістю розповсюдження: ЕС може носити вибуховий, стрімкий, що швидко поширюється або помірний, плавний характер. До стрімких найчастіше належать більшість військових конфліктів, техногенних аварій, стихійних лих. Відносно плавно розвиваються ситуації екологічного характеру;
- за масштабом розповсюдження: локальні, місцеві, територіальні, регіональні, федеральні, трансграничні. До локальних, місцевих і територіальних відносять ЕС, що не виходять за межі одного функціонального підрозділу, виробництва, населеного пункту. Регіональні, федеральні й трансграничні ЕС охоплюють цілі регіони, держави або декілька держав;
- за тривалістю дії: можуть мати короткочасний характер або затяжну течію. Всі ЕС, в результаті яких відбувається забруднення навколишнього середовища, є тяжкими;
- за характером: навмисні та ненавмисні. До перших відносяться більшість національних, соціальних і військових конфліктів, терористичні акти та інші. Стихійні лиха за

характером свого походження є ненавмисними, до цієї групи відносять також більшість техногенних аварій і катастроф.

Організація психологічної допомоги залежить від масштабу катастрофи й збереження системи охорони здоров'я у вогнищі катастрофи.

Психологічної допомоги потребують всі люди. Реально задовольнити таку потребу зараз практично неможливо, адже в Україні система установ психологічної допомоги населенню тільки формується. Це центри психічного здоров'я, "телефони довіри", служби зайнятості, соціальна служба для молоді тощо.

При стихійних лихах і катастрофах, що охоплюють значні території й супроводжуються значними санітарними втратами, як правило, місцеві органи охорони здоров'я дезорганізовані, внаслідок чого виникає необхідність залучення медичних сил і засобів всієї країни, у тому числі й медичної служби збройних сил. Складний характер патології у вогнищі вимагає від лікарів уміння надавати допомогу при цій патології.

Загальна медична, психіатрична і психічна допомога першого етапу повинна бути спрямована на виявлення й ізоляцію осіб із психомоторним збудженням для запобігання розвитку паніки. Упродовж всіх рятувальних і евакуаційних робіт психіатрична допомога тісно зв'язана із загально-медичною допомогою. Однак у зв'язку з обмеженістю ресурсів психіатрична допомога надається не стаціонарними структурами, а мобільними психолого-психіатричними групами (бригадами). При великій кількості потерпілих і за наявності можливості у вогнищі організується евакуаційне психіатричне відділення, пристосоване для ізоляції в ньому перезбуджених хворих.

Під час сортування потерпілих з гострою психічною травмою головними є такі критерії:

- психотичний або непсихотичний рівень розладів;
- свідомість у потерпілого порушена або не порушена;
- рухоме порушення або ступор;
- стан емоційної сфери – страх, тривога або депресія.

На всіх етапах евакуації виявляються й окремі особи, піддані паніці, і суб'єкти з істеричними розладами, що складають групу підвищеного ризику розвитку паніки.

На першому етапі евакуації терапевтичні цілі усунення гострої реакції на стрес досягаються застосуванням психотропних засобів, що мають седативний і анксиолітичний ефект. При стабілізації ситуації у вогнищі й достатній насиченості силами й засобами медичної служби, разом з наданням невідкладної психіатричної

допомоги забезпечується й психотерапевтична допомога потерпілим та учасникам рятувальних робіт.

Головне завдання психологічної допомоги на цьому етапі – профілактика розвитку ПТСР. Організаційними формами такої допомоги можуть бути амбулаторні пункти й стаціонари. До цієї роботи залучаються лікарі-психіатри та психотерапевти територіальних органів охорони здоров'я. Військово-медична служба й інші силові відомства, що беруть участь у ліквідації наслідків катастрофи, повинні враховувати можливість розвитку межуючих психічних розладів у ліквідаторів.

У цьому періоді використовується психокорекція й групова психотерапія, що підвищують індивідуальну стійкість до стресу. Завдання психіатра в цей період – проведення диференційно-діагностичної оцінки стану потерпілих. Профілактика розвитку станів дезадаптації полягає в раціонально складеному режимі відпочинку, застосуванні антиоксидантів і вітамінів у вигляді спеціальних харчових добавок, а за показниками – застосування транквілізаторів, засобів поліпшуючих сон і препаратів ноотропної дії.

Психотерапія застосовується перманентно. Когнітивно-поведінкова терапія в групі найбільш адекватна в цих випадках. Катартис допомагає полегшити емоційний стан у осіб, що потрапили до епіцентру катастрофи.

Після завершення рятувальних робіт і відносної стабілізації ситуації формується система медико-психологічної допомоги, яка може мати розгалужену структуру:

1. Центри соціально-психологічної підтримки із провідною участю соціальних працівників і психологів для виконання інформаційної та психокорекційної роботи.

2. Амбулаторна психотерапевтична служба для психотерапевтичного (лікарського) консультування й лікування потерпілих з межуючими психічними розладами.

3. Стаціонарна психіатрична й психотерапевтична служби для лікування ПТСР, соматоформних і психотичних психогенних розладів.

Розроблені такі принципи надання психологічної допомоги:

1) доступності соціально-психологічної допомоги (як територіально, так і фінансово, останнє не означає, що допомога обов'язково має бути безкоштовною);

2) оперативності, своєчасності, адекватності стадіям розвитку ситуації і переживанням суб'єкта;

3) диференційного підходу до дорослих та дітей різних вікових та територіальних груп, з різними психологічними проблемами;

4) систематичності надання допомоги, адже поодинокі епізоди надання допомоги окремим особам тільки підкреслюють відсутність системності в цій роботі;

5) комплексного підходу, що передбачає роботу на різних рівнях: з індивідом, сім'єю, контактною та іншими групами, більш широкими; соціальними системами, в рамках яких має функціонувати індивід;

6) узгодженості заходів, що здійснюються різними відомствами;

7) компетентності та відповідальності тих, хто береться допомагати іншим;

8) орієнтації на розвиток особистості як на головну мету та результат психологічної допомоги;

9) активності суб'єкта, обмеження допомоги тільки необхідною та достатньою;

10) прийнятності методів надання допомоги, їх варіабельності відповідно запитам потерпілих.

У результаті здійснення обширної дослідницької програми німецькі психологи Б. Гаш і Ф. Ласога розробили ряд рекомендацій для психолога, іншого фахівця або добровольця, що працюють в екстремальній ситуації. Ці рекомендації корисні як психологам при безпосередній роботі в місцях масових лих, так і рятувальникам та співробітникам спеціальних служб [2, с. 23-24; 4].

#### *Правила першої допомоги для психологів*

1. У кризовій ситуації потерпілий завжди знаходиться в стані психічного збудження. Це нормально. Оптимальним є середній рівень збудження. Відразу слід сказати пацієнтові, що очікуєте від терапії і як довго продовжиться робота над проблемою.

2. Не приступайте до дій відразу. Придивіться і вирішіть, яка допомога (крім психологічної) потрібна, хто з потерпілих найбільшою мірою потребує допомоги. Цьому слід приділити секунд 30 при одному потерпілому, близько п'яти хвилин при декількох постраждалих.

3. Точно скажіть, хто ви і які функції виконуєте. Дізнайтеся імена тих, хто потребує допомоги. Скажіть постраждалим, що допомога скоро прибуде.

4. Обережно встановіть тілесний контакт з потерпілим.

5. Візьміть його за руку або поплескайте по плечу. Торкатися до голови або інших частин тіла не рекомендується. Перебувайте у положенні на тому ж рівні, що постраждалий. Не повертайтеся до потерпілого спиною.



5. Ніколи не звинувачуйте потерпілого. Розкажіть, які заходи потрібно вжити для надання допомоги в його випадку.

6. Професійна компетентність заспокоює. Розкажіть про свою кваліфікацію і досвід.

7. Дайте потерпілому повірити в його власну компетентність. Дайте йому доручення, з яким він справиться. Використайте це, щоб він переконався у власних здібностях, щоб у потерпілого виникло відчуття самоконтролю.

8. Дайте потерпілому виговоритися. Слухайте його активно, будьте уважні до його відчуттів і думок. Переказуйте позитивне.

9. Скажіть потерпілому, що ви залишитеся з ним. При розставанні знайдіть собі заступника і проінструкуйте його стосовно того, що потрібно робити з потерпілим.

10. Привертайте людей з найближчого оточення постраждалого для надання допомоги. Інструкуйте їх і давайте їм прості доручення. Уникайте будь-яких слів, які можуть викликати у когось відчуття провини.

11. Намагайтеся захистити постраждалого від зайвої уваги і розпитувань.

12. Стрес може негативно вплинути і на психолога. Напругу, що виникає в ході такої роботи, є сенс знімати за допомогою вправ релаксації і професійної супервізії. Групи супервізії повинен вести професійно підготовлений модератор.

В.С.Мухіна [3, с. 56-76] вважає, що формування групи для роботи з надання експрес-допомоги дітям і дорослим, які пережили травматичні події, повинно вестися з урахуванням низки умов.

1. Всі члени групи повинні бути професіоналами в галузі вікової психології й психології поведінки людини в надзвичайних ситуаціях як в теорії, так і в практиці. У ситуації, коли жертва переживає травмуючі події, робота психолога повинна вестися з опорою на знання психічних особливостей і можливостей кожного віку. Знання закономірностей розвитку психіки, її вікових особливостей і її потенціалу – підстава для початку роботи з надання психологічної допомоги. Наявність досвіду роботи з людьми різного віку (від дітей до людей похилого віку) принципово значима в даній ситуації.

2. Учасники групи обов'язково повинні бути емпатійними людьми. Робота з людьми, що пережили трагедію, що перебувають у шоковому стані, що пережили горе втрати, вимагає, крім професійних якостей, простого людського співпереживання. Емпатія – основна умова для встановлення контакту з людиною, яка пережила трагедію, і для виведення її зі стану травматичного і посттравматичного стресу.

3. Члени групи обов'язково повинні бути як фізично, так і психічно витривалі. Графік роботи й навантаження в екстремальних ситуаціях не нормуються. Важливо, щоб усі члени групи вміли утримувати себе в психічній та фізичній нормі. Уміння регулювати свої власні фізичні та психічні стани для психологів, що працюють в надзвичайних ситуаціях, особливо важливе: всупереч надзвичайним обставинам психолог повинен залишатися здатним надавати допомогу прямим жертвам і жертвам подальшої хвилі надзвичайної ситуації.

4. Мотивація участі в психологічній експрес-допомозі повинна бути виключно професійною. Мотив допомоги людям, які пережили надзвичайну ситуацію, що пережили горе втрати, – природний мотив, властивий нормальній соціалізованій і моральній людині. Професіонал повинен усвідомлювати, що при наданні допомоги він буде діяти у складній ситуації, часто непередбачуваній. Професіонал повинен бути психологічно включений в ситуацію експрес-допомоги. Думки і почуття психолога повинні бути зосереджені на людях, яким надається допомога, на їх проблемах і станах.

Власні амбіції як професійні, так і іншого роду під час роботи з жертвами надзвичайних ситуацій не повинні замінювати виконання взятих на себе зобов'язань. Домагання, що знаходяться за межами надання допомоги жертвам, повинні бути подавлені. Треба пам'ятати, що ти – професійний психолог, що працюєш для потерпілих і заради постраждалих.

Корисно засвоїти певні знання про можливі результати роботи психолога в умовах надзвичайних ситуацій:

- зусилля можуть принести успіх, але можуть бути й марні;
- якщо стан жертв, з якими ти працюєш, раптом буде явно поліпшуватися, то не слід відносити це на свій рахунок. Потрібно знати і не забувати, що поліпшення стану забезпечує швидше властивість психіки людини до відновлення живої істоти, ніж твої професійні зусилля. Саме тому надання допомоги жертві з хронічними захворюваннями тіла і психіки вимагає великих зусиль і професійного втручання фахівців-медиків. Тим не менше, безумовно, робота професійного психолога може сприяти відновленню психіки жертви;
- психолог реально допомагає жертві впоратися з травмуючим переживаннями, створює умови, сприятливі для реабілітації.

5. Для ефективної роботи групи важливо, щоб кожен її член дотримувався загальних правил і не був індивідуалістом. У

визначений час кожен ділиться з кожним своїми досягненнями і обговорює невдачі. Для ефективної роботи групи важливі спільні вечірні рефлексії: аналіз складних випадків.

Кожен член спільноти психологів експрес-допомоги повинен бути готовим працювати самостійно в різноманітних проблемних ситуаціях. Кожен відповідає за себе. Ніхто ніким у процесі самої роботи не керує, не контролює. Кожен сам на сам працює з психологічними проблемами конкретних людей і самостійно приймає рішення.

Якщо робоча група достатньо велика, то в ряді обставин ефективніше працювати парами.

Взаємодопомога здійснюється на рефлексивних зустрічах.

В умовах психологічної експрес-допомоги в надзвичайних ситуаціях діяльність психолога перетворюється в екстремальну професію.

6. Керівник відповідає за загальну стратегію надання експрес-допомоги і тактику, щодня вирішуючи загальні та ситуативні проблеми. При формуванні групи важливі дві позиції: з одного боку, початково керівник бере відповідальність за склад учасників на себе, з іншого – кожен член групи співпрацює з керівником і одночасно бере відповідальність на себе за свої дії.

7. Група формується виходячи з ряду раціональних вимог.

Крім професійних якостей практикуючого психолога, важливо правильно вибудувати віковий, гендерний та типологічний склад групи. Керівник повинен бути орієнтований в особливостях фізичного і психічного здоров'я і витривалості кожного члена групи. Готовність психолога до роботи в екстремальних умовах обумовлена не тільки його знанням вікових особливостей людей і типових регресій в результаті надзвичайних ситуацій, але і його особистої мотивації, концентрованої на безкорисливому наданні допомоги.

Психологічно правильніше групи експрес-допомоги готувати заздалегідь як добровільні команди. Функціональні відносини членів групи повинні бути відпрацьовані заздалегідь виходячи з потенційних можливостей кожного. Крім основного складу групи, бажані дублери і добровольці.

Ситуація роботи психолога в екстремальних умовах відрізняється від звичайної терапевтичної ситуації, щонайменше, такими моментами (Р.П.Ловелле, С. Малімонова):

- робота з групами. Часто доводиться працювати з групами жертв, і ці групи не створюються психологом (психотерапевтом) штучно, виходячи з потреб психотерапевтичного

процесу, вони були створені самим життям через драматичну ситуацію катастрофи;

- пацієнти часто перебувають в гострому афектному стані. Іноді доводиться працювати, коли жертви знаходяться ще під впливом травмуючої ситуації, що не зовсім характерно для нормальної психотерапевтичної роботи;
- слід враховувати низький соціальний і освітній статус багатьох жертв. Серед жертв можна зустріти велику кількість людей, які по своєму соціальному і освітньому статусу ніколи в житті не опинилися б в кабінеті психотерапевта;
- різнорідність психопатології у жертв. Жертви насильства часто страждають, крім травматичного стресу, невротами, психозами, розладами характеру і, що особливо важливо для професіоналів, що працюють з жертвами, цілим рядом проблем, викликаних самою катастрофою або іншою травмуючою ситуацією. Наприклад, відсутність коштів для існування, відсутність роботи тощо;
- наявність майже у всіх пацієнтів відчуття втрати, оскільки часто жертви втрачають близьких людей, друзів, улюблені місця проживання і роботи і ін., що робить внесок до нозологічної картини травматичного стресу, особливо в депресивну складову даного синдрому;
- відмінність посттравматичної психопатології від невротичної патології. Можна стверджувати, що психопатологічний механізм травматичного стресу принципово відрізняється від патологічних механізмів невроту. Отже, необхідно виробити стратегії роботи з жертвами, які охопили б і ті випадки, коли має місце “чисто” травматичний стрес, і ті випадки, коли має місце складне переплетення травматичного стресу з іншими патогенними чинниками внутрішнього або зовнішнього походження [1].

Зростання кількості екстремальних ситуацій (техногенних і природних катастроф, міжнаціональних конфліктів, терористичних актів) за останні роки диктує необхідність підготовки фахівців, здатних надавати екстрену психологічну допомогу жертвам подібних ситуацій. Незважаючи на всю важливість і актуальність проблем надання екстреної психологічної допомоги населенню в екстремальних ситуаціях, ці завдання в даний час все ще залишаються достатньо новими для психолога.

#### **Список використаних джерел**

1. Ловелле Р.П., Малимонова С. Когнитивно-імагинативные методы в лечении травматического стресса. На примере

- тренинга для работников социальной сферы в Чечне. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.supporter.ru, 2003.
2. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И.Г.Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2008. – 928 с.
  3. Психология экстремальных ситуаций / [Под ред. В.В.Рубцова, С.Б.Малых]. – 2-е изд., стер. – М.: Психологический институт РАО, 2008. – 304 с.
  4. Ромек В.Г., Конторович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. / В.Г.Ромек, В.А.Конторович, Е.И.Крукович – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.

In this article the features of organization and grant of psychological help are exposed by injured as a result of extreme situations. In particular, classifications over of extreme situations are brought on certain signs, the rules of the first aid are analysed for psychologists and condition of forming of group for work from the grant of expresshelp to the children and adults which outlived traumatic events, it will be that the situation of work of psychologist in extreme terms differs from an ordinary therapeutic situation.

**Key words:** psychological help, extreme situation, victim, group of expresshelp.

*Отримано: 12.12.2011 р.*

УДК 159.9:616.831

*Ю.А.Михальська, С.А.Михальська*

## **Нейропсихологічний підхід до порушень мовлення внаслідок локальних уражень мозку**

Мовлення являє собою дуже складну психічну діяльність, що поділяється на різні види і форми. У завдання нейропсихології входить дослідження різних форм патології мовлення, що виникають при локальних ураженнях мозку. Жодна форма психічної діяльності не формується і не реалізується без прямої або непрямої участі мовлення. Афазії – це порушення вже сформованого мовлення, що виникає при локальних ураженнях кори лівої півкулі (у правшів) і являють собою

системні розлади різних форм мовної діяльності. Локальні ураження мозку зачіпають лише різні елементи, які входять до складу мовленнєвої діяльності, що і призводить до диференційованих форм мовленнєвих порушень.

**Ключові слова:** мовлення, афазія, локальні ураження мозку, сенсорна афазія, акустико-мнестична афазія, оптико-мнестична афазія, аферентна моторна або кінестетична афазія, семантична афазія, моторна еферентна афазія, динамічна афазія, псевдоафазії.

Речь представляет собой очень сложную психическую деятельность, имеющую различные виды и формы. В задачи нейропсихологии входит исследование разных форм патологии речи, возникающих при локальных поражениях мозга. Ни одна форма психической деятельности не формируется и не реализуется без прямого или косвенного участия речи. Афазии – это нарушения уже сформировавшейся речи, возникающие при локальных поражениях коры левого полушария (у правшей) и представляющие собой системные расстройства различных форм речевой деятельности. Локальные поражения мозга затрагивают лишь отдельные элементы, которые входят в состав речевой деятельности, что и приводит к дифференцированным формам речевых нарушений.

**Ключевые слова:** речь, афазия, локальные поражения мозга, сенсорная афазия, акустико-мнестическая афазия, оптико-мнестическая афазия, аферентная моторная или кинестетическая афазия, семантическая афазия, моторная эферентная афазия, динамическая афазия, псевдоафазии.

Мовлення та його порушення вивчаються цілим рядом дисциплін. Відомості про спроби пов'язати мовлення з окремими ділянками мозку були відомі ще з першої третини ХІХ ст. Початок систематичних досліджень мозкової організації мовної діяльності людини було покладено роботами П.Брока і К.Верніке. Вони першими показали структурну диференційованість порушень мовлення, а не загальне зниження мовних можливостей у випадках локальної патології мозку [2, с. 162-185].

До завдань нейропсихології входить дослідження різних форм патології мовлення, що виникають при локальних ураженнях мозку. Вітчизняна нейропсихологія розглядає ці порушення з загальних теоретичних позицій, розроблених О. Р. Лурія [4, с. 294-308].

Як відомо, мовлення являє собою дуже складну психічну діяльність, що поділяється на різні види і форми. Керування мовленнєвими функціями здійснюється вищими відділами мозку людини – корою великих півкуль, значні ділянки сенсорних і моторних областей якої спеціалізовані до сприймання, інтерпретації, запам'ятовування і відтворення мовлення. В мовленнєвих

функціях також беруть участь підкіркові утворення мозку, які зв'язані з емоціями і пам'яттю.

Мовлення як функція мозку асиметричне. Лінгвістичні здібності людини визначаються переважно лівою півкулею. Взаємозв'язані мовленнєві зони, які розташовані в задній скроневій області (зоні Верніке), нижній лобній звивині (зоні Брока), премоторній області лівої півкулі і в додатковій моторній корі разом із руховою корою обох півкуль, яка керує координованою активністю артикуляційного апарату, діють як єдиний мовленнєвий механізм [1, с. 210-214; 6, с. 300-302].

Згідно з загальними психологічними уявленнями мовлення, як і всі вищі психічні функції людини, є продуктом тривалого культурно-історичного розвитку. Формуючись ще у дитинстві, мовлення проходить кілька етапів розвитку, перетворюючись на розгорнуту систему засобів спілкування і опосередкування різних психічних процесів. У процесі дозрівання психіки дитини й на початкових стадіях формування мови існує тісний зв'язок між процесами сприйняття, чуттєвої основи, образами-уявленнями і словами, що з ними асоціюються. Пізніше у дорослої людини цей зв'язок слабшає.

Жодна форма психічної діяльності не формується і не реалізується без прямої або непрямой участі мовлення. Його найважливішою структурною одиницею є слово як носій певного значення і сенсу. Носієм значення завжди служить чуттєвий образ, а матеріальними носіями є моторний, звуковий або графічний компоненти. У дорослої людини матеріальний носій майже не усвідомлюється, а провідна роль належить змісту слова і його значенням. Лише в деяких випадках, а також при деяких мовних розладах слово може втрачати значення, а його матеріальний носій, навпаки, починає усвідомлюватися [2, с. 162-186].

Сучасна психологія виділяє експресивне та імпресивне мовлення як два основні самостійні види, які характеризуються різною психологічною будовою.

Експресивне мовлення – або процес висловлювання за допомогою мови – починається із задуму, потім проходить стадію внутрішнього мовлення, яка має згорнутий характер, і нарешті переходить в стадію розгорнутого зовнішнього мовного висловлювання. Імпресивне мовлення – або процес розуміння мовного висловлювання – починається з сприйняття мовного повідомлення, потім проходить стадію декодування повідомлення і нарешті завершується формуванням у внутрішній мові загальної смислової схеми повідомлення, її співвіднесенням зі смисловими семантичними структурами і включенням у визначений смисловий контекст.

Загалом, виділяють чотири самостійні форми мовленнєвої діяльності, дві з яких належать до експресивної мови, а саме: усна і письмова мова, а дві – до імпресивної: розуміння усної мови і розуміння писемного мовлення. Кожна з перелічених форм мовної діяльності включає кілька мовних функцій.

Усі ці форми мовлення являють собою складну, але єдину функціональну систему, що володіє багатьма характеристиками, які відрізняють її від інших функціональних систем. Складність цієї системи пов'язана насамперед з тим, що кожна з чотирьох підсистем, які входять до неї, має певну автономність і різні терміни формування в онтогенезі.

Основні закономірності розуміння мовлення і усного мовного висловлювання формуються вже на самих ранніх етапах онтогенезу, у той час як формування інших форм мовної діяльності – читання і письма, пов'язаних з оволодінням грамотою, відбувається значно пізніше і будується за іншими психологічними законами. Ці відмінності в генезі та психологічній структурі різних форм мовленнєвої діяльності знаходять своє відображення і в їх мозковій організації. Однак наявність загальних закономірностей об'єднує всі чотири форми мовної діяльності в єдину систему – про це свідчать як дані загальної психології мови, так і клінічні спостереження, які показують, що при локальних ураженнях мозку порушення поширюються на всі форми мовленнєвої діяльності, тобто виникає системний дефект з переважанням порушення того чи іншого нейропсихологічного чинника, на якому заснована мовна система.

Історично першою назвою зареєстрованого зниження мовленнєвої діяльності при ураженнях мозку за пропозицією К. Брока став термін “афемія”, але в 1864 р. французький лікар А. Труссо запропонував для подібних розладів термін “афазія”, який і закріпився в науці [5, с. 230-250].

Під афазією в сучасній нейропсихології розуміють порушення вже сформованого мовлення, що виникає при локальних ураженнях кори лівої півкулі (у правшів) і являють собою системні розлади різних форм мовної діяльності. Афазії проявляються у вигляді порушень фонематичної, морфологічної і синтаксичної структури власної мови і розуміння зверненої мови при збереженості рухів мовного апарату, які забезпечують членороздільну вимову і елементарні форми слуху.

На думку О.Р.Лурія [3, с. 304-322], існує 6 форм афазії, кожна з них пов'язана з порушенням одного з факторів, на якому заснована мовна система, і спостерігається при певній локалізації патологічного процесу. Всі афазії він поділив на два класи, а саме: мовні



порушення, пов'язані з випаданням аферентних ланок мовної функціональної системи, і афазії, що виникають внаслідок ураження її еферентних ланок. При випаданні аферентних ланок мовної функціональної системи виникають такі форми афазій (у правшів): сенсорна, акустико-мнестична, оптико-мнестична, аферентна моторна або кінестетична афазія і так звана семантична афазія.

Сенсорна афазія пов'язана з ураженням задньої третини скроневої звивини лівої півкулі. У клініці локальних уражень головного мозку нерідко зустрічаються стерті форми сенсорної афазії, коли для виявлення сенсорного дефекту потрібні спеціальні ускладнені проби. В її основі лежить порушення фонематичного слуху, тобто здатності розрізняти звуковий склад слів. При порушенні фонематичного слуху внаслідок ураження ядерної зони звукового аналізатора (41, 42 і 22-го полів) лівої півкулі виникає грубий мовленнєвий розлад, що виявляється не тільки в неможливості розрізняти звуки мовлення, а й у порушенні всіх інших форм мовленнєвої діяльності. Порушення фонематичного слуху веде до різкої дезорганізації всієї мовної системи. Незважаючи на те, що центральним симптомом є порушення розуміння мови, яка сприймається на слух, мовний дефіцит має системний характер і виявляється не тільки в імпресивній, але і в експресивній мові хворого, яка в найбільш виражених варіантах синдрому має характер "словесної окрошки". Мова таких хворих являє набір складів, а також окремих мовних конструкцій типу вступних слів, вигуків і емоційних вигуків. Важливо відзначити, що при цьому виразні складові мови (інтонація, жести, міміка, спрямованість на діалог) можуть залишатися збереженими. У менш складних випадках дисфункції вторинних відділів скроневої області порушення розуміння проявляється у феномені "відчуження" сенсу слова при правильному відтворенні його звукової оболонки, а в експресивній мові при цьому мають місце труднощі підбору слів при побудові висловлювання, порушення номінативної функції мови. У пробах на називання зорово запропонованих об'єктів хворі відчувують труднощі в актуалізації найменування предмета, які характеризуються або подовженням латентного періоду при підборі потрібного найменування, або літеральними парафазіями, тобто заміною слова-найменування іншим, подібним за звучанням.

Акустико-мнестична афазія виникає при ураженні середніх відділів кори лівої скроневої області, розташованих поза ядерної зони слухового аналізатора. Це верхні відділи 21-го і частково 37-го полів. Акустико-мнестична афазія як самостійна форма афазії

вперше описана О.Р. Лурія [4, с. 170-172, 291, 304]. Раніше вона позначалась як амнестична афазія. При акустико-мнестичній афазії фонематичний слух залишається збереженим, хворий правильно сприймає звуки рідної мови, розуміє звернене до нього усне мовлення. Однак він не здатний запам'ятати навіть порівняно невеликий мовний матеріал внаслідок грубого порушення слухомовленнєвої пам'яті. Внаслідок цієї патології у хворих знижується швидкість сприймання словесної інформації. Для хворих з акустико-мнестичною афазією характерні явища словесної ремінісценції. Зокрема, як правило, відтворюються перші або останні елементи серії, тобто чітко виражений "фактор краю". Аналогічні труднощі можна бачити при запам'ятовуванні фраз і оповідань. Важливим діагностичним критерієм є відсутність збільшення продуктивності відтворення при заучуванні, які в низці випадків можуть призводити до виснаження функції і погіршення спочатку досягнутих показників.

Слід зазначити, що хворі і з сенсорною, і з акустико-мнестичною афазією активно використовують інтонацію під час спілкування, намагаючись з її допомогою передати зміст повідомлення. Часто мовлення супроводжується посиленою жестикуляцією, яка також певною мірою компенсує мовний дефект. Ці дві форми афазій відображають різний ступінь патології слухової ланки мовної системи. Інша аферентна ланка мовної системи – зорова. Ушкодження цієї ланки призводить до інших мовленнєвих розладів.

Оптико-мнестична афазія виникає при ураженні задньонижніх відділів скроневої області (у правшів). Це досить добре описана форма мовних розладів, за яких хворі нездатні правильно називати предмети. В основі цієї форми афазії лежить слабкість зорових уявлень – зорових образів слів.

У дослідженнях О. Р. Лурія і його співробітників встановлено, що в цих випадках розпадається переважно зорово-мнестична ланка мовленнєвої системи, зв'язки між зоровими образами слів і їх найменуваннями [4, с. 294-208; 3, с. 225-250].

В усному мовленні це проявляється в тому, що хворі не можуть назвати предмети і намагаються дати їм словесний опис. У хворих з оптико-мнестичною афазією немає явних зорових гностичних розладів: вони добре орієнтуються і в зоровому просторі, і в зорових об'єктах. Однак у них часто порушена здатність зображувати об'єкти.

Вогнища ураження в межах лівої півкулі (у правшів), розташовані нижче, супроводжуються більш грубими порушеннями зорової ланки мовленнєвої системи. При ураженні нижніх відділів кори потиличних або потилично-тім'яних областей лівої півкулі виникає первинна оптична алексія, яка може проявлятися у вигляді

невпізнання окремих літер або цілих слів. В основі цього розладу лежить порушення зорового сприймання літер або слів. Таким чином, порушення читання в цьому випадку входить у синдром гностичних розладів. При ураженні потилично-тім'яних відділів правої півкулі (у правшів) нерідко виникає одностороння оптична алексія, коли хворий ігнорує лівий бік тексту і не помічає свого дефекту. Рідше зустрічається правобічна оптична алексія.

Аферентна моторна афазія пов'язана з випаданням кінестетичної аферентної ланки мовної системи. Ця форма афазії виникає при ураженні нижніх відділівтім'яної області мозку (у правшів), а саме 40-го поля, що примикає до 22-го і 42-го полів, або задньої оперкулярної області кори. У цих випадках порушується кінестетична аферентація. Хворі з ураженням нижніх відділівтім'яної області кори лівої півкулі зміщують близькі артикули. Кінестетична моторна афазія вперше описана О.Р.Лурія як особлива форма моторної афазії.

Отже, всі описані вище форми афазії засновані на порушеннях різного типу аферентацій: слухової, зорової, кінестетичної і тієї комплексної аферентації, яка лежить в основі симультанного аналізу і синтезу.

Іншу групу складають афазії, пов'язані з порушенням еферентних ланок мовленнєвої системи. Моторна еферентна афазія виникає при uszkodженні нижніх відділів кори премоторної області – 44-го і частково 45-го полів. При повному руйнуванні зони Брока хворі не можуть вимовити майже жодного слова. У той же час вони певною мірою розуміють звернену до них мову. При менш грубих ураженнях цієї зони моторна еферентна афазія протікає інакше. У таких випадках звуковий аналіз слів і можливість артикулювати різні звуки мови збережені, немає чітко вираженої оральної апраксії. Проте страждає власне рухова організація мовного акту, чітка часова послідовність мовних рухів. Цей тип порушення мови О.Р. Лурія описував як порушення “кінестетичної мелодії” мовного акту. Існує велика подібність між порушеннями мовної моторики та порушеннями рухів рук, які виникають при ураженні премоторної області лівої півкулі мозку (у правшів). У цих випадках порушення як мовної, так і мануальної моторики характеризуються руховими персевераціями, інертним повторенням рухів. Це – генеральний симптом, що характеризує порушення мовної системи при моторній еферентній афазії.

Характерно, що окремі звуки хворі артикулюють правильно, можуть вимовити і окремі склади, але їх злиття в слово виявляється неможливим через інертність вже вимовлених елементів.

Ушкодження зони Брока відбивається і на роботі скроневих структур лівої півкулі, що призводить до труднощів сприймання усного мовлення.

Динамічна афазія пов'язана з ураженням областей, розташованих поблизу від зони Брока. Це 9, 10, 46-е поля премоторної області кори, які безпосередньо примикають до зони Брока спереду і зверху. Ушкодження цих середньо- і задньолобних відділів кори лівої півкулі (у правшів) призводить до мовної адинамії. Вперше цей дефект мови був описаний К. Клейстом [4, с. 190; 5, с. 225-253] в 1934 році під назвою “дефект мовної ініціативи”. Мова таких хворих дуже бідна. Самостійно вони майже не висловлюються. На запитання відповідають односкладово, часто повторюючи окремі слова питання. У той же час у цих хворих немає порушень мовної моторики, розуміння усної мови також досить збережене.

О. Р. Лурія довів, що “дефект мовної ініціативи” являє собою системний мовленнєвий розлад. Основою цієї форми афазій є порушення суцесивної організації мовного висловлювання. У хворих страждає здатність дати розгорнуте мовне висловлювання (усне або письмове). Це не просто труднощі в побудові своєї мови, а більш глибокі порушення, пов'язані з труднощами її породження: хворі не можуть скласти елементарну фразу, не в змозі розгорнуто відповісти навіть на прості питання. Як правило, вони дають односкладові відповіді на будь-які питання.

Також О.Р.Лурія виділяв амнестичну афазію – мовленнєвий розлад, що полягає у порушенні номінативної функції мовлення. Хворі не можуть визначитись в актуалізації слова-найменування для пред'явленого об'єкта. Порушення називання можуть виявлятися в подовженні латенції, в заміні номінації визначенням функції предмета або показом його призначення, у парафазіях, що свідчать про пошук слова в системі пов'язаних з ним значень або подібних по граматичному оформленню слів. Слід зазначити, що зазвичай у таких випадках хворому дуже швидко і легко допомагає підказка [4, с. 170-172, 304].

Порушення номінативної функції мови не може не відбиватися в спонтанній мові хворих. Однак збереження критичності хворого, розуміння ним своєї неспроможності дозволяє йому знаходити обхідні шляхи при побудові висловлювання, уникаючи складних або важких для нього мовних побудов. Природно, порушення читання не може не відбиватися в спонтанній мові хворих. Однак збереження критичності хворого, розуміння ним своєї неспроможності дозволяє йому знаходити обхідні шляхи при побудові висловлювання, уникаючи складних або важких для нього мовних побудов.

Особливе місце в нейропсихології займає проблема псевдоафазій, що виникає у зв'язку з тим, що останнім часом почалося досить інтенсивне дослідження функцій глибоких структур мозку. Було виявлено, що ряд глибоких підкіркових структур має безпосереднє відношення до мовних процесів. Зокрема, до них належать деякі ядра таламуса, при ураженні яких (або при впливі на них вогнища, розташованого поблизу) виникає особлива форма мовленнєвих порушень, не схожа ні на одну з форм афазії. У таких хворих знижується обсяг слухомовленнєвої пам'яті, інколи виникають труднощі в розумінні мови. Ці симптоми нестійкі, коливаються і незабаром піддаються зворотному розвитку.

Особливий тип мовних розладів становлять явища аномії та дисграфії, які виникають при перетині мозолистого тіла внаслідок порушення міжпівкульової взаємодії. Ці дефекти проявляються лише в особливих умовах – при називанні об'єктів, які обмацуються лівою рукою або “сприймаються” правою півкулею за допомогою зору або слуху і не поширюються на всі види мовленнєвої діяльності, як у випадку афазичних розладів.

Порушення мовлення, що зустрічаються при ураженнях лівої півкулі мозку в дитячому віці, також протікають при інших умовах, ніж афазії. Ці порушення більш стерті і більшою мірою стосуються слухомовленнєвої пам'яті, а не інших аспектів мовлення, що пов'язано з іншою мозковою організацією мовленнєвих процесів у дитячому віці.

Відмічено, що у правшів більшість афазій виникає при ураженні премоторної області та задньолобних відділів, а у лівшів, в силу більшої частоти “провідникової”, аферентної моторної і семантичної афазій, переважають нижньотім'яні ушкодження. На думку М.К. Бурлакова, велика частота аферентно-моторного компонента в афазії у лівшів, ймовірно, пов'язана з навчанням дітей-лівшів письма правою рукою при формуванні первинних навичок аналізу звукобуквенного складу слова в процесі навчання письма і читання, які включають довільне повторення і письмове називання слова за окремими складовим і звуковим комплексом. Афазії у лівшів, що виникають при ураженні правої півкулі, менш виражені, що пояснюється високими компенсаторними можливостями лівої півкулі.

Домінує думка, що закономірність виникнення афазій при ураженні лівої півкулі у правшів свого підтвердження у лівшів не знаходить, але відмічено, що відновлення мовних функцій у лівшів, не залежно від ураження лівої або правої півкулі, протікає швидше. Часто афазичні порушення в осіб, переучених з лівої руки на праву, редукуються спонтанно протягом 1-7 днів [2, с. 162-186].

Отже, порушення слухової ланки мовної системи призводить до розвитку сенсорної або акустико-мнестической афазії. Таким чином, еферентна моторна афазія, як і інші форми афазії, являє собою системне порушення всіх видів і форм мовної діяльності за провідної ролі порушення одного (кінетичного) аспекту мови.

Локальні ураження мозку не викликають загального, дифузного порушення мовленнєвої діяльності, а зачіпають лише різні елементи, які входять до її складу, що і призводить до диференційованих форм мовленнєвих порушень. Всі ці факти переконують в тому, що дані нейропсихології можуть бути використані для кращого розуміння будови нормальної мовленнєвої діяльності.

### **Список використаних джерел**

1. Бадалян Л.О. Невропатология: учебник для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений / Л.О.Бадалян. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 384 с.
2. Бизюк А. П. Основы нейропсихологии: учебное пособие / А.П.Бизюк . – СПб.: Речь, 2005. – 293с.
3. Логопедія. Підручник. – 2-е видання, перероблене та доповнене / [За ред. М.К.Шеремет]. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2010. – 627 с.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений /А.Р.Лурия. – М.: Изд. центр “Академия”, 2002. – 384 с.
5. Нейропсихология: учебник для вузов. 3-е изд. / Е. Д.Хомская. – СПб.: Питер, 2003. – 496 с.
6. Физиология сенсорных систем: учебное пособие для вузов / [Под общ. ред. чл.-корр. Российской Академии наук, проф. Я. А. Альтман]. – СПб.: Паритет, 2003. – 352 с.

Speech is a very complex mental activity which is subdivided into different types and shapes. The task of neuropsychology is the study of different forms of speech pathology arising in local brain lesions. No form of mental activity is not formed and implemented without direct or indirect participation of broadcasting. Aphasia – a violation of already formed speech, resulting in local lesions of the cortex of the left hemisphere (in right-handers) and represent a systemic disorder of various forms of language activity. Local brain damage affecting only the different elements that make up the speech activity, which leads to differentiated forms of speech disorders.

**Key words:** speech, aphasia, local brain damage, sensory aphasia, acoustics, amnesic aphasia, optic, amnesic aphasia, or kinesthetic afferentna motor aphasia, semantic aphasia, efferent motor aphasia, dynamic aphasia, psevdofaziyi.

*Отримано: 7.12.2011 р.*

## ДОСЛІДЖЕННЯ МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядається питання психологічної сутності творчого математичного мислення. Описано сучасні наукові підходи до дослідження творчого мислення, виокремлено наукові позиції стосовно феномену творчості. Акцентується увага на неоднозначності позицій науковців стосовно деяких аспектів творчого мислення. Підкреслено виняткову роль математичної діяльності як предмета дослідження мислення людини взагалі. Виокремлено ідентифікаційні ознаки такої діяльності та сутність мислення людини в галузі математики. Описано її складові та означено ті аспекти дослідження творчого математичного мислення, які є не вивченими і представляють інтерес для з'ясування змісту мисленнєвої творчості і творчого математичного мислення зокрема.

**Ключові слова:** творчість, математичне мислення, творче математичне мислення, логічний компонент, інтуїтивний компонент, символічний компонент, числовий компонент, просторовий компонент.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с психологической сущностью творческого математического мышления. Описаны современные научные подходы к исследованию творческого мышления, выделены научные позиции, касающиеся феномена творчества. Акцентируется внимание на неоднозначности позиций ученых относительно некоторых аспектов творческого мышления. Подчеркнута особую роль математической деятельности как предмета исследования мышления человека вообще. Выделены идентификационные признаки такой деятельности и сущность мышления человека в отрасли математики. Описаны ее составляющие и определены те аспекты исследования творческого математического мышления, которые не изучены и представляют интерес для выяснения содержания мыслительного творчества вообще и творческого математического мышления в частности.

**Ключевые слова:** творчество, математическое мышление, творческое математическое мышление, логический компонент, интуитивный компонент, символный компонент, числовой компонент, пространственный компонент.

Значущість вивчення психологією проблеми творчого мислення зумовлюється тим, що її розробка створює підґрунтя для формування особистості, що здатна вирішувати творчі нестандартні завдання. Не випадково вона привертала й привертає увагу багатьох вчених: Г.С.Костюка, С.Л.Рубінштейна, А.В.Брушлінського,

О.М.Леонтєва, О.К.Тихомирова, Д.Б.Богоявленської, Л.Л.Гурової, О.М.Матюшкіна, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьова, А.Ф.Есаулова, І.С.Якиманської і ще багатьох інших. Їх праці є вагомим внеском у розробку основних теоретичних і практичних положень, що до сутності творчого мислення, його процесів. Проте сьогодні в психології ще не склалась струнка теорія цієї важливої проблеми.

Водночас упродовж усього ХХ століття спостерігається збільшення ролі математики в розвитку практично всіх наук, вона фактично стала важливою складовою пізнання. Математика поступово перестає утворювати вузьку спільноту людей, зв'язаних один з одним таїнствами, в яких, крім них, ніхто не допущений. Це також зумовлює актуальність дослідження становлення математичного мислення різних вікових категорій (дошкільники, школярі, студенти тощо), різних фахів (інженери, хіміки, медики, психологи, математики тощо) та різних фахових рівнів (до-професійний, професійний тощо). Адже, як свого часу зауважив німецький математик Г.Хассе: “Математика має свої “останні квартири Бетховена”, які існують тільки для знавців, але в ній існують і свої “шубертові наспіви”, доступні безпосередньо всім” [Цит. за 29, с. 229].

Математизація знань – це природний процес, що дозволяє, зокрема, заощаджувати різні ресурси, потрібні для розв'язання виникаючих проблем. Слід наголосити, що саме мислення є, так би мовити, спільною сферою математики й психології в плані спеціальних досліджень, адже добре відомо, наприклад, що багато визначних дослідників, таких, як Р.Декарт, Г.Лейбніц, В.Вундт, Ж.Адамар, А.Пуанкаре, Г.Гельмгольц та інші, внесли значний вклад як у математику, так і в психологію. Тим більше, коли в наш час математика рухається до нових ідей, що виходять за межі стандартних теоретико-множинних уявлень, стає очевидною організаційна роль психології в розвитку математики як різновиду наукової творчості.

З'ясування сутності психологічних аспектів творчого математичного мисленнєвого процесу залишається актуальною **проблемою** на сьогодні. **Мета** даної статті – проаналізувати специфічні аспекти функціонування творчого математичного мислення та сформулювати подальші аспекти його дослідження психологами.

**Аналіз наукових досліджень творчого мислення.** Творча сутність людини проявляється у вирішенні нових проблем, труднощів, завдань, вимог. Вона багатогранна і поділяється на багато видів: наукова, технічна, літературна, музична, образотворча, ігрова, навчальна, побутова, військова, управлінська,



ситуативна, комунікативна і т.п. Зрозуміло, що такий поділ має умовний характер. Людині часто доводиться вирішувати нові завдання в різних галузях. Однак, як влучно зауважує Д.Б.Богоявленська: "... творчість , будучи вищим проявом феномену "Людина", найменше вивчена" [4, с. 5].

Здійснюючи хронікально-проблематичний аналіз літератури, присвяченої творчому мисленню, слід зауважити, що проблема *критеріїв диференціювання діяльності на творчу і нетворчу* є однією зі складних проблем психології, адже феноменологія творчості досить широка й неоднорідна, а специфіка її власної природи – спонтанний характер – робить її "невловимою" для природничо-наукових методів дослідження. Ця спонтанність пов'язана з неможливістю прогнозування моменту осяяння і з тим фактом, що ідея розв'язку не завжди прямо пов'язана з проблемою, яка розв'язується.

У літературі зустрічаються означення її як "*нешаблонної*", "*нестандартної*" діяльності [наприклад, 2; 5; 8], що вимагає роз'яснень того, що вважати стандартною, шаблоною діяльністю. Крім того, використання таких термінів стосується швидше продукту творчості, а не процесу. Частіше за все творчу діяльність визначають через *новизну*, що є емпіричним узагальненням, яке не залежить від специфіки різних форм творчості і констатує спільне в них. Однак визначення творчості як діяльності, що спрямована на пошук чогось нового, не є чітким. З одного боку його можна застосовувати до будь-якого процесу діяльності, крім вузького кола вкрай автоматизованих дій, а, з іншого боку, як указує Я.О.Пonomарьов, таке означення не позбавляє смислу вираз "творчість природи", отже потребує конкретизації: "... творчість – діяльність людини, яка створює нові матеріальні й духовні цінності, що є суспільно значущими" [29, с. 54]. Тому у зарубіжній та вітчизняній літературі *творчість* у широкому розумінні розглядається як *вид людської діяльності, що народжує щось якісно нове із суб'єктивної точки зору* того, хто займається цією діяльністю і є суспільно значущим. Творить і видатний винахідник, створюючи новий прилад, якого не існує в природі, і винахідник-початківець, що створює пристрій, який уже створений до нього, але йому невідомий, і учень, що оригінально розв'язує задачу.

Творчий процес має свої конкретно-психологічні характеристики, що відрізняє його від звичайної трудової діяльності. Однією з найважливіших і найсуперечливіших психологічних характеристик творчого процесу є *обсяг образних компонентів*. Адже жорсткість слів і класифікацій призводить до відсутності гнучкості

в поглядах на речі. Уникнути жорсткості слів можна замінивши їх зоровими образами, адже зорові образи володіють значно більшою рухливістю й пластичністю. Візуальна мова мислення використовує лінії, діаграми, кольори, графіки тощо для ілюстрації співвідношень. Дослідники справедливо відзначають широке використання візуалізації, вказують на різну роль і місце образів у процесі розв'язання творчих завдань.

Іншою важливою психологічною закономірністю творчої діяльності є *зміна підходу до знайденого розв'язку*: знайти розв'язання часто спочатку здається неможливо, а знайшовши, його оцінюють як тривіальне. [1, 7]. Окрім того, при розв'язанні творчих завдань характерним є утворення й фіксація установки [5], оскільки при розв'язанні творчої задачі необхідно мати будь-яку гіпотезу і тому виправданим стає будь-яке припущення. А далі, "... те тимчасове і наче попереднє пояснення, яке дають на перших порах більшості ситуацій, із часом перетворюється в єдино можливе, особливо, коли йому сприяє успіх" [5, с. 64].

Особливістю творчих розв'язань є і те, що їх часто *отримують у результаті переходу від очевидного способу аналізу явищ до менш очевидного*. Це потребує зміщення акценту уваги [1, 5, 26, 27].

Взагалі в науковій літературі творчу діяльність характеризують, орієнтуючись або на *суб'єкт творчості*, або на *продукт творчості*, або на *умови перебігу творчого процесу*. Зрозуміло, що центром творчості є особа, суб'єкт із його мотивацією творчої діяльності, його емоційним забарвленням цього процесу. Суб'єкт творчості є найбільш дослідженим у психології, водночас продукт, умови творчості майже не досліджуються.

Стосовно дослідження математичної творчості, варто наголосити на такій специфіці. У математиці, як і у будь-якій науці, *зміст відкриття* тих чи інших законів чи закономірностей *повинен бути однозначним*, хоч до них може прийти і кілька вчених, кожен своїм шляхом, і при цьому кожен може запропонувати своє формулювання результату, в той час як, наприклад, результат творчого процесу в мистецтві не є однозначним. У мистецтві будь-яка задача має нескінчену кількість розв'язків. У технічній творчості може з'явитися декілька варіантів розв'язку задачі і кожен із них може бути правильним (більше чи менше економічно вигідним, чи технічно можливим), але їх кількість обмежена.

Слід зауважити, що початок теоретичних і експериментальних досліджень мислення був пов'язаний з пошуком науково-психологічних методів його творчої специфіки. З цієї точки зору цікавою

є позиція Я.О.Пономарьова.: "Власне мислення завжди творче. Воно виникає в ситуаціях задач, для розв'язання яких у суб'єкта немає готових засобів. Його мета – пошук зміни умов ситуації для задоволення потреби" [29, с. 194]. Мислення людини не лише відображає світ, але й творить його, воно необхідне для пізнання існуючої реальності і для створення чогось нового, раніше невідомого.

Нагадаємо, що пізнавальна діяльність, починаючись із відчуттів і сприймання, переходить у мислення. Це відбувається тоді, коли необхідно виявити в предметах і явищах такі властивості, зв'язки, відношення, яких не можна безпосередньо відчутти, сприйняти, уявити. Тобто за допомогою мислення людина виходить за межі чуттєвого пізнання, здійснює подальше, більш глибоке, пізнання зовнішнього світу. В реальності чуттєве пізнання переходить у мислення, і навпаки. Цей процес безперервний. Пізнаючи невідоме, незрозуміле, людина зіставляє нові факти з уже пізнаними, узагальнює їх, робить висновки, які перевіряє практикою. "Мислення являє собою процес упорядкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях" [17, с. 195 ].

Мислення є предметом дослідження багатьох наук: філософії, соціології, логіки, фізіології, кібернетики, психології, педагогіки і т. д. Філософію цікавить мислення перш за все як кінцевий продукт пізнавальної діяльності людини. Підходячи до мислення як до суспільно-історичного процесу, філософи вбачають у ньому родову властивість людини. Соціологія досліджує історичний розвиток процесів пізнання, а отже, і мислення залежно від соціальної структури різних суспільств. Конкретизуючи характерні для соціології підходи, наукознавство також вивчає мислення – мислення в науковій діяльності. Логіка аналізує правильне, істинне мислення, що виражене у формі поняття, судження, висновку. Логічне дослідження мислення – це дослідження процесу відтворення існуючого предмета в понятті, це дослідження готової думки, незалежно від волі й свідомості того, хто її продукує. Природничий цикл наук також уніс свій внесок у дослідження мислення. Зокрема, фізіологія вищої нервової діяльності вивчає динаміку нервових процесів, за допомогою яких здійснюється людське мислення, реалізуються його функції. Для педагогіки категорія мислення є однією з найважливіших. Маючи своїм завданням формування всебічно розвиненої особистості, педагогіка розглядає мислення як дійовий інструмент на шляху до цього. У

XX столітті мислення почало інтенсивно вивчатися кібернетикою і, зокрема, її галуззю, що зветься “штучний інтелект”. В цьому випадку мислення – це інформаційний процес, а дослідженню підлягає те спільне, що є у роботі електронно-обчислювальної машини й мисленні людини. Тобто кожна наука виділяє свій бік багатогранного мисленнєвого процесу і досліджує його своїми методами. Це ж властиво і психології.

*Дослідження мислення у психології* тісно пов’язане з окресленими вище проявами цього феномену. Разом із цим, можна вичленити певну специфіку психологічного вивчення мислення. На відміну від філософії, психологія **вивчає процес мислення конкретної людини**. Вивчення реального (не обов’язково правильного, як у логіці) мислення відбувається на основі встановлення закономірностей його перебігу, відмінностей від інформаційних процесів, що реалізуються технічними пристроями.

Людське мислення полісистемне. Психологія вивчає різні його види: словесно-логічне, наочно-дійове, образне; теоретичне і практичне; інтуїтивне і аналітичне; реалістичне і аутичне; продуктивне і репродуктивне і т.п. При цьому в полі зору психологів знаходяться питання про взаємозв’язок мислення з іншими психічними явищами; питання про етапність процесу мислення, про зміст його операцій, про особистісний аспект цього явища, про специфіку його перебігу при розв’язанні різних пізнавальних задач і ще багато інших психологічних проблем.

Одна з найбільш відомих теоретичних розробок проблеми мислення належить С.Л.Рубінштейну. З точки зору С.Л.Рубінштейна, мислення є процесом, результати якого у вигляді понять і знань самі включаються в його подальший перебіг. Він висуває як головну ланку мислення особливу форму аналізу через синтез і називає її “основним нервом процесу мислення”: “Говорячи коротко і, тому, загально, грубо, ця основна форма аналізу, основний нерв процесу мислення полягає в наступному: об’єкт у процесі мислення включається у все нові зв’язки і в силу цього виступає у все нових якостях, які фіксуються в нових поняттях; з об’єкта, таким чином, наче вичерпується все новий зміст; він наче повертається кожного разу іншим боком, в ньому виявляються все нові якості” [31, с. 99].

Базуючись на цьому та враховуючи конкретні завдання психологічної науки, науковцями було поглиблено фундаментальну позицію С.Л.Рубінштейна про мислення. Так, О.М.Леонтьєв запропонував вивчати у мисленнєвій діяльності людини всі ті структурні утворення, які традиційно виділяються в предметно-практичній діяльності: мотив – мета – умова; діяльність – дія –

операція [21]. О.К.Тихомиров указував на важливість того, “...у які саме нові зв’язки, в якому обсязі, в якій послідовності, якими засобами включається об’єкт” [32, с. 8].

О.К.Тихомиров відзначає, що психологічна характеристика процесу мислення (на відміну від логічної) проявляється тоді, коли ставиться запитання про мету, критерії, мотиви й засоби аналізу. “Із нашої точки зору, це не просто “процеси аналізування, синтезування, узагальнення”, – як вважав С.Л.Рубінштейн, – але виникнення і складна динаміка емоційних оцінок, невербалізованих смислів, передчуттів, “передгіпотез”, зміна установок у ході розв’язання задачі, виникнення й задоволення пізнавальних потреб” [31, с. 6]. Тобто психологічна сутність мислення не може розглядатися поза життєвим досвідом людини. А операції аналізу й синтезу можуть здійснюватися як на рівні автоматизму, так і на рівні високопродуктивної творчості і мають місце як у людини, що стереотипно займається своєю професійною діяльністю, так і у новатора в широкому розумінні цього слова.

Мислення вивчається психологією як процес і як кінцевий результат. Воно *розгортається в часі і є певним проявом суб’єкта*. Мислення як процес досліджується, зокрема, у роботах А.В.Брушлінського. Учений стверджує, що минулий досвід людини не може безпосередньо й повністю визначити весь подальший хід подій. У своєму мисленні людина опирається на нею ж упорядкований досвід, тобто лише в ході самого мислення утворюються внутрішні умови для його подальшого розвитку, які, у свою чергу, забезпечують нові кроки мислення [6]. О.М.Матюшкін вважає, що необхідність у мисленні виникає в тих випадках, коли людина стикається з деякими новими умовами, в яких вона не може реалізувати відомі ідеї старими методами, коли вона мусить знайти новий метод дії [24].

Продовжуючи цю думку, А.Ф.Есаулов зазначає, що мислення потрібне не лише в ситуаціях обмежених готовими цілями. Продуктивна природа процесу мислення проявляється в тому, що цей процес безмежно далеко виходить за межі подібних ситуацій. Резерви прихованих особливостей людського мозку проявляються не у формальному застосуванні раніше отриманих знань, а в умінні довільно вибирати відправну точку мислення. Ця точка в реальному мисленневому процесі ніколи не задана в готовому вигляді, вона повинна бути виявлена самим суб’єктом, у протилежному випадку це вже не буде називатися продуктивним мисленням. Вчений акцентував увагу на створенні й розриві тимчасових зв’язків досліджуваного об’єкта із системою наявних знань суб’єкта.

А.Ф.Есаулов дійшов висновку, що багатогранне здійснення таких зв'язків та їх розрив становить найвищий ступінь розуму, що веде до його найбільш продуктивних проявів [36].

Сформована система знань, вмінь, навичок використовується людиною у відповідних умовах. При цьому вони аналізуються, синтезуються і цим самим створюють певні асоціації. П.А.Шеварьов [35], А.М.Лук [23] безпосередньо досліджували складний процес утворення й стирання асоціацій у розумовій діяльності. Крім того, у дослідженнях одиниць мовленнєвого мислення Л.С.Виготським [9], при з'ясуванні ролі мислення у засвоєнні знань Н.Ф.Тализіною [34], при вивченні механізмів мислення А.Ф.Есауловим [37], В.О.Моляко [27] і багатьма іншими науковцями асоціація інтерпретується як суттєва психологічна складова мисленневих процесів. Хоч слід наголосити, що в сучасній психології принцип асоціацій не оцінюється як його єдиний, загальний пояснюючий принцип.

Мислення часто розгортається як процес розв'язання задачі, тобто задача перетворюється в предмет мисленнєвої діяльності. Як правило, в задачі виділяють умову й вимогу. Умови задачі мають багатопланову характеристику, яку необхідно врахувати при вивченні процесів мислення при розв'язанні задач. Слід відзначити, що дослідження конкретних аспектів мислення часто здійснюється за допомогою різних, спеціально сконструйованих задач. Мислення – це не просто розв'язання поставлених задач. Сама мета як частина ситуації, може бути структурно осмисленою. Як і окремі операції у реальному процесі мислення, мета повинна функціонувати як частина цілого, що має своє місце і виконує свою роль відповідно до структурних вимог більш широкого контексту. Часто розв'язуючи поставлену задачу, людина зупиняється, усвідомлюючи, що ситуація вимагає зовсім інших дій, зміни самої мети. Тобто *чітке слідування поставленим цілям, наполегливість у їх досягненні не завжди є доцільним* у творчій мисленнєвій діяльності.

На загал, у літературі процес творчого мислення розглядають у феноменологічному, змістовому і структурному аспектах. У першому випадку процес розв'язання творчої задачі подається як набір хаотичних “проб і помилок”, що ведуть до відчуття безвихідності. І лише випадкова догадка приводить мислення до правильного розв'язку [ 21]. У змістовому аспекті процес пошуку характеризується як перехід від одного бачення ситуації до іншого, як переструктурування ситуації, як зміна стратегії, як перебір варіантів. Авторами розроблено для цього багато евристичних прийомів [наприклад 2; 7].

Досліджуючи структурний аспект при розв'язанні творчих задач, науковці виділяють основні фази, етапи, складові процесу знаходження принципу розв'язання і його втілення. Серед перших в літературі зустрічається тристадійна класифікація: усвідомлення й постановка проблеми, розв'язання проблеми, перевірка знайденого розв'язку. Тобто перша стадія – це виникнення проблемної ситуації. Друга стадія – формування гіпотези. Саме тут розкривається значення минулого досвіду, який через узагальнений зміст, що перенесений у нові умови, породжує гіпотези (догадки, ідеї.). Гіпотеза спрямовує розуміння ситуації: через аналіз і синтез вихідних даних на основі знань. Якщо гіпотеза виявляється хибною, вона замінюється іншою, і так до того часу, поки одна з гіпотез не перетвориться в принцип розв'язання, тоді пошук припиняється. До завершальної стадії належить логічне доведення істинності даного судження й перевірка розв'язку.

У наш час розроблено нове розуміння процесу творчого мислення, що включає в себе динаміку і породження смислів, цілей, оцінок, потреб. Зокрема Я.О.Пономарьов зазначає, що продуктивність розв'язання творчої задачі залежить від подолання суб'єктом смислової перешкоди, що утворюється умовою. Спершу задача розуміється нами у найзагальнішому вигляді як стан неорганізованості взаємодіючих компонентів. Процес розв'язання задачі при такому її розумінні відповідає ходу доорганізації системи [29]. У зв'язку з цим, на думку В.К.Зарецького й А.Б.Холмогорової, вузловим є момент звільнення від смислової перешкоди, переструктурування ситуації. Щоб зрозуміти, як це відбувається, необхідно проаналізувати динаміку руху у предметному змісті задачі. Автори констатують настання моменту, коли задача видається для суб'єкта такою, що не має розв'язку – виникнення “смислової блокади”. При цьому підкреслюється, що пошук у стадії “блокування” може завершитися як знаходженням розв'язку, так і відмовою від подальшого пошуку. Тобто за такого підходу пропонується акцентувати увагу на двох подіях: тимчасовому блокуванні процесу й виникненні догадки [16].

Д.Н.Завалішиною проводився аналіз мікроутворень мислення на основі структурного підходу з виділенням суб'єктивно-особистісного і когнітивного рівнів. На її думку, необхідно враховувати, як саме якісні зміни компонентів одного рівня детермінують якісні зміни на іншому рівні. Пануюча думка про первинність регулювання з боку суб'єктивно-особистісних компонентів пізнавальних процесів доповнилась дослідженнями автора про породження змін гносеологічним рівнем мислення [15].

Останні дослідження творчого мислення характеризуються застосуванням системного підходу. Так, І.М.Семенов пропонує розглядати структуру мислення у вигляді рівнів (особистісний, рефлексивний, предметний, операційний), що ієрархічно організовані [33]. Динаміка мисленнєвого процесу при цьому описується як рух усередині одного з рівнів чи як переключення з одного рівня на інший, і, за допомогою характеристики таких переходів, дана модель дозволяє виділити творчі й стандартні процеси мислення. Кожен із виділених рівнів дає можливість вивчати певний аспект мисленнєвої діяльності та творчої мисленнєвої діяльності. *Особистісний компонент* виступає як чинник організації мислення в процесі пошуку розв'язку проблеми через розподіл зусиль. Він забезпечує входження людини в ситуацію, виникнення зовнішньої мотивації, що спрямовується на виконання завдання, оцінювання в процесі пошуку розв'язку власних зусиль, стимуляцію емоційного забарвлення процесу.

З іншого боку, рефлексія забезпечує саморегуляцію й управління перебігом творчої мисленнєвої діяльності через оцінку можливостей і коректування дій. Вона сприяє осмисленню різних локальних моментів пошуку – перешкод, проб, помилок, знахідок, проміжних результатів; зміні стратегій, вибору тактик тощо. Тобто *рефлексивний компонент* організовує мислення через визначення напрямку пізнавальної активності суб'єкта.

На предметному рівні пізнавальної діяльності при розв'язанні задач забезпечується відображення проблемної ситуації, виділяються умови, що створюють проблемну ситуацію, відносяться до певних категорій змістові елементи задач. *Предметний компонент* організовує мисленнєвий процес за допомогою моделювання проблемного змісту діяльності.

*Операційний рівень* забезпечує реалізацію принципу розв'язання і виступає як чинник організації мислення через визначення процедурних засобів і планування послідовності її застосування. П.Я.Гальперін досліджував предметно-операційну структуру пізнавальної діяльності через метод нормативного аналізу, тобто, процеси мислення вивчалися через співвідношення зі спеціально розробленим ідеальним об'єктом (модель оптимального мисленнєвого процесу) [10]. Цей метод широко використовується й розвивається при дослідженні творчого мислення.

Слід відзначити внесок вітчизняних психологів у розробку теорії творчого мислення [17; 18; 25; 27 та інші]. Зокрема, В.О.Моляко подав і розвинув стратегіально-системний підхід до аналізу розумової діяльності в галузі технічної творчості. Учений



виділяє п'ять основних стратегій розв'язання творчих технічних задач: стратегія пошуку аналогів; стратегія комбінаторних дій; реконструююча стратегія; універсальна стратегія; стратегія випадкових підстановок [27]. Такі стратегії охоплюють розроблені світовою психологією суттєві особливості творчого мислення.

Незважаючи на таке різноманіття концепцій дослідження творчого мислення, а отже і концепцій поділу творчого мисленнєвого процесу на складові, все ж у них *домінує* (явно чи ні) виділення *процесу розуміння задачі, процесу формування розв'язку, процесу апробації мисленнєвих результатів*. Саме на цій позиції стоять автори даної статті, аналізуючи впродовж останнього часу творче математичне мислення.

Але якщо процесу формування гіпотези в основному і присвячені такі дослідження, то процесу розуміння проблеми й перевірки розумових знахідок дослідники рідше приділяють належну увагу, часто розглядаючи їх як допоміжні, фонові процеси. Рідко в літературі можна зустріти спеціальний аналіз процесу розуміння творчої задачі, і мисленнєвої у тому числі, і майже не зустрічається психологічний аналіз перевірки й дослідження сформованої гіпотези розв'язання.

Вивчення творчого мислення сьогодні включає звернення до досвіду евристичного програмування та кібернетичного моделювання, яке у поєднанні з багатоплановою соціокультурною реальністю утворює орган суспільного розвитку суб'єкта. В досвіді кібернетичного моделювання процесу розв'язання задач знаходять своє відображення ті концептуальні підходи до творчого мислення, які розвинені в психології та гносеології. Важливо відзначити, що ця лінія в аналізі творчості намагається обійтись без суто психологічної, інтроспективної мови і побудувати психологію без "Я". Зіставляючи роботу ЕОМ і творчу діяльність людини, В.Н.Пушкін підкреслює, що евристичне програмування орієнтується на основні положення поведінкової психології: принципи "стимул-реакція", "проб і помилок", а також розглядання процесу розв'язання задач як проходження лабіринту. Для продуктивного мислення людини характерні екстраполяційні задачі з невизначеною областю пошуку, для яких відомі принципи не працюють. О.К.Тихомиров експериментально підтвердив, що ідентичність результатів діяльності машини й людини не означає ідентичності процесів цієї діяльності. Цим самим він висунув поняття процесу як критерію диференціювання мисленнєвої діяльності людини й діяльності ЕОМ. Ученим підкреслено специфічні для людини смислові перетворення ситуації: один і той

самий елемент ситуації виступає для суб'єкта по-різному на різних етапах практичної дії. Було виявлено також роль емоційних реакцій у мисленевій діяльності людини, які випереджують вербалізацію розв'язку.

Як бачимо, аналіз літератури свідчить, що на даний час ще існує проблема психологічного вивчення творчої мисленнєвої діяльності. Тобто, *творче мислення*, що проявляється при створенні нового у матеріальній і духовній сферах, вичленено психологією в окремий вид мислення, але ще далеко не пізнане, і його *дослідження є нагальною проблемою сучасної психології мислення*.

**Сутність мислення в галузі математики.** Серед основних питань, що стосуються творчої мисленнєвої діяльності і залишаються недостатньо з'ясованими на даний час, слід відзначити такі, що пов'язані з особливостями творчого мислення в різних галузях науки. Зокрема, це стосується процесуально-динамічної характеристики такого мислення; мисленнєвих тенденцій, прийомів, стратегій, стилів, що мають місце при розв'язанні творчих завдань; методів стимуляції творчого мислення тощо. Дана робота є спробою з'ясувати деякі з цих питань для творчого математичного мислення.

Зміст математичної діяльності можна окреслити як вивчення правил обчислення; дослідження геометричних образів, функцій; з'ясування сутності імовірнісних подій; дослідження дій, спрямованих на граничні переходи і т.д. Але таке представлення математичної діяльності не описує її сутності, а лише вказує на її напрямки. Водночас, зміст біологічної, фізичної, хімічної діяльності можна окреслити тими явищами природи, що вивчають ці науки, не вдаючись до перерахування гілок їх розвитку, для математичної діяльності не існує явищ природи, що були б об'єктом лише її вивчення.

Загальноновизнаним є той факт, що математика є значно більше ніж просто наука, бо вона є мовою різних наук. Вона стала не лише знаряддям кількісних розрахунків, як було при її зародженні, але і, як зауважує відомий сучасний математик Б.В.Гнеденко, "... методом точного дослідження і формулюванням понять і завдань" [11, с. 3].

Математика як метод пізнання фізичного світу володіє виключною потужністю та ефективністю. Математичний результат має таку властивість, що його можна застосовувати не лише при вивченні якогось певного явища чи процесу, а й використовувати у багатьох інших сферах, фізична природа яких принципово відрізняється від тих, що раніше розглядалися. Саме цим

пояснюється виключна увага науковців до математичної діяльності. Тепер вона більше не ототожнюється лише з обчисленням, вона стала також і особливим методом міркувань.

Розгляд будь-якого явища можливий у тому випадку, коли його дається вичленити з навколишнього середовища. Виходячи з цього, вивчення математики ззовні можливе при вичлененні її та її зв'язків із наукового, культурного контексту, в які вона вплетена. Це вимагає чіткого окреслення її сутності: сукупності деяких абстрактних форм, що включені до діяльності специфічного типу і функціонують у ній, а не є побічним продуктом на зразок форми вираження змістовного знання. Елементарні математичні структури – це не продукт узагальнення досвіду, а система уявлень, що є формою знання, яка передує досвіду і має принципово інше джерело свого походження. Це дає підстави вичленити основні особливості математичної діяльності (рис. 1).



Рис. 1. Основні особливості математичної діяльності

**Формалізація** полягає в характері галузі дослідження, що властива даній науці. Кожна природнича наука визначається матеріальною специфікою свого предмета, реальними рисами тієї частини дійсності, яку вивчає. До речі, саме так визначає свій предмет і психологія. Явищ природи, які б були об'єктом вивчення математики, але не належали б до явищ фізичних, хімічних, біологічних, соціальних і т.п., не існує. Не наполягаючи на субстанційному існуванні математичних об'єктів, ми можемо говорити про їх реальну значущість. Визначальною ознакою будь-якої математичної дисципліни, завжди є певний формальний метод, що поширюється на різні матеріальні системи, а тому має різні практичні застосування. У свій час видатний математик М.І.Лобачевський зауважив: “Немає жодної галузі математики, якою б

абстрактною вона не була, котра коли-небудь не виявиться застосованою до явищ дійсного світу” [22, с. 21]. Формальні структурні властивості (кількісні співвідношення і просторові форми), в яких існують певні реальні явища, а не їх природа, вирішують, чи можна ці явища дослідити тим чи іншим математичним методом.

Абстрактність понять математики створює широкі можливості використання мови символів. Тому другою особливістю математики є наявність **знакової символіки**. Математичні символи є матеріалізованим утіленням відповідних математичних понять. Математична символіка дає можливість записувати в компактній формі поняття, характеристики, їх властивості. Найзнайоміша форма, в якій наше духовне життя виявляє свою символічну функцію (представлення у знаках) – це мова. По відношенню до математики всі мови вважаються чимось зовнішнім, бо вербально виражені закономірності переводяться на мову математичних знаків. Математичні поняття, символи здатні прижитись у будь-якій мові. “Математика найекономніша у словах. Вона може обійтись навіть зовсім без слів. Не існують для неї мовні перешкоди, бо її мова, як мова музики, зрозуміла для всіх людей світу” [Цит. за 30, с. 75].

Наступною особливістю математики є **існування аксіоматичного і конструктивного** методів побудови математичних теорій. Аксіоматичний підхід до останнього часу вважався ідеалом будь-якої науки. Геометрія, яка зараз вивчається у вітчизняних школах, є ілюстрацією аксіоматичного підходу і збудована на аксіомах Евкліда. А саме: перераховуються без означень основні геометричні поняття, за їх допомогою даються визначення всіх інших геометричних понять, формулюються аксіоми, на основі аксіом і визначень доводяться теореми. Саме наявність “ідеальних понять” (точка, пряма, площина, число, величина і т.п.) дозволяє аксіоматичну побудову математичних теорій. До речі, відсутність таких ідеалізованих понять у психології перешкоджає аксіоматичній побудові психології.

Отже, у математиці, на відміну від емпіричних наук, правильність основної частини її положень не піддається експериментальній перевірці. Тому в цій науці панує логічний метод доведення, що опирається на деякі апріорні знання. Математика як наука побудована на міцному фундаменті такого апріорного знання, що носить дослідницький характер. Спочатку формується пласт неявних онтологічних передумов, що належать до розуміння світу в цілому (уявлення про тримірність простору, про єдність світу тощо), потім на цьому фундаменті будуються будь-які знання

конкретної особи, зокрема і математичні, а вже пізніше формується пласт неявного апріорного знання, що має особливе значення для занять математикою. Таке неявне математичне знання має вигляд неформалізованих у математиці понять (кількість, множина, точка тощо). При цьому варто наголосити, що апріорне математичне знання, хоч і є особистісним, одночасно є й інтер-суб'єктивним.

На початку ХХ століття почав активно розповсюджуватися рух за “функціональне мислення” – тобто мислення в термінах змінних і функцій. Характерною рисою математичної процедури в цьому випадку було: наявність змінних; представлення цих змінних через знаки. Математичними прийомами вихідна багатозначність, якою є дійсність, перетворюється у знакові конструкції. Математики перетворюють предмети у символи та схеми символів і досліджують такі схеми. Цей підхід побудови математичних теорій називають конструктивним, і він є шляхом від багатозначності, якою наділені слова, до чистої символіки. Цей підхід диктується виключно евристичними прагненнями.

Сучасна математика, як зазначає Г.Вейль, є майстерним поєднанням конструктивної й аксіоматичної процедур. За конструктивним підходом математика – це конструкція, в якій аксіоми встановлюють межі області значень змінних; за аксіоматичним: математика – це конструкція, що підпорядкована аксіомам і дедукції. “Взаємозв’язок загального з окремим, дедукції з конструктивним підходом, логіки з уявою – саме вони і складають саму суть живої математики” [8, с. 16]. Вітчизняна математична освіта базується на обох підходах. Незалежно від того, чи мова йде про середню, вищу математичну чи вищу спеціальну освіту, той, хто її отримує, знайомиться з обома принципами в процесі вивчення математики.

В літературі зустрічається виділення ще однієї особливості: **алгоритмічність розв’язання багатьох математичних задач**. Тобто акцентується увага на тому, що для розв’язання певного типу задач існує вказівка про конкретні операції та послідовність їх виконання на шляху до знаходження розв’язку [19].

Для психолога математична діяльність є об’єктом дослідження пошукового процесу, який здійснюється в окреслених межах і виражається через *математичне мислення*, математичні здібності, взаємини математиків і т.д. Психологів цікавить процес *зародження і функціонування думки, специфіка оперування математичним матеріалом, особливості суб’єкта, що продукує математичну думку* і т.п.

**Аналіз наукових досліджень творчого математичного мислення.** “Математика як найбільш розумова галузь науки має природну спорідненість з психологією – наукою про розум” [3, с. 5]. Деталізуючи цю думку дослідника математичної творчості Г.Біркгофа, слід наголосити, що саме мислення є найбільш спільним об’єктом для математики і психології. Багато визначних дослідників, таких, як Р.Декарт, Г.Лейбніц, В.Вундт, Ж.Адамар, А.Пуанкаре, Г.Гельмгольц, Д.Д.Мордухай-Болтовський та інші внесли значний вклад як у математику, так і в психологію. “Сумнівно, щоб повністю усвідомлювався той факт, що всі логічні побудови набувають цінності лише завдяки психологічному факту очевидності основних аксіом. Але вже одного цього факту досить, щоб переконатись у необхідності психологічних досліджень математичного мислення” [26, с. 27].

Психологічні дослідження *творчих математичних процесів* – це дослідження процесів, що пов’язані з розв’язанням нестандартних математичних задач, народженням математичних відкриттів, створенням нових математичних теорій. Хоч ця тема дослідження не нова і містить чималі напрацювання, проте існує багато нез’ясованого, незрозумілого психологам у процесах математичного мислення і творчого математичного мислення зокрема. Дослідники давно вже відмовились від пошуку “математичної гулі” в мозку людини, але й адекватної моделі творчого математичного процесу не створено також.

Перш за все підкреслимо, що математичний метод ототожнюється з особливим методом міркувань, який містить ряд компонентів: символічний, просторовий, числовий, логічний, інтуїтивний (див. рис. 2). При повсякденному мисленні люди зазвичай не слідують формальним правилам логіки (вони використовують свої власні недосконалі правила). Математичне мислення, як уже наголошувалось, послуговується лише правилами формальної логіки, тому це в першу чергу відрізняє математичне мислення від будь-якого іншого.

Математична діяльність немислима без використання таких логічних прийомів, як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення. Їх поєднання завжди присутнє в математичному мисленні. Як влучно зауважив математик і філософ Б.Рассел, “математика і логіка розвивалися останнім часом паралельно; логіка стала математичнішою, а математика – логічнішою. Унаслідок цього тепер стало зовсім неможливо провести лінію поділу між ними; фактично вони стали одним цілим. Вони відрізняються як дитина і доросла людина: логіка – це юність, а

математика – зрілий вік логіки... Так багато математичної роботи робиться на межі логіки, так багато в сучасній логіці символічного і формального, що тісний зв'язок логіки й математики очевидний тепер для кожного, хто вивчає ці галузі” [Цит. за 30, с. 157 ].



Рис. 2. Складові компоненти математичного мислення

Результатом роботи особи, що працює в галузі математики, є доказові міркування, в основі яких лежить логіка. *Логічний компонент* математичного мислення полягає в утворенні математичних понять і абстракцій; розумінні, запам'ятовуванні і самостійному виведенні загальних висновків за правилами формальної логіки. Однак неможливо чисто логічно обґрунтувати математичне мислення, оскільки неможливо чисто логічно визначити всі математичні поняття і психологічно неможливо проводити логічні операції без звернення до *інтуїції*. Зокрема, безсумнівним є незалежність психологічних властивостей аксіом від їх логічних властивостей.

Математик, філософ, психолог Д.Д.Мордухай-Болтовський зауважує: "Інтуїція, а не формальна логіка з логічними позначеннями, являє собою ті крила, на яких ми відлітаємо у найвіддаленіші області абстракції" [26, с. 51]. При цьому автор влучно описує той розум, який базується лише на логіці (точний розум) як такий, що повернутий спиною до свого руху, тому бачить той шлях, який пройшов, і не бачить того, який потрібно пройти.

Отже, загально визнаним є той факт, що у творчому математичному мисленні поряд із "свідомою логікою" функціонують неусвідомлені мисленнєві акти. До таких належать *неявні знання* та інтуїтивні знахідки (*догадки*). Адже будь-яка людина носить у собі уявлення, які вона ніколи не доводить до повного вербального вираження. У суб'єктів, що розв'язують математичні проблеми, актуалізуються неявні знання, що стосуються математики. Поряд з цим, пошуковий процес супроводжують численні здогадки на всіх його етапах, впродовж усіх процесів, що його наповнюють: процесу

розуміння, процесу формування гіпотези розв'язку, процесу апробації гіпотези.

**Числовий компонент** полягає в утворенні числових характеристик та вмінні їх інтерпретувати: умінні з отриманих числових даних виявити певну якісну характеристику. І, навпаки, вмінні перевести ту чи іншу якісну характеристику у правильні числові співвідношення. Свого часу Д.Дідро підкреслював: “Все підлягає обчисленню і вимірюванню. Немає понять загальніших, ніж число і простір” [13, с. 295].

**Просторовий компонент** математичного мислення – ще одна його складова. Деякі автори, досліджують окремо алгебраїчні і геометричні задачі. Але зміст сучасної математики змінився. З'явилась аналітична геометрія, що опирається не на зорові образи, а на аналітичне вираження геометричних об'єктів, водночас як ряд питань математичного аналізу потребують геометричних побудов. Тому методи пошуку вже не можна чітко розділити на алгебраїчні та геометричні. С.Жермен говорив так: “Алгебра – це лише писана геометрія, а геометрія – зображена алгебра” [Цит. за 30, с 32]. Це дає право досліджувати не мислення у геометрії, а просторовий компонент математичного мислення, що має місце і при побудові фігур, і при розв'язанні задач традиційно геометричного змісту, і при маніпуляціях з графіками різних функцій тощо.

Варто зауважити, що людині досить важко мислити виключно лише за допомогою логічних посилянь. Вона відчуває велике полегшення, коли паралельно до них вдається залучити відповідні геометричні образи. Хоч, з точки зору логіки, використання образів призводить до її погіршностей, бо ті образи, що слугують математику допомогою при впровадженні геометричних інтерпретацій, є часто логічно не дозволеними образами.

Варто пояснити, що ми досліджували творче математичне мислення *студентів* технічного вузу, але нещодавня участь у науковій конференції математиків, заставляє нас задуматися про повноту таких складових. Наша доповідь і дискусія з висококваліфікованими математиками (в обговоренні взяло участь більше двадцяти докторів фізико-математичних наук) дають підстави задуматися про розширення або розділення на складові виділених нами раніше компонентів. Ми поки що не виносимо нові складові для обговорення, адже вони потребують осмислення і експериментальної перевірки, але закликаємо дослідників до співпраці і в цьому напрямку.

Частіше за все психологи розглядають математичний мисленевий процес як процес розв'язання задач, процес породження і подолання математичної проблеми. При цьому математичні задачі



поділяють на ряд видів, типів, класів, використовуючи найрізноманітніші критерії поділу. Існує поділ задач за розділом математики: арифметичні, алгебраїчні, геометричні; чи задачі з теорії функції дійсної змінної, з теорії ймовірностей, з математичного аналізу, з статистики і т.п. Цікавим, з точки зору дослідження процесу мислення, є поділ на стандартні і нестандартні задачі, тобто, задачі для розв'язання яких суб'єкт володіє (в першому випадку) або не володіє (у другому випадку) програмою дій, що призводить до результату.

Найчастіше зустрічається поділ за змістом основної вимоги: задачі на доведення і задачі на обчислення, задачі на знаходження невідомого і задачі на побудову. Такий принцип поділу, на нашу думку, є найсуттєвішим для математичних задач, тому ми дотримувалися його в нашому дослідженні. Розв'язуючи математичну задачу, суб'єкт має справу або із знаходженням алгоритму її розв'язання, або з використанням відомого йому алгоритму до ситуації даної задач. Мисленнєвий процес при розв'язанні нової математичної проблемної ситуації – це процес знаходження алгоритму: процес зведення ситуації до вже відомого алгоритму або пристосування його до даної задачі. (Розв'язати математичну задачу – не означає знайти відповідь.) Саме це дає підстави науковцям стверджувати, що математичне мислення, спрямоване на розв'язання задач, – це вид творчого мислення. На підтримку цієї думки свідчать результати досліджень Л.Л.Гурової. Автор дійшла висновку, що дискурсивне логічне мислення “у чистому вигляді” не має місця в реальному процесі розв'язання будь-якої задачі. Психологічна структура пошуку розв'язку, включаючи логічні операції, містить і процес висування гіпотез, і інтуїцію [12].

При розв'язанні математичних проблем часто послуговуються *аналогією*. На важливу роль аналогії вказував Д.Д. Мордухай-Болтовський, називаючи її головним двигуном у математичному пошуку [26]. Відомий математик П.Лаплас стверджував: “У самій математиці головні засоби досягти істини – індукція та аналогія” [20, с. 7]. Розширюючи цю думку, Д.Пойа зауважує, що багато задач часто легше розв'язувати, ніж лише одну, бо при розв'язанні серії типових задач, які пов'язані тісною аналогією, виникає принцип розв'язання. “Аналогією пройняте все наше мислення; наша щоденна мова і тривіальні висновки, мова художніх творів і вищі наукові досягнення. Ступінь аналогії може бути різною. Люди часто застосовують туманні, двозначні, неповні або не цілком з'ясовані аналогії, але аналогія може досягнути математичної точності. Нам не слід нехтувати жодним видом аналогії; кожний з них може відіграти певну роль у пошуках розв'язання” [28, с. 42-43].

Підкреслюючи виключно важливу роль аналогії у розв'язанні нових математичних задач, Д.Пойа обґрунтував процес розв'язання поставленої задачі методом спеціально придуманих додаткових задач, точніше ланцюга еквівалентних задач. На думку автора, допоміжна задача не гарантує розв'язку основної, але частина її розв'язку може стати частиною розв'язку основної задачі, зробити основну задачу більш зрозумілою, оживити пам'ять, розширити область пошуку. Цим самим автор вказує на значущість *комбінаторних дій* у математичному мисленні.

Математики послуговуються методами, що ґрунтуються на *реконструкції*: методом від протилежного, метод висхідного аналізу тощо. Їх дослідження беруть свій початок ще від “Математичного збірника” Паппа (300 рік нашої ери) і мають своє продовження у працях дослідників математичного мислення нашої доби, зокрема Д.Пойа [28]. За методом від протилежного спочатку припускають, що справедливий протилежний математичний факт до того, що треба довести. З психологічної точки зору таке припущення передбачає значне проникнення в сутність задачі, розуміння змісту умови та вимоги задачі. Пізніше, шляхом логічних міркувань, отримують протиріччя до тієї інформації, що міститься в умові. Отримане протиріччя доводить той факт, що припущення було неправильним, і це автоматично означає, що справедливе протилежне до припущеного твердження, тобто те, яке необхідно довести.

Метод висхідного аналізу полягає в тому, що суб'єкт подумки припускає, що задача вже розв'язана (твердження доведено, побудова виконана), тобто проблема вирішена. Потім він подумки “піднімається” від “розв'язку” до умови з тим, щоб пізніше пройти в оберненому напрямку і саме цей шлях буде шляхом розв'язання задачі. На основі такого прийому ґрунтується ряд методичних порад щодо активізації математичного мисленнєвого процесу.

Зауважимо, що у літературі зустрічаються роботи, які присвячені вивченню інших пізнавальних процесів суб'єкта, що розв'язує математичну задачу. Зокрема, В.А.Крутецький досліджував сприймання математичної задачі. Автор акцентував увагу на аналізі (виділення елементів, їх систематизація) і синтезі (об'єднання елементів у комплекси) процесу сприймання. В.А.Крутецький уводить поняття “аналітико-синтетичного бачення”, зміст якого в охопленні задачі загалом як цілісного комплексу, в якому не губиться жоден складовий компонент. Тобто автор констатує, що процесу розв'язання математичної задачі передуює процес аналітико-синтетичного сприймання її. Експериментально встановлено, що в деяких випадках оволодіння певними інтелектуальними уміннями

чи навичками тісніше пов'язане із сприйманням вихідних даних, ніж із процесами, що слідують за ним [19].

Отже, математичне мислення має свої специфічні прояви, пов'язані з: використанням математичної символіки; пануванням логічного методу доведення; наявністю алгоритму розв'язання багатьох задач; одночасним функціонуванням аксіоматичного і конструктивного методів побудови математичних теорій тощо. Проведені психологами дослідження математичного мислення не достатніми і різноплановими. Виникає ряд запитань, на які не існує чіткої відповіді. Зокрема: 1) як відбувається процес розв'язання творчого завдання у математиці від виникнення проблеми до її реалізації? 2) як проходять з точки зору психології процеси розуміння, формування гіпотези розв'язку, апробації гіпотези? 3) чи залежить психологічний зміст творчого математичного мислення від типу завдання? 4) у чому головний зміст індивідуальних проявів творчого математичного мислення? 5) чи можна і як покращити результативність математичного мисленнєвого процесу? та інші. Подібні запитання виявили проблему з'ясування психології творчого математичного мислення, яку ми намагаємось частково вирішити, провівши дослідження творчого математичного мислення, і т.п. Ці питання і багато інших формують актуальність **подальших досліджень** творчого математичного мислення і задають вектор досліджень невирішених психологічних проблем.

#### Список використаних джерел

1. Адамар Ж. Исследования психологии процесса изобретения в области математики / Ж.Адамар. – М.: Соврадио, 1970. – 152 с.
2. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г.С.Альтшуллер. – Новосибирск: Наука, 1986. – 206 с.
3. Биркгофф Г. Математика и психология / Г.Биркгофф. – М.: Сов. радио, 1977. – 96 с.
4. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б.Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 318 с.
5. Боно Э. Рождение новой идеи: о нестандартном мышлении / Э.Боно. – М.: Прогресс, 1976. – 143 с.
6. Брушлинский А.В. Проблемы субъекта психологической науки / А.В.Брушлинский // Психол. журн. – № 6. – 1991. – С. 1-3.
7. Буш Г.Я. Основы эвристики для изобретателей / Г.Я.Буш. – Рига: Знание, 1977. – 95 с.
8. Вейль Г. Математическое мышление / Г.Вейль. – М.: Наука, 1989. – 400 с.

9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-и томах / Л.С.Выготский . – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2: Мышление и речь. – 361 с.
10. Гальперин П.Я. Общий взгляд на ученье о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / П.Я. Гальперин // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. №14. – Психология. – 1998. – №2. – С. 3-8.
11. Гнеденко Б.В. Математика и научное познание / Б.В.Гнеденко. – М.: Знание, 1983. – 64 с.
12. Гурова Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности / Л.Л.Гурова // Вопр. психологии. – 1991. – №6. – С. 14-20.
13. Дидро Д. Собрание сочинений^ в 10-ти томах (1713-1784)/ Д.Дидро. – М.-Л.: АCADEMIA. – Т. 10. – 1935-1947. – 582 с.
14. Дружинин В.Н. Когнитивные способности, структура, диагностика, развитие / В.Н.Дружинин. – М.: ПЕР СЭ; СПб: ИМАТОН-М, 2001. – 224 с.
15. Завалишина Д.Н. Полисистемный подход к исследованию решения мыслительных задач / Д.Н.Завалишина // Психол. журн. – 1995. – Т. 16, № 6. – С. 32-41.
16. Зарецкий В.К. Системная регуляция решения творческих задач / В.К.Зарецкий, А.Б. Холмогорова// Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С. 62-101.
17. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г.С.Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 108 с.
18. Коваленко А.Б. Психология розуміння / А.Б.Коваленко. – Київ: Геропринт, 1999. – 184 с.
19. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / В.А.Крутецкий. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
20. Лаплас П.С. Опыт философии теории вероятностей / П.С.Лаплас. – М., 1908. – 206 с.
21. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
22. Лобачевский Н.И. Полное собрание сочинений / Н.И.Лобачевский. – Т.1. – М.-Л.: Гостехиздат, 1946. – 416 с.
23. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н.Лук. – М.: Наука, 1978. – 127 с.
24. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Матюшкин . – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
25. Мойсеенко Л.А. Психология творчого математичного мислення/ Л.А.Мойсеенко. – Івано-Франківськ: Факел, 2003. – 481 с.
26. Мордохай-Болтовский Д.Д. Философия. Психология. Математика / Д.Д.Мордохай-Болтовский. – М: Серебряные нити, 1998. – 552 с.

27. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности / В.А.Моляко. – М.: Машиностроение, 1983. – 136 с.
28. Пойа Д. Математическое открытие / Д.Пойа. – М.: Наука, 1976. – 336 с.
29. Пономарев Я.А. Психологический механизм творчества // Принципы системности в психологических исследованиях / Я.А.Пономарев. – М.: Наука, 1990. – С. 157-164.
30. Про математику і математиків. – К.: Рад.школа, 1981. – 254 с.
31. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во РСФСР, 1940. – 289 с.
32. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К.Тихомиров. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 270 с.
33. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач / И.Н.Семенов. – М.: НИИОПП АПН СССР, 1990. – 215 с.
34. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф.Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
35. Шеварев П.А. Обобщенные ассоциации в учебной работе школьников / П.А.Шеварев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 301 с.
36. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов / А.Ф.Эсаулов. – М.: Высшая школа, 1982. – 223 с.
37. Lewis H. Clinical implications of field dependence // Field dependence in psychological theory, research and application. London, 1958. P. 57-62.
38. Wallas G. The art of thought. N. Y. Harcourt Brace, 1926.

The article considers the issues connected with the psychological essence of creative mathematical thinking. Modern scientific approaches to the investigation of creative thinking have been described; scientific viewpoints concerning creativity phenomena have been distinguished. The attention is accentuated on the ambiguity of scientists' stands concerning some of the creative thinking aspects. There has been underlined the exceptional role of mathematical activity taken as a subject of human thinking on the whole. The identification signs of such activity and the essence of human thinking in the field of mathematics have been singled out. The article describes its components and determines those research aspects of creative mathematical thinking that haven't been studied before and are of interest for clearing up the content of thinking creativity and creative mathematical thinking in particular.

**Key words:** creativity, mathematical thinking, creative mathematical thinking, logical component, intuitive component, symbolic component, numerical component, spatial (dimensional) component.

*Отримано: 7.12.2011 р.*

## **“СЧАСТЬЕ” КАК ПРОБЛЕМА НА ВСЕ ВРЕМЕНА**

У роботі проводиться дослідження проблеми щастя. У статті ми звертаємо увагу на позиції східних філософських шкіл, розглядаємо сучасні позиції психологів. У статті виділюються фундаментальні складові щастя, а також проводиться їх аналіз в аспекті міжособистісних відносин.

**Ключові слова:** щастя, проблема, міжособистісні відносини, людина, аналіз.

В работе проводится исследование проблемы счастья. В статье мы обращаем внимание на позиции восточных философских школ, а во второй части – рассматриваем современные позиции психологов. В статье выделяются фундаментальные составляющие счастья, а также проводится их анализ в аспекте межличностных отношений.

**Ключевые слова:** счастьем, проблема, межличностные отношения, человек, анализ.

Сегодня, в эпоху глобальных перемен не только в Украине, но и во всем мире, все чаще философы и ученые рассуждают и пытаются ответить на вопрос: может ли человек быть счастливым? Проблема счастья еще более обостряется в кризисные моменты экономических и социальных изменений в стране: проблемы просто не дают человеку жить спокойно и хорошо. Не смотря на то, что в такие периоды людей больше заботят материальные блага, однако есть и такие, которые осознают свое существование невозможным без духовного развития. Чем более человек духовен, тем чаще он ощущает себя счастливым. Актуальность этой темы не вызывает сомнения. Чтобы не делал человек, он это делает для своего счастья или для счастья близких, родных, друзей. В нашей статье мы хотим проанализировать некоторые аспекты этой проблемы.

В древности философы также задумывались о счастье, часто даже в контексте здоровья. Примером может быть знаменитый философ и доктор Авиценна. Счастье как проблема будоражило и представителей восточных философских школ (конфуцианство, даосизм и др.), и древнегреческих (Сократ, Платон и т.д), и современных (например, знаменитая работа “Формула счастья” М.Аргайла). Согласно воззрениям Демокрита, каждый человек сможет прожить счастливую жизнь, если будет жить в соответствии со своей природой, соблюдая при помощи мудрости чувство меры, стремясь к справедливости и принимая на себя ответственность за

свои поступки. В нашей работы мы ставим цель обратить внимание читателя на серьезность этой проблемы и обозначить, на наш взгляд, самые острые жизненные аспекты в межличностных отношениях. В первой части работы мы рассмотрим некоторые восточные школы и их решения, а во второй части на основе современных исследований покажем, насколько важно учиться быть счастливым.

Американский философ доктор Ф. Бейлс писал: “Величайшая потребность всего мира сегодня – это потребность в спокойном разуме. Во всех слоях общества, в городах и деревнях люди жаждут мира и спокойствия. Во все века человек пытался установить мир в мире силовыми методами. Но это никогда не получалось, потому что истинный мир может возникнуть только изнутри, из истинного духа доброй воли” [1, с.3]. На наш взгляд, не только мир, но и желание в осознании того, что действительно нужно человеку. А чего же не хватает ему, чтобы быть счастливым? Достаточно ли одного осознания проблемы, для того, чтобы найти решения. Как, оказывается, в жизни все запутаннее и сложнее, чем в теоретических представлениях. Только дух и добрая воля каждого отдельного индивида может помочь почувствовать себя гармоничной личностью, осознающей свое счастье. Сегодня очень много доступной литературы, часто в книгах можно найти даже ценную информацию о том, что и кому необходимо в жизни. Очень важно, на мой взгляд, не просто знать, а уметь пользоваться знанием, осознавать то, о чем узнаешь. Много грамотных людей, и мало счастливых. Мне очень нравится поговорка “горе от ума”. Духовное развитие – это в первую очередь, умение использовать свои знания на практике.

Проблему осознания интерпретировали еще древневосточные философы. Например, конфуцианство – философия практических знаний и здравого смысла, была направлена на общественное устройство, определила правила общественного этикета, систему родственных отношений, дало систему образования. В конфуцианской философии человек должен был осознать свою роль в семье, обществе. Из поколения в поколение передавались знания, развивалась система воспитания и образования, возможно, в те времена человек был более счастливым?!

Совсем другое осознание мы встречаем в даосизме. Человек достигнет счастья, если следует естественному порядку, абсолютно спонтанно действуя, доверяясь интуитивному знанию. Правда, интересная теория, ее легко применить на практике. Но как сильно у современного человека, который не занимается специальными практиками, а сегодня таких большинство, развита интуиция? А,

действуя спонтанно, сколько неправильных решений можно принять. А если вы в ответе не только за себя? Значит и здесь надо приложить немало усилий, чтобы стать счастливым и, конечно, довольным результатами.

Современное общество нацелено на повышение экономической базы, повышение уровня жизни, результатом которого сегодня есть снижение качества жизни всех его членов. Китайская философия говорит о некоей “золотой середине”, это учение объединяет крайности конфуцианства и даосизма и вообще крайности как таковые. В частности, и крайности политического и экономического развития. Китайцы вообще считают, что лучше иметь мало, а не много, лучше дело не закончить, чем переусердствовать. Цикличность Дао (высшая, не подлежащая определению реальность, оно обладает внутренней динамической природой, которая присуща всей Вселенной) – это его основное свойство, имеется ввиду цикличность его бесконечного движения и изменений. “Движение Дао есть возвращение, – говорил Лао-цзы (основатель даосизма). – Уйти далеко означает вернуться” [2, с. 40]. Структура Дао – это нечто иное, как знаменитые противоположности ИНЬ и ЯН. Вы задаётесь вопросом, почему мы в контексте нашей заявленной темы рассматриваем основы китайских философских течений. Ответ прост, рассматривая счастье, мы в первую очередь думаем о взаимоотношениях мужчины и женщины. Самое интересное ощущение счастья, появляется во взаимоотношениях противоположных полов. Если его нет, то и другие чувства меркнут. С глубокой древности “два противоположных архетипических начала природы представлялись не только в виде светлого и темного, но также в виде мужского и женского...ЯН – сильное, мужское, творческое начало, ассоциировалось с Небом, а ИНЬ – темное, женское, восприимчивое и материнское начало – с Землей. Небо находится наверху и наполнено непрекращающимся движением, а Земля, согласно геоцентрическим взглядам древних, покоится внизу. Поэтому ЯН стало символизировать движение, а ИНЬ – покой, неподвижность. В сфере человеческого мышления, ИНЬ представляет сложный интуитивный женский ум, а ЯН – четкий рациональный рассудок мужчины” [3, с. 110]. Знаменитый Символ Высшего Предела отображает симметрию вращения, движение по кругу темного и светлого полей, соответственно ИНЬ и ЯН. “ЯН вновь и вновь возвращается к своему началу. ИНЬ достигает максимума и уступает место ЯН. Две точки на рисунке означают, что, когда одно из двух начал достигает пика своего развития, оно уже готово отступить, и поэтому в этот момент в зародыше содержит



в себе свою противоположность... Чжуан-цзы (после Лао-цзы важное даосское сочинение, автором которого Чжуан-цзы и является, жил двумя столетиями позже Лао-цзы) говорил: “Жизнь – это гармоническая смесь ИНЬ и ЯН...Сезонное чередование двух противоположностей отражается и на нашей пище, которая тоже содержит элементы ИНЬ и ЯН. Для китайца здоровая диета – это, прежде всего, равное содержание элементов ИНЬ и ЯН” [3, с.111]. Как мог заметить читатель, мы плавно от вопроса о счастье, взаимоотношений мужчины и женщины перешли к вопросу о здоровье. Китайская медицина любое заболевание рассматривает с точки зрения нарушения равновесия ИНЬ и ЯН, т.к. человек разделяется на органы ИНЬ и ЯН. Но пока оставим вопрос здоровья и вернемся к проблеме человеческого счастья. Если бы так легко можно было определить это счастье на основе только здоровья человека, то, наверное, уже давно была бы создана формула счастья или даже трафарет. И еще больше вопросов возникает, когда начинаешь размышлять о том, что одинаково ли женское и мужское счастье. И, вообще, являются ли одинаковыми составляющие счастья, а о них мы поговорим позже, для мужчины и женщины, определяющие ощущение и осознание их личного счастья. Или же, как в конфуцианстве, человек может быть счастлив только в обществе, и, неважно мужчина это или женщина, у каждого должно быть свое место в иерархии. Причем иерархии не только семьи как ячейки общества, но и страны в целом. На Востоке вообще говорится о том, что истинного счастья можно достичь, будучи вне земных противопоставлений, т.е. и мужчину с женщиной рассматривать как нечто целое, в их взаимосвязи. На Западе же сегодня актуально рассматривать каждую индивидуальность отдельно, и вообще различия между мужчиной и женщиной стираются, даже на физическом уровне, пример, изменение пола, или как его называют третий пол. Женщина не удовлетворена, что она женщина, мужчина наоборот становится женственным. Роли мужчины и женщины в иерархии семьи сегодня сильно изменились. В этом нам видится проблема не “счастья”, а “несчастья”. “Мы периодически и непрерывно начинаем меняться ролями и в этом вся трагедия жизни. Поэтому очень важно понять, в чем наша природа и занять свое истинное, природное положение. Потому что, только исполняя свой долг, идя по своему пути, мы можем стать счастливыми. Даже если мы исполняем чужие обязанности в совершенстве, мы не будем счастливы. Как правило, женщины, которые добиваются очень многого в жизни, строя карьеру, упускают главное, так и остаются не удовлетворенными. Чем больше успех в деловой жизни

женщины, тем хуже их личная жизнь” [4, с. 2]. На государственном уровне, мы видим пока другое. Главенствующую роль занимает по-прежнему мужчина, в большинстве стран главами государств являются мужчины. Однако в мире сегодня крайне не спокойно. Причем и на Востоке, и на Западе. Возможно, если внутри общества роли мужчины и женщины меняются, то и на государственном уровне должны были бы произойти изменения, например, больше женщин в правительстве, женщина – хороший советник. Мне, как мужчине, видится проблема в дисбалансе, который возник в современном обществе на разных уровнях жизни: как в семье, так и в государстве. И на Востоке, где так ценились отношения в семье, преемственность поколений, уже не всегда женщину устраивает ее положение. Да и у мужчин сформировались новые запросы. Мужчины уже не против, чтобы женщины работали, но не забывая своей главной роли в семье. Отсюда и разводы, которые раньше вообще были не допустимы, а потом и все проблемы воспитания детей, формирование их жизненных комплексов, которые обязательно появляются у ребенка при воспитании одним из родителей, как правило, мамой, что также может помешать ощущать себя счастливым в будущем в своей семье и т.д. Возможно, если обратиться к даосским принципам, где понятие перемен, да и вообще любое изменение, рассматривается не как результат воздействия какой-то внешней силы, а как проявление внутренне присущей всем вещам склонности изменяться, то можно понять и то, что люди не могут не меняться. Значит, не только влияние других культур играет роль, но и внутреннее совершенствование, самообразование, самоосознание. Но становятся ли люди более счастливыми? Вот как звучит счастье, которым обладали древние: “В древности, когда семена смуты еще не были посеяны, людям были присущи покой и безмятежность, как присущи они всему мирозданию. Тогда Инь и Ян находились в гармонии и равновесии, их неподвижность и движение сменяли друг друга без каких-либо нарушений, четыре времени года имели свой определенный срок, ни одной вещи не приходилось извещать ущерб и ни одно живое создание оканчивало свои дни преждевременно. Люди обладали способностями к овладению знаниями, но им не было надобности их использовать. Это было то, что называют состоянием совершенного единства. В те времена ни с чьей стороны не было действия – только постоянное проявление спонтанности” (Цит. по 3, с. 123). Спонтанность здесь выступает как данность, гармоничность действий. Звучит как Абсолют, именно к нему всегда идет стремление.

Могут ли слова выразить высшую истину? Например, школа дзен (одна из школ восточного мистицизма, возникает примерно в

1200 г. н. э. в Японии) считала, что слова не могут выразить высшую истину. И в даосизме в этом были убеждены: “Если один спрашивает о Дао, а другой отвечает ему, – писал Чжуан-цзы, – значит, его не знает ни один из них” (Цит. по З, с.126). Что интересно в даэне, так это то, что сторонники даосизма признавалась возможность передачи опыта. И стремясь к Абсолюту, они не удалялись от мира, а активно участвовали в мирской жизни. Поэтому и мы основным аспектом в проблеме счастья считаем взаимоотношения мужчины и женщины. Это то, что волновало, и будет волновать людей всегда.

Осознание единства и взаимосвязи всех вещей и явлений, переживание их как различных аспектов единой сущности – это самая важная черта восточного видения мира, считает доктор Ф.Капра. Он подчеркивает, что в восточной традиции “вещи рассматриваются как взаимозависимые и нераздельно связанные части космического целого, как различные проявления одной и той же высшей реальности...В индуизме она называется Брахман, в буддизме – Дхармакайя, в даосизме – Дао. Поскольку она находится вне всяких понятий и категорий, буддисты также называют ее татхата, или “таковость”...” [3, с.133-134]. Отношение мужчины и женщины с одной стороны очень просты, а с другой – очень сложны. Есть мужчина, со своими физиологическими данными, и есть женщина, со своими физиологическими признаками. И мужчина, и женщина имеют разум, ум и чувства. Только у мужчины ум связан с разумом, а у женщины ум связан с чувствами. Отсюда и различия в мужском и женском поведении, здесь рождаются самые большие разногласия и непонимания в отношениях. Если бы это касалось животного мира, то все бы ограничилось потребностью в продолжении рода, и все здесь просто: природа, естественный отбор и т.п. Любое животное находит себе пару для продолжения рода. Но у человека, мужчина и женщина – это не просто особи, это личности, и вот здесь начинаются эти сложности: сложности в поведении, сложности в понимании, сложности во взаимопонимании и т.д. Отношения мужчины и женщины – это в первую очередь отношения двух мыслящих, а не действующих на инстинкте. И если великий физик В. Гейзенберг мир представлял в виде “сложной ткани из различных событий, в которой соединения различных типов чередуются, накладываются друг на друга или сочетаются, определяя таким образом структуру целого” [5, с.107], то и отношения мужчины и женщины должны быть одним целым, чтобы достичь счастья. Биоэнергетики считают, что влюбленные мужчина и женщина имеют одно биополе. Настолько сильно переплетаются их жизни. Различные типы людей ищут себе пару, определяя своим поведением

свою жизнь, беря ответственность за то, что делают, воспитывая уважение к старшим, мудрости, которую они несут, передают свой опыт детям, внукам. В этом вопросе не существует удачи или везения. Все имеет свою причинно-следственную природу. И если человек думает, что встретит свою судьбу – это случайность, как повезет, то мы вам скажем, что, скорее всего это ошибочно. Абсолют, Бог, Высший разум, неважно как мы его назовем, дает нам в соответствии нашим просьбам, нашим мыслям. Так если мужчина встретил женщину, женился, то вследствие своих видений на счастье. И никто не виноват, если он не ощущает себя счастливым, кроме него самого. Вся череда его жизненных событий – это, прежде всего, его мысли, т.е. та информация, которую он посылает Богу, а также та информация, которая передается через поколения. **Ищи причину в себе.** Вот первое к чему мы хотели подвести читателя.

В силу того, что мужской разум связан с умом, жизненная сила, энергия мужчины накапливается исходя из двух принципов. 1. Контроль чувств – это значит, что мужчина может и умеет принимать волевые решения. 2. Ответственность, причем за все, что он делает, и за всех, с кем соединяет свою жизнь. А в женщине накопление энергетической силы идет вследствие ее целомудрия (верности одному мужчине). Если вы зададите мне вопрос: а как же браки на Востоке, где жениху родственники приводят невесту? Я вам отвечу, что в таких браках мужчина и женщина строят свои отношения на уважении, покорности, бывает и любовь. Такие браки зачастую более крепкие и долговечные, т.к. строятся на советах старших, более мудрых и опытных людей, более целомудренные, т.к. женщина полностью становится зависимой от своего мужа, который и несет ответственность за всю семью, являясь главой. Взаимоотношения супругов часто строятся благодаря климату, который создается женщиной дома. Женщина не только на Востоке, но и в славянской культуре, была хранительницей очага. Представьте себе, что сегодня люди разучились даже знакомиться. Они не знают, где искать себе пару. Настолько остро встала эта проблема, что очень многие решили найти способ знакомств не отходя от компьютеров. Социальные сети поэтому и называются сетями, что приводят к беспорядочным связям, часто разрушающими внутренний мир человека. Когда мне говорят, что таким образом люди убегают от одиночества, я хочу заверить вас, что так люди себя вгоняют в одиночество. Мы выделяем три вида знакомств. 1. Неблагоприятные, к ним относятся знакомства в барах, дискотеках, улицах и т.п. При таких знакомствах у партнеров работает энергия на уровнях нижних чакр (просто

сексуальное влечение). В таких случаях очень редко бывают счастливые и долговечные браки. Страсть проходит, любовь куда-то исчезает, и люди расходятся. 2. Знакомства по интересам. Как правило, это знакомства на работе, производстве и т.п. Такие знакомства лучше первых, здесь могут получиться хорошие браки, пока есть общие интересы. Если интересы пропадают, то и браки, как правило, распадаются. 3. Благоприятные – здесь молодые люди знакомятся в церкви, в библиотеке, в театре, с помощью родителей. Партнеров объединяют духовные интересы. Энергия функционирует на уровне верхних чакр. Браки долговечные, крепкие. Страсть, как правило, приходит позже. Поэтому серьезно относитесь к месту знакомства, думайте о последствиях. В любви рационализм только приветствуется.

Счастье – это не только межличностные отношения мужчины и женщины, это и влияние окружающей среды (семья, работа, город, страна, этнос и т.д.). Современные исследователи отмечают, что “в связи с образованием в последние десятилетия независимых национальных государств за и возникающими социально-политическими конфликтами в ряде стран увеличилось потоки вынужденных и добровольных переселенцев, что способствовало полиэтничному разнообразию социальной среды, системные свойства которой определяются не только национальным составом, но и доминирующим типом их взаимоотношений” [6, с.102]. Выберем для примера Украину. Эту страну можно назвать многокультурным, многонациональным, многоэтническим (более ста наций) государством. Украину относят к позитивному толерантному типу. Не считая Крыма, где время от времени обостряются конфликты между русско-украинцами и татарами на социально-экономической почве, на территории Украины за время ее независимости не было серьезных этнических конфликтов. Это, конечно, способствовало увеличению переселенцев, в частности и мусульман. А как следствие – это повышение процента смешанных браков. Рассмотрим пример брака между мусульманином и христианкой (причем брак заключается по любви), когда всегда будет существовать влияние двух культур. Если заключен брак на территории Украины, то влияние мусульманской стороны будет ослаблено, совсем другая картина, если брак заключается на территории исламской страны. Как вы думаете, могут, в силу такого влияния (а мы имеем в виду и влияние семей мужчины и женщины, и влияние разных культур, и социально-экономическое влияние) молодые быть счастливыми, или постоянная борьба за “место под солнцем” сделает их несчастными и, как следствие, доведет брак до

распада? На наш взгляд, молодая пара, должна полностью осознавать все последствия такого поступка и заранее изучить традиции своих семей, тогда осознанность их шага станет отличным фундаментом для развития отношений и создания крепкой семьи. Немаловажно, подчеркиваем, где пара познакомилась. **Осознанность поступка и ответственность.** Это второй, очень важный момент в отношениях.

Вы спросите, неужели найди причину в глубинах своего сознания, осознай свои поступки, научись быть ответственными и достаточно – вот она формула счастья? Конечно же, нет. Начиная с древности, как вы могли уже понять в первой части моей статьи, и до сегодняшнего дня эта проблема берedit сознание и умы людей, и не только философов, а и ученых, например, психологов, химиков, медиков и т.д. В рамках этой статьи рассмотрим позиции современных психологов. Работа Майкла Аргайла “Психология счастья” известна широкому кругу исследователей. Позитивные эмоции и удовлетворенность жизнью гарантировано делают человека счастливым, либо несчастным, если эти эмоции отрицательные, а ощущения неудовлетворения жизнью доминируют. Автор ведет перечисление факторов, приводящих к радости и удовлетворенности. Но задаемся вопросом, как много этих факторов. Много, очень много. Меняются общества, меняются факторы. Сегодня я счастлив, что женился, а через 20 лет я буду счастлив, что развелся. Сегодня я счастлив от того, что купил джинсы, а через год меня порадует костюм с галстуком и т.д. Меняются ценности, меняются запросы общества, человека в частности. Источниками счастья определяются положительные эмоции. Уровень счастья повышается, если сильнее радость. Однако можно согласиться с российским ученым, Л. Левитом, который в своей книге “Формула счастья” критикует М. Аргайла, за то, что он не анализирует важные психологические закономерности, противоречащие розовым иллюзиям. Вот они: “1. Отрицательные эмоции – неотъемлемая часть жизни человека. Игнорировать их, связывать исключительно с депрессией – нонсенс. Страх, злость, тревога помогли выживать нашим далёким предкам, были тесно переплетены со всей эволюцией человека...”

2. Избегание неудовольствия связано со стремлением достичь максимальных значений удовольствия и радости. Но и здесь природу не обманешь: при слишком сильной радости в действие вступает закон адаптации (привыкание), поэтому большинство удовольствий быстро мельчают, “приедаются”...

3. М. Аргайл также цитирует ряд результатов, показывающих позитивную роль самообмана и иллюзий в ощущении людьми

удовлетворённости жизнью... На самом деле, некоторый “дополнительный” оптимизм и позитивная самооценка не отменяют трезвого мышления субъекта на пути к цели – хотя бы для того, чтобы сохранять достаточную бдительность относительно возможных препятствий. Умный индивид, начиная важное дело, прекрасно понимает, с какими трудностями столкнётся, и в этих столкновениях оптимизм позволит держать удар, не опускать руки и не сдаваться. Но связывать подобное состояние с “самообманом” я бы не стал. Потому что некоторые недалёкие люди решат, что для “правильной” и счастливой жизни лучше не иметь дела с реальностью, а стремиться к максимальному количеству заблуждений и почаще использовать психологические защиты вроде вытеснения, рационализации и т.д. В конце концов, маниакальный пациент как раз находится в глубоком “самообмане” и может чувствовать себя при этом весьма счастливым...” [8, с.14].

Не смотря на то, что М. Аргайл анализирует занятия людей (работу, отдых, религию, брак, материальные блага и т.д.) как критерии достижения счастья, но заветную формулу так и не определяет, однако, на наш взгляд, большая работа проделана автором и достаточно признаков счастливой жизни проанализировано. Сложно устроен человек: то, что делает счастливым одного, может сделать несчастным другого. Но, если исходить из индивидуальных потребностей современной личности, М. Аргайлу удалось сделать большой шаг в систематизации составляющих счастья. Левит, критикуя работу М.Аргайла, процитировал А.Маслоу, на наш взгляд, как бы ища оправдание всем исследователям “счастья”: “... то, что я наблюдал при удовлетворении потребностей, вело лишь к временному счастью, которое в свою очередь сменялось новой и (как можно было предвидеть) **более глубокой** неудовлетворённостью... Результатом было крушение иллюзий. Совсем не разумно с нашей стороны полагать, что... вечное счастье всё же настанет”. Пространственно-временная дисгармония человеческих действий (реальность, мысли) ведет к эмоциональной нестабильности, как следствие, нарушения функций организма. Как медик, я могу провести параллель между счастьем и здоровьем. Человек, являясь носителем мощных резервов здоровья, становится и носителем мощных резервов счастья. Как и Здоровье, так и Счастье – это не фиксированное понятие, а понятие, включающее в себя различные грани. В здоровье – это абсолютное здоровье, клиническое здоровье, предболезнь и т.д. В счастье – это любовь, работа, семья, благосостояние, умение контролировать чувства, ответственность и т.д. Я в своей медицинской практике

большое внимание уделяю теме формирования и воспитания ребенка в семье, объединяющей личные, коллективные и общественные интересы. Это самый главный фундамент, который может получить человек, на пути к своему счастью. Поэтому так важно воспитывать в ребенке физически и духовно-нравственную личность буквально с момента зачатия, а мысленно еще раньше, когда только планируешь беременность. В этом сложном процессе важен семейный, коллективный подход и настрой. А сам процесс позволит ощутить всю полноту счастливого родительства супругам. Но это уже тема другого исследования.

#### **Список использованных источников**

1. Бейлс Ф. Основные принципы науки разума / Ф.Бейлс. – Кишинев: Новая мысль, 1998. – С. 3.
2. laoTzu, TaoTeChing? Transl.Ch'uTa-Kao, NewYork: Samuel-Weiser, 1973. – Гл. 25, 40
3. Капра Ф. Даофизики / Ф.Капра; [пер. сангл. под ред. В.Г.Трилиса]. – “София”. – М.: ИД “Гелиос”, 2002. – С.110.
4. Таргакова М. Различая между мужчиной и женщиной. Интернет-статья.
5. Heisenberg W, Physics and Philosophy, NewYork: Harper Torchbooks, 1958, 107
6. Ушакова К. Характер межэтнического взаимодействия в современной Украине. – Философські пошуки, вип. 28, Львів-Одеса: Cogito – Центр Європи, 2008. – С.102.
7. Аргайл М. Психология счастья / М.Аргаил. – 2-е издание. – С.-П., 2011. – 273 с. (интернет-издание).
8. Левит Л. Формула счастья / Л.Левит. Минск. – 2011. – С.14. (интернет-издание).

The work carried out research on happiness. In the first part of the article we draw attention to the position of Eastern philosophical schools, and in the second – considered the current position of psychologists. The article highlighted a fundamental part of happiness, and conducted their analysis in terms mezhosobystisnyh relations.

**Key words:** fortunately, the problem, interpersonal relationships, the person analysis.

*Отримано: 28.11.2011 р.*



## **Стратегії корекції емоційної сфери молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень**

У статті представлено систему тренінгових та корекційних завдань, яка має на меті конструктивний розвиток образу “Я” у молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень. Методика тренінгу містить низку взаємодоповнювальних завдань, покликаних, з одного боку, забезпечити різнобічність вивчення окремих структурних компонентів образу “Я – школяр”, а з другого – здійснити корекційні впливи, спрямовані на становлення продуктивних тенденцій в особистісному розвитку молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень, сприяти емоційному включенню дитини у шкільний простір.

**Ключові слова:** емоційна сфера, самооцінка, образ Я, емоційне ставлення до себе, рівень навчальних досягнень.

В статье представлена система тренинговых и коррекционных заданий, цель которых – конструктивное развитие образа “Я” младших школьников с разным уровнем учебных достижений. Методика тренинга содержит ряд взаимодополняющих заданий, призванных, с одной стороны, обеспечить многосторонность изучения отдельных структурных компонентов образа “Я – школьник”, а с другой – осуществить корректирующие воздействия, направленно способствовать на становление продуктивных тенденций в личностном развитии младших школьников с разным уровнем учебных достижений, благоприятному эмоциональному включению ребенка в школьную среду.

**Ключевые слова:** эмоциональная сфера, самооценка, образ Я, эмоциональное отношение к себе, уровень учебных достижений.

Теоретико-концептуальні засади реформаційних процесів ставлять в ранг пріоритетних проблему продуктивного особистісного розвитку у шкільному просторі. На тлі якісно нових змін у вітчизняному освітньому просторі зростає увага дослідників до віднайдення таких механізмів, які б не лише декларативно проголошували важливість активності особистості, а й продуктивно ініціювали цю активність через реальну суб'єктність школяра. При цьому самооцінці належить домінантна роль у перетворенні школяра із об'єкта навчальної діяльності в її суб'єкт, забезпеченні комфортного емоційного статусу учня у процесі учіння. Звідси пошук інноваційних шляхів забезпечення ефективного розвитку емоційно-

самооцінкової сфери школяра належить до гостро актуальних проблем сучасної школи. Особливо значущим у цьому сенсі є молодший шкільний вік, оскільки саме на першому етапі включення дитини у шкільний соціум – у початковій школі – відбувається зародження конструктивного чи деструктивного становлення емоційного статусу школяра як суб'єкта учіння взагалі й самооцінки як його механізму зокрема.

Самооцінка розглядається нами як інтегративне особистісне утворення, підґрунтям становлення якого є взаємодія двох взаємопов'язаних аспектів. Це, з одного боку, розвиток у молодшого школяра здатності до виділення з контексту суб'єктного досвіду оцінкових спектрів, а з другого – здійснення їх оцінкового аналізу. Завдяки цим стратегіальним лініям відбувається становлення самооцінки як цілісного і водночас диференційованого особистісного утворення. Істотними ознаками продуктивного розвитку цього утворення є широта спектральних оцінкових ліній навчальної самосвідомості, їх диференційованість і, разом з тим, взаємопов'язаність та конгруентність, які забезпечують емоційно комфортне включення школяра у процес учіння. Розвиток у молодшого школяра здатності бачити самооцінку як множинне утворення, а також усвідомлювати сукупність її внутрішніх зв'язків та взаємозв'язків набуває особливого значення і має стати предметом особливої уваги дорослих – вчителів і батьків – з перших днів перебування дитини у початковій школі.

Для побудови стратегій виховних впливів особливе значення має тріада концептуальних засад Р. Бернса стосовно джерел, що детермінують зміни в самооцінці. Перша засада, за Р. Бернсом, – засвоєння дитиною нових оцінок – може змінювати значення засвоєних раніше. Тому включення у тканину лонгітюдного експерименту системи позитивно забарвлених емоційно-ціннісних настановлень і різноаспектних суджень мало на меті, з одного боку, сприяти зміцненню нестійкої загальної позитивної самооцінки, наприклад, у середньовстигаючих школярів, і перетворенню її у стійку позитивну самооцінку самого себе як суб'єкта навчальної діяльності, а з другого – створювати можливість для усунення тенденцій становлення негативної самооцінки у школярів з низьким рівнем навчальних досягнень.

Друга засада – це вплив соціокультурного оточення на самооцінкову систему школярів з різним рівнем навчальних досягнень. За Р. Бернсом, “джерелом оцінкових значень різних уявлень індивіда про самого себе є його соціокультурне оточення, в якому вони нормативно фіксуються в мовних значеннях” [1, с. 35].

Ці значення містять іманентну негативну оцінку або, навпаки, позитивну. Тому в процесі побудови виховних стратегій була приділена значна увага груповим ціннісним уявленням. Однак належне становлення групових ціннісних уявлень у школярів з певним рівнем навчальних досягнень неможливе, на нашу думку, без становлення їх в органічній єдності з розвитком загально-нормативних та індивідуальних ціннісних уявлень про школяра як ефективного суб'єкта учіння. У зв'язку з цим стратегіальні корекційно-розвивальні впливи були спрямовані на становлення у молодших школярів – незалежно від рівня їх навчальних досягнень – продуктивної системи ціннісних уявлень у трьох напрямках. Перший напрямок – це вироблення ціннісних уявлень загально-нормативного плану: ціннісні уявлення про результативного школяра, що передбачало розширення когнітивної та поняттєвої структури навчальної самосвідомості – образу “Я – школяр”. Другий напрямок передбачав становлення групових ціннісних уявлень про образ школяра як самоефективного суб'єкта, а третій – розвиток індивідуальних ціннісних уявлень школяра про самого себе як суб'єкта самооцінкової системи.

Крім того, третє джерело, яке детермінує становлення самооцінки, Р. Бернс характеризує таким чином: “Джерелом оцінкових уявлень індивіда можуть бути також соціальні реакції на певні його прояви і самоспостереження” [1, с. 35]. Це соціальні впливи шкільного соціуму – і з боку дорослих, і з боку ровесників, – що призводять (у разі їх деструкції) до деструкції всієї емоційно-оцінкової сфери школяра незалежно від рівня його навчальних досягнень. Деструкція цієї сфери виявляється у таких різновидах тривожності, як самооцінкова, особистісна та міжособистісна тривожність, а також у таких деструктивних симптомокомплексах, як незахищеність, тривожність та недовіра до самого себе, що є підґрунтям деструктивного становлення емоційно-оцінкової сфери школяра в цілому.

Створення системи авторських прийомів корекційно-розвивальної дії було спрямоване на становлення у молодших школярів конструктивного образу “Я – школяр”, тобто образу “Я – продуктивний суб'єкт учіння”. Створення такого образу є результатом становлення всієї самооцінкової сфери навчальної самосвідомості школяра. Підґрунтям цього є положення про те, що все поле самосвідомості займає образ “Я”, створений у результаті оцінкової активності індивіда. З приводу цього І. І. Чеснокова зазначає: “З точки зору психологічного аналізу самосвідомість являє собою складний психічний процес, сутність якого полягає у сприйманні

особистістю численних “образів” самої себе в різних ситуаціях діяльності та поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і в поєднанні цих образів у єдине цілісне утворення – в уявленні, а потім у поняття свого власного Я як суб’єкта, відмінного від інших суб’єктів. У результаті розгорнутих актів самосвідомості, які стають все більш складними, в міру збільшення кількості образів, що інтегруються в уявленні і понятті про самого себе, формується все більш досконалий, глибокий та адекватний образ власного Я” [2, с. 29-30]. У зв’язку з цим у дітей молодшого шкільного віку особливої гостроти набуває проблема позитивного емоційного сприйняття самого себе у процесі учіння.

Програму активізації конструктивних тенденцій у розвитку емоційно-оцінкової сфери школяра побудовано у двох взаємопов’язаних проєкціях, у підґрунті яких лежать дві стратегії розвивальних впливів. Перша стратегія пов’язана з включенням молодшого школяра в активну самооцінкову діяльність, а друга – з “покроковим” аналізом мікрогенезису становлення емоційно-оцінкової сфери молодшого школяра, невід’ємною складовою якого є самооцінковий моніторинг школярем самого себе як суб’єкта навчальної діяльності.

В основі розробки програми активізації конструктивних тенденцій у розвитку самооцінки у дітей молодшого шкільного віку покладено концептуальну модель становлення емоційно-оцінкової сфери навчальної самосвідомості молодшого школяра, яка забезпечує емоційно комфортне включення дитини у процес учіння. У систему корекційно-розвивальних прийомів були включені – на підставі врахування первинності молодшого шкільного віку в онтогенетичному становленні школяра – і прийоми, спрямовані на розвиток самосвідомості дітей молодшого шкільного віку в цілому. Це розмежування може бути лише умовним у концептуальній побудові, а в реальному навчально-виховному процесі стратегії розвитку самосвідомості й стратегії розвитку навчальної самосвідомості перебувають в органічній єдності.

Динамічний аспект реалізації програми включав такі сім взаємопов’язаних етапів: концептуально-моделюючий, навчальний, прогностично-діагностичний, моніторинговий, тренінговий, розвивально-корекційний і творчо-суб’єктний. Ці етапи не перебувають у лінійній залежності і допускають їх поєднання залежно від певного завдання корекційно-виховної роботи. Розроблена нами система прийомів, що сприяють розвитку конструктивних тенденцій у самооцінковій сфері, репрезентує такі дві системи: “Я – учіння” й “Я – Я”, що реалізуються у процесі

навчальної взаємодії. Система корекційно-розвивальних вправ, спрямованих на розвиток самосвідомості, побудована у двох взаємопов'язаних проєкціях, які можна розмежувати лише умовно і у підґрунті яких лежать дві стратегії побудови корекційно-розвивальних вправ. Перша стратегія пов'язана зі включенням молодшого школяра в активну самооцінкову діяльність, друга – з самооцінковим моніторингом школярем самого себе як суб'єкта навчальної діяльності.

Розроблена система тренінгових та корекційних завдань має на меті конструктивний розвиток образу “Я” у молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень. Методика тренінгу містить низку взаємодоповнювальних завдань, покликаних, з одного боку, забезпечити різнобічність вивчення окремих структурних компонентів образу “Я – школяр”, а з другого – здійснити корекційні впливи, спрямовані на становлення продуктивних тенденцій в особистісному розвитку молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень, сприятливе емоційне включення дитини у шкільний простір.

Нижче наведено систему тренінгових завдань (з огляду на обсяг статті – часткову), які були розроблені нами і апробовані у процесі проведення лонгїтюдного психолого-педагогічного експерименту.

Вивчення емоційного ставлення школярів до себе як суб'єкта навчальної діяльності складається з серії завдань, які передбачають знання таких аспектів цього ставлення, як модальність ставлення школяра до себе, міра його задоволеності собою як суб'єктом діяльності; особистісне сприйняття школярем власного включення у процес навчальної діяльності.

Завдання на самооцінку емоційного ставлення школяра до самого себе у процесі учіння.

*Мета:* скринінг модальності емоційного ставлення школяра до самого себе як суб'єкта навчальної діяльності.

*Настанова.* “Ми вчилися спостерігати за собою у процесі навчання. Кожний день навчання у школі викликає у тебе різні почуття, чи не так? Які вони? Дай відповідь сам собі: чи задоволений ти сьогодні своїм навчанням? Вибери ту позначку, яка відповідає твоєму настрою: Чи задоволений ти собою? Чи не задоволений собою? Чи можеш сказати “і так, і ні”? Якщо не можеш визначити свого настрою – залиш кружечок без змін.

Подумай і поясни чому? Найважливіше для тебе напиши на наступній сторінці. Згодом дописуй лише ті причини, які не повторюються.”

Завдання має скринінговий характер і дає можливість простежити мікрогенез модальності (позитивної, негативної чи амбівалентної) до себе як суб'єкта навчальної діяльності.

Завдання на самооцінку сприйняття себе як школяра.

*Мета:* вивчити ступінь задоволеності собою як школярем.

*Настанова.* “Виконуючи попереднє завдання ти вже дав собі оцінку – яким ти себе вважаєш школярем. Подумай, чи задоволений ти сам собою як учнем? Поясни, чому ти так вважаєш?”

Аналіз виконання цього завдання дасть змогу встановити модальність (позитивну, негативну) емоційного сприйняття школярем самого себе:

– як ставиться школяр до самого себе, задоволений він собою як учнем чи ні;

– які причини лежать в основі задоволення чи незадоволення собою?

Важливо зіставити модальність самосприйняття себе з реальною результативністю учіння. При цьому бажано простежити такі групові варіанти:

I – позитивне сприйняття себе учнями з високою результативністю;

II – неадекватне сприйняття себе (незадоволеність собою) учнями з високою результативністю;

III – негативне сприйняття себе учнями з низькою результативністю учіння;

IV – неадекватне сприйняття себе (задоволеність собою) учнями з низькою результативністю.

Знання цих тенденцій емоційного самосприйняття учня конче необхідне для гнучкої варіативної роботи по конструктивному особистісному розвитку.

Завдання на визначення емоційного ставлення школяра до школи.

*Мета:* вивчення модальності емоційного ставлення до школи

*Настанова.* “Поглянь на малюнок і визнач: з яким настроєм діти йдуть до школи? Якщо з поганим – намалюй червоний кружечок, якщо з поганим – чорний, якщо з посереднім – синього кольору. Якщо не можеш визначити настроїв школярів – залиш кружечок без змін. Як на твою думку, з яким настроєм діти йдуть до школи?”

Завдання на самооцінку емоційного ставлення школяра до себе як суб'єкта діяльності.

*Мета:* вивчення задоволеності школяра собою як суб'єктом діяльності.

*Настанова.* “Подумай, чи задоволений ти собою як учнем? Поясни, чому ти так вважаєш?”

Аналіз виконання цього завдання дає змогу встановити модальність (позитивну чи негативну) емоційного сприйняття школярем самого себе:

– як ставиться школяр до самого себе, задоволений він собою як учнем, чи ні;

– які причини лежать в основі задоволення чи незадоволення собою?

Важливо зіставити модальність емоційного самосприйняття себе з результативністю учня. При цьому бажано простежити такі групові варіанти:

I – позитивне сприйняття себе учнів з високим рівнем навчальних досягнень;

II – неадекватне сприйняття себе (незадоволеність собою) учнів з високим рівнем навчальних досягнень;

III – негативне сприйняття себе учнів з низьким рівнем навчальних досягнень;

IV – неадекватне сприйняття себе (задоволеність собою) учнів з низьким рівнем навчальних досягнень.

Знання цих тенденцій емоційного самосприйняття учня необхідне для гнучкої роботи по конструктивному особистісному розвитку.

Завдання на розвиток позитивного образу “Я – школяр”.

Завдання: “Який я школяр?”

*Настанова:* “Допиши речення, характеризуючи самого себе (дописувати можна як позитивні, так і негативні якості). Наприклад: Я – старанний школяр. Я – наполегливий школяр. Я – \_\_\_\_\_.”

Завдання: “Яким школярем я хочу бути?”

*Настанова:* “Уяви, яким би ти хотів бути школярем. Опиши свій образ”.

Завдання: “Я-реальне – Я-ідеальне школяра”.

*Настанова 1:* “Нижче подано різні риси, які можуть бути властиві тому чи іншому школяреві. Розташуй їх так, щоб вони охарактеризували саме тебе. На перше місце постав риси, найбільше тобі притаманну, на друге – трішки менше тобі властиву і т.д. Останніми у списку будуть ті риси, які, на твою думку, тобі найменш властиві”.

*Настанова 2:* “Потім спробуй розташувати ці риси в тому порядку, в якому вони, на твою думку, відповідають найкращому, ідеальному школяреві. На перше місце постав риси, яка найбільш

притаманна такому школяреві, а на останнє – найменш властиву твоєму ідеалу.”

*Настанова 3:* “Тепер потрібно розмістити ці риси так, щоб вони давали змогу охарактеризувати те, яким тебе бачать твої однокласники”.

Риси, запропоновані школярам: добрий, агресивний, охайний, працелюбний, лагідний, чуйний, слухняний, ввічливий, здібний, розумний, працелюбний, лінивий, старанний, вихований, зарозумілий, щирий, наполегливий, задерикуватий, життєрадісний, вмілий, нестриманий.

Завдання: “Мое місто”.

*Настанова 1:* “Уявіть, що у кожного з вас є своє місто. Ви маєте карту і повинні заселити своє місто. У ньому є різні будинки – будинок Доброти, Щедрості, Сили, Розуму. На верхніх поверхах живуть лише добрі, щедрі, сильні та найрозумніші. На нижніх – ті, у кого цих рис найменше. Розмісти себе та своїх друзів у цих будинках”.

*Настанова 2:* “У центрі міста стоїть великий фонтан – фонтан радощів. Він запрацює у вказаний тобою момент – коли тобі буває радісно. Нехай усі оточуючі, друзі побачать – як тобі радісно та весело!”

*Настанова 3:* “Уяви садочок твоїх досягнень. У ньому є великі й маленькі дерева, що співвідносяться з твоїми досягненнями в житті. Деякі дерева ще виростуть, з’являться навіть нові, адже ми все життя чомусь вчимося. Напиши, що ти вже вмієш? Чому б ти хотів ще навчитися?”

*Настанова 4:* “У цьому місті є велика школа. В кожному віконечку записано початок речення. Продовж його.

До школи я люблю ходити тому, що \_\_\_\_\_

Мені не хочеться йти до школи, коли \_\_\_\_\_

Моя вчителька мене зустрічає \_\_\_\_\_

Однокласники мене зустрічають \_\_\_\_\_

Я вважаю себе *хорошим, середнім, поганим* учнем (потрібне підкресли), тому що \_\_\_\_\_

Вищенаведені завдання виконувалися з різною варіативністю: як школярами з певним рівнем досягнень (наприклад: високим, середнім чи низьким), так і школярами з різним рівнем результативності учіння (наприклад, з високою чи низькою результативністю).

Як показали результати експериментального вивчення особливостей самооцінки емоційного ставлення до себе дітьми молодшого шкільного віку, не зафіксовано строгої лінійної



залежності між результативністю навчальної діяльності й емоційним ставленням до самої себе у процесі цієї діяльності. Тобто не лише неуспішність, а й висока результативність супроводжується як амбівалентністю, так і негативним емоційним самооцінковим ставленням.

Трирічна апробація авторської системи роботи, спрямованої на зміцнення конструктивних тенденцій у становленні самооцінки, підтвердила продуктивність цієї системи за умови її здійснення у двох взаємопов'язаних проекціях, підґрунтям яких є дві стратегії розвивального впливу. Перша стратегія пов'язана з включенням молодшого школяра в активну самооцінкову діяльність, друга – з “покроковим” аналізом мікрогенезису становлення його самооцінкової сфери, невід’ємною складовою якого є самооцінковий моніторинг школярем самого себе як суб’єкта навчальної діяльності.

Підсумком всієї системи корекційно-розвивальних впливів є зміни в емоційному ставленні школяра до самого себе у шкільному просторі. Саме вони віддзеркалюють благополуччя-неблагополуччя включення дитини у процес шкільного навчання. Результати лонгітюдного корекційно-розвивального впливу переконливо свідчать про можливість зняття деструкції і зримого нівелювання негативних змін у самооцінці емоційного ставлення до себе у школярів з різним рівнем навчальних досягнень.

#### Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание [текст] / Роберт Бернс ; пер. с англ. ; под общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии [текст] / Ирина Ивановна Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.

The article presents the system of training and correctional tasks the goal of which is the constructive development of «self-image» of junior students with different levels of academic achievements. The method of training includes a number of complementary tasks designed on the one hand, to study the versatility of individual structural components of the student's «self-image» and on the other hand to implement the corrective influence to the formation of productive trends in the personal development of junior schoolchildren who have different levels of academic achievements including a favorable emotional child's inclusion into the school environment.

**Keywords:** emotional-evaluative sphere, self-esteem, self-image.

*Отримано: 12.12.2011 р.*

## **Мислення і мова як системне утворення**

В статті показано, що мислення і мова, виступаючи у взаємозв'язках з багатьма структурними і багаторівневими складовими життєдіяльності людини, є системним утворенням, яке має внутрішню структуру і, відповідно до принципу ієрархії, вписане в систему більш високого порядку.

**Ключові слова:** мислення, мова, слово, діяльність, мова.

В статье показано, что мышление и речь, выступая во взаимосвязях со многими структурными и уровневными составляющими жизнедеятельности человека, представляют собой системное образование, имеющее внутреннюю структуру и, в соответствии с принципом иерархии, вписанное в систему более высокого порядка.

**Ключевые слова:** мышление, речь, слово, деятельность, язык.

**Постановка проблеми.** Становлення і розвиток мислення у людини тісно пов'язані із становленням і розвитком членороздільної звукової мови. Осмислена і членороздільна мова стала тим матеріальним носієм, виникнення і розвиток якого дозволив об'єктивізувати пізнане людиною в процесі мислення. Передумови до формування теоретичної бази, на якій будувалася система уявлень про розвиток мислення і мови, були сформовані в роботах І.П. Павлова [12], І.М. Сеченова [16]. Надалі ця теорія отримала свій розвиток в роботах П.П. Блонського [2], А.А. Брудного [3], А.В. Брушлинського [4], Д.В. Бубріха [5], Л.С. Виготського [6], Н.І. Жинкіна [7], В. П. Зінченко [8], О.Н. Леонтьєва [9], М.М. Муканова [10], В.Ф. Нечипоренко [11], П.З. Панфілова [13], С.Л. Рубінштейна [15], О.М. Соколова [17], О.Г. Спіркіна [18], Ф.Н. Шемякіна [20] та ін.

**Мета досліджень:** дослідження мислення і мови на рівні системного утворення.

**Сутнісний зміст та виклад основного матеріалу досліджень.** І.М. Сеченов [17], констатуючи зв'язок між позачуттєвим мисленням і мовою, відмічав, що саме за допомогою мови стало можливим фіксувати у свідомості окремі об'єкти.

І.П. Павлов [12] відмічав, що за процес мислення і мови відповідальна друга сигнальна система, що сформувалася в процесі еволюції людини, тобто слово – вимовне, чутне, зрозуміле.

Автор відмічає, що слово почуте, але не зрозуміле, не є другий сигнал.

Л.С. Виготський [6], вказуючи на зв'язок мислення і мови, відмічав, що без мови неможливий розвиток наочно-дієвого і наочно-образного мислення; неможливе вище абстрактно-понятійне мислення. В якості головного розвиваючого елемента мовної діяльності учений розглядав “знак”, відмічаючи, що мовний знак є єдиним елементом між об'єктивним світом і свідомістю індивіда.

О.Н. Леонтьев [9], аналізуючи мислення в його логіко-філософсько-психологічної інтерпретації, так само підтримує позицію Л.С. Виготського про те, що поза мовою мислення не існує; кожна окрема людина стає суб'єктом мислення, лише опанувавши мову. Учений вказує на складний зв'язок мислення з мовою, язиком: “... мышление человека не существует вне общества, вне языка, вне накопленных знаний и выработанных им способов мыслительной деятельности – логических, математических и т.п. действий и операций. Каждый отдельный человек становится субъектом мышления, лишь овладев языком, понятиями, логикой, представляющими собой продукт развития общественно-исторической практики” [Л7, с. 80].

Цю ж думку підтримує В. П. Зінченко [8], вказуючи, що саме за допомогою письмової мови думки людей передаються на величезні відстані, по усій земній кулі, переходять від одного покоління до іншого.

С.Л. Рубінштейн [15] вказує, що між мовою і мисленням існує діалектична єдність, де ведучим є мислення. Ця єдність виявляється в стадіальності розвитку мови, різноманітно пов'язаної із стадіальністю розвитку мислення. Мислення і мова мають генетично один і той же корінь – дію, практичну діяльність.

Точку зору С.Л. Рубінштейна відносно нерозривного взаємозв'язку між мисленням і мовою підтримує А.В. Брушлинський [4]. Але учений не погоджується з позицією Л.С. Виготського відносно того, що мова наділена подвійною функцією, а саме – спілкуванням і мисленням, обґрунтувавши це наявністю специфіки і істотних відмінностей між мисленням і мовою: мислення є функцією пізнання; мова – функцією спілкування. Розмежувавши мову і мислення функціонально, учений при цьому вказує на те, що мислення і мова нероздільні онтологічно.

М.М. Муқанов [10], розділяючи мислення і мову функціонально подібно А.В. Брушлинському, приходять до висновку, що виникнення мислення і мови обумовлені різними потребами: мислення виникає з потреби вирішувати яку-небудь задачу; мова – з потреби координувати діяльність людей в процесі праці. На цій

основі учений робить висновок про те, що: “мислення і мова не лише у філогенезі, але і в антропогенезі, виникає в процесі праці з різних генетичних коренів (з різних потреб)” [10, с. 70]. На його думку, мова служить для мислення опорою його функціонування, засобом усвідомлення його протікання. Він убачає функцію мови в перетворенні суб’єктивного, тобто думки, в об’єктивне. Розглядаючи співвідношення між внутрішньою і зовнішньою мовою, учений відмічає, що внутрішня (згорнута) мова, будучи економним способом вираження думки, сама утворюється із зовнішньої (розгорнутою) мови.

Онтологічна нероздільність мислення і мови простежується так само в концепції Д.В. Бубріха [5]. Згідно цієї концепції спільне формування мови і мислення підрозділяється на дві стадії з подальшим розділенням на декілька рівнів: перша стадія – це емоційно-сенсорне відображення дійсності; друга стадія об’єднує в собі три рівня, які послідовно переходять один в одного – наочно-дієве мислення і сигнальна мова; наочно-образне мислення і пов’язана з ним образотворча мова; понятійне мислення і членороздільна мова, типологічно схожі з мисленням і мовою сучасної людини.

П.П. Блонський [2] стверджує, що мислення і мова мають генетично один і той же корінь – дію, практичну діяльність. На підставі цілого ряду проведених експериментальних досліджень учений робить висновок про те, що мислення і мова, внутрішня і зовнішня мова, розвивалися одночасно як у філогенезі, так і в онтогенезі за рахунок слухання і повторення. В силу цього автор вважає, що обидві форми мови мають соціальне походження, початок їх потрібно шукати не в чисто фізіологічних причинах, не в егоцентризмі, а в спілкуванні. А звідси і мислення він розглядає як соціальний продукт.

Ф.Н. Шемакін відмічає, що внутрішня мова “знаходиться в іншому, чим зовнішня, відношенні до мислення” [21, с. 39]. Внутрішня мова пов’язана не із спілкуванням, а з формуванням думок, з відображенням об’єктивної дійсності у свідомості індивіда. Розглядаючи стосунки між мисленням і мовою, автор стверджує, що мова є мобільною і матеріальною оболонкою мислення, яка є для нього обов’язковою. Але при цьому мова не підпорядковує собі мислення, як і мислення не підкоряється мові. У мови є свої закони в порівнянні з мисленням.

Багато учених, як основну одиницю зовнішньої і внутрішньої мови, розглядають слово. О.М. Соколов [17] вважає, що слово постійно бере участь в мисленні, що відрізняє його від немовних

знаків, а внутрішня мова розглядається ним як механізм мислення. Слово в розвитку думки грає узагальнюючу роль; відіграє важливу роль у формуванні абстракцій. Разом із словом виникало поняття, але разом з поняттям виникало і слово. Мислення людини – це словесно-мовне мислення.

В.К. Толкачев [19] відмічає, що людина мислить множиною, яка вміщує в собі слова. Кожне слово автор розглядає, як системне утворення, мінімальною частиною якого є “морфеми”; сукупність морфем трансформується в “морфи”; сукупність морфів системно складається в слово, а слово – в речення, яке є складовою частиною тексту. Саме морфам і морфемам відводить автор основну роль у процесі мислення виходячи з того, що вони несуть в собі: “ ... изначальные смыслы и являются стимулами в ассоциативной цепи мыслей. Слово и сама мысль оказываются как бы системными цепочками некоторых изначальных микросмыслов, выделенных с помощью морфов и морфем из информационного хаоса, окружающего человека” [19, с.12]. Автор розглядає слово, як інтегральний, емкий концентрат первинних відчуттів, сприйнятів, емоцій. Людина з тонкою сенсорикою відсуває і сприймає смисл повніше і точніше інших людей. Саме звук, на думку автора, є інтегральним знаком відповідних відчуттів та сприйнятів, знаком елементарного значення. Коли людина слухає слово, на рівні її мозку відбувається складна робота по виділенню смислів із різноманітних комбінацій фонем і доведенню його до стадії розуміння людиною. Складність розуміння слова полягає в тому, що воно може іменувати як окремий предмет, так і цілу множину окремих предметів, перетворюючись у слово-поняття – слово, яке відноситься до класу понять і вміщує в себе множину різноманітних ознак. Через слово людина осягає значення, але в самому значенні полягає проблема в силу його складної структури: значення має передісторію; має позасвідому складову; раціональну частину; надсвідому частину, яка недоступна людям сучасної епохи. Автор визначає слово, як результат включення частки смислового хаосу в рамки звуко-літерних обмежень. Як люба цілісність, слово несе в собі структуру і особистий порядок. Глибинне розуміння слова, як системного утворення, дозволяє розуміти не тільки значення, але і смисл, скритий від багатьох. Автор відмічає, що для ініціації процесів мислення необхідно набрати первинний матеріал у вигляді різноманітних семантичних полів, які, за звичай, формуються по асоціаціях.

Н.І. Жинкін [7], розглядає як близькі слову – математичні знаки, та вважає, що вони можуть чинити формувальну дію на думку.

Ю.Д. Апресян [1], згідно з гіпотезою про існування “мови думки”, формулює припущення, що в процесі внутрішньої мови відбувається часткове розщеплювання значення слів на елементарні смислові одиниці семантичної мови. В цьому випадку “мову слів” і “семантичну мову” необхідно розглядати, як взаємно доповнюючі один одного засоби мовного мислення.

В.З. Панфілов [13], розглядаючи гносеологічні аспекти проблеми співвідношення мислення і мови, вказує, що мислення і мова утворюють деяку суперечливу діалектичну єдність. Складний характер взаємодії мови і мислення полягає в логічній побудові мислення і граматичній побудові мови; мислення людей носить загальнолюдський характер, а мови є національним явищем. Автор вважає, що вирішення цієї проблеми потрібно шукати в диференційованому підході до різних мовних рівнів в плані їх співвідношення з мисленням.

А.А. Брудний [3] бачить особливість мовного вираження думки в тому, що вона і за формою і за змістом є зверненою до когось. Отримавши мовне вираження, думка стає фактом свідомості тих, до кого вона звернена.

Цю ідею також підтримує і О.Г. Спіркін [18], говорячи про те, що думка не мала б громадського значення, якби вона залишалася в голові однієї людини і не ставала надбанням інших людей. Автор розглядає мову, як процес спілкування, процес обміну думками, почуттями, які відбуваються за допомогою язика, як відповідної системи засобів спілкування. Думки та почуття людини відображуються в її діях і поступках. Разом з тим, думку неможливо сприймати чуттєвими органами; думка отримує своє адекватне вираження через язик. Обмін думками за допомогою язика складається з двох взаємопов'язаних між собою процесів: вираження думки тим, хто говорить; сприйняття і розуміння її тим, хто слухає. При цьому слухаючий сприймає слова у їх зв'язках, а усвідомлює те, що вони виражають – у думках. Взаємне порозуміння виникає за умов, коли в мозку слухаючого виникають саме ті представлення і думки, які висказує той, хто говорить. Саме звук, на думку автора, є інтегральним знаком відповідних відчуттів та сприйнятів, знаком елементарного значення. Автор вказує на те, що язик пов'язаний не тільки з мовою і мисленням, а також утворює єдність із свідомістю. Свідомість не тільки виявляється, але і формується за допомогою язика; зв'язок між свідомістю і язиком є не механічним, а органічним, їх неможливо відокремити один від одного без руйнування того або іншого. Язик є безпосередня діяльність мислення і свідомості; думки людини будуються відповідно з язиком, який є вихідною знаковою системою. Знакова система виникає і розвивається як матеріальна

форма, в межах якої відображується свідомість, реалізуються процеси мислення, інформаційні процеси у суспільстві. Свідомість, на думку автора, не є сума її складових елементів, а їх інтегральне, складно структуроване ціле, яке проявляється на декількох рівнях: на рівні психологічних функцій – відчуття, сприйняття, представлення, поняття, мислення, пам'ять; на рівні відношення до об'єктів пізнання, діяльності і спілкування – емоції радості, задоволення, горя, афекти гніву, ярості, жаху, відчаю; на рівні настрою. Свідомість реалізується у вигляді теоретичної та практичної діяльності на підставі потреб, з використанням емоційних стимулів та волі. Значну роль автор відводить самосвідомості, для якої характерні дві взаємопов'язані властивості: предметність і рефлексивність. За допомогою предметності людина може співвідносити свої відчуття, сприйняття, представлення, мисленні образи з об'єктами зовнішнього світу; за допомогою рефлексії людина зосереджує свою увагу на самих явищах та формах.

Д. О. Пospelов [14], умовно розділяє мислення на лівополушарне (понятійне, конкретно-ситуаційне, емпіричне, категоріальне) і правополушарне (образно-ситуаційне, наочно-образне, символічно-образне), на рівні яких мислення і мова співвідносяться по різному. Лівополушарне мислення автор співвідносить з мовою і вказує на можливість вербалізації. При правополушарном мисленні, яв відмічає автор, словесний опис практично неможливе. На цьому рівні ті або інші образи групуються в символічні системи, які: "...связываются друг с другом цепями аналогий и ассоциаций различной силы. Любой образ, переходя из системы в систему, трансформируется, изменяется, сохраняя лишь то, что составляет его суть" [14, с.8]. Оскільки до останнього часу в науці більше уваги приділялося вивченню механізмів, характерних для лівополушарного мислення, то: "...вне науки остались все способы принятия решений, опирающиеся не на расчлененные образы правого полушария, преобразуемые сложными операциями ассоциативного тапа" [П2, с.8]. Автор вказує, що на рівні генезису сучасне лівополушарне мислення поступово розвивалося з правостороннього мислення, домінуючого у наших далеких предків (пралогічне мислення).

Т.Н. Ушакова [20] зазначає, що мова людини є форма її поведінки, презентація її характеру, привичок, життєвих позицій. Автор підкреслює наявність дії у мовній сфері.

В.Ф Нечипоренко [11] вказує на те, що мислення і мова пов'язані не лише з психологічними, але і з фізіологічними і лінгвістичними планами життєдіяльності людини.

**Висновки.** Мислення і мова у своєму розвитку системно взаємопов'язані між собою у філогенезі і в онтогенезі та мають один і той же генетичний корінь – дію.

Мислення і мова взаємопов'язані між собою через язик, слово, знак, звук, свідомість.

Свідомість є складно структуроване ціле, яке проявляється на декількох рівнях: на рівні психологічних функцій – відчуття, сприйняття, представлення, поняття, мислення, пам'ять; на рівні відношення до об'єктів пізнання, діяльності і спілкування – емоції радості, задоволення, горя, афекти гніву, ярості, жаху, відчаю; на рівні настрою.

Свідомість реалізується у вигляді теоретичної та практичної діяльності на підставі потреб, з використанням емоційних стимулів та волі; пов'язана з різними рівнями життєдіяльності людини: фізіологічним, психологічним, лінгвістичними.

Важливою складовою свідомості є самосвідомість, яка вміщує дві взаємопов'язані між собою властивості: предметність; рефлексивність. Найявніші взаємозв'язки між мисленням і мовою, а також їх численні взаємозв'язки з багатьма іншими структурними багаторівневими складовими життєдіяльності людини, підтверджують той факт, що вони є системним утворенням на рівні “мислення-мова”, яке має внутрішню структуру і вписане в систему більш високого порядку.

Сьогодні є актуальним проведення досліджень, спрямованих на упорядкування тої множини, на підставі якої формується система на рівні “мислення-мова”; виявлення системоутворюючого чинника, що забезпечує досягнення системою необхідного результату; розробка інтегративної структури системи на рівні “мислення – мова” та її практичної реалізації у навчальному процесі.

#### **Список використаних джерел**

1. Апресян Ю.Д. Идеи и методы современной структуризации лингвистики. – М.: “Просвещение”, 1966.
2. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. М.: Изд-во “Просвещение”. 1964. - 547 с.
3. Брудный А.А. Семантика языка и психология человека. – Фрунзе, “Илим”, 1972.
4. Брушлинский А.В. Один из вариантов системного подхода в психологии мышления // Принцип системности в психологических исследованиях . Сб. ст. / АН СССР, Ин-т психологии / Отв. ред. Д.Н. Завалишина, В.А. Барабанщиков. – М.: Наука, 1990. – 184 с.



5. Бубрих Д.В. Происхождение мышления и речи. // Научный бюллетень ЛГУ. 1946, №7. С. 37-39.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. – М.-Л.: Соцэкгиз, 1934.
7. Жинкин Н.И. Механизм речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
8. Зинченко В.П. Мышление и язык: Учебное пособие. – Дубна: Международный университет природы, общества и человека “Дубна”, 2001. – 141 с.
9. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-ух т. Т II. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
10. Муканов М.М. О роли различения функционального и символического планов мыслительной деятельности в исторической психологии. / В кн.: Исследование рече-мыслительной деятельности. / “Психология” Выпуск 111 / Отв. Ред. М.М. Муканов, Алма-Ата, 1974.
11. Нечипоренко В.Ф. Сигнальность-знаковость в мышлении и речи (на осознаваемых и неосознаваемых уровнях). – М.: 1982. – 55с.
12. Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга, – М.: 1952.
13. Панфилов В.З. Взаимоотношение языка и мышления. – М.: Изд-во “Наука”, 1971.
14. Поспелов Д.А. Моделирование рассуждений. Опыт анализа мыслительных актов. – М.: Радио и связь, 1989. – 184 с.
15. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: – Л., 1958, 147 с.
16. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. – М.: Академкнига.1947 .
17. Соколов А.Н. Внутренняя речь как механизм мышления. / “Проблемы общей психологии” (тезисы сообщений на XV111 Международном психологическом конгрессе), вып. 2. – М.: 1966.
18. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: 1972.
19. Толкачев В.К. Роскошь системного мышления. – СПб.: Центр практической психологии “ЭМПАТИЯ”, 1999. – 349 с.
20. Ушакова Т.Н. Принцип целостности в исследовании психологических объектов // Сб. Принципы системности в психологических исследованиях. – м.: “Наука”, 1990. – 56с.
21. Шемякин Ф.Н. Некоторые проблемы современной психологии мышления и речи. / В.кн.: Мышление и речь. / Под ред. Н.И. Жинкина и Ф.Н. Шемякина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.

It is shown in the article, that thinking and speech, coming forward in intercommunications with many structural and level constituents of vital functions of man, are system education having internal structures and, in accordance with principle of hierarchy, entered in the system of higher-order.

**Keywords:** thinking, speech, word, activity, language.

*Отримано: 21.12.2011 р.*

**УДК 53 (07)**

*О.М.Ніколаєв*

## **КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА КОМПЕТЕНЦІЯ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ЯК ПЕДАГОГІЧНІ КАТЕГОРІЇ**

У статті розглядається основний зміст понять “компетентність” та “компетенція”, які активно досліджуються у сучасній науці. Здійснено аналіз поглядів провідних вітчизняних та зарубіжних науковців. Розглянуто різні підходи до трактування поняття “компетентність”: як здатності застосовувати знання та вміння; як спроможності кваліфіковано провадити діяльність; як здатності успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби та інші. Досліджено визначення ключових компетентностей педагогами різних країн, проведено аналіз співвідношень понять “компетентність” та “компетенція”, які з різних точок зору або ототожнюються, або визнаються підпорядкованими. Визначено компетенції як еталон досвіду дій, знань, умінь, навичок, творчості, емоційно-ціннісної діяльності, а компетентність як рівень досягнення вказаних компетенцій; встановлено, що ототожнення понять “компетенція” та “компетентність” характерне для більшості закордонних дослідників. Наведено думки про використання тільки одного терміна “компетентність”.

**Ключові слова:** компетентність, компетенція, ключова компетентність, ключова компетенція, освіта, знання, вміння.

В статье рассматривается основное содержание понятий “компетентность” и “компетенция”, которые активно исследуются в современной науке. Осуществлен анализ взглядов ведущих отечественных и зарубежных ученых. Рассмотрены различные подходы к трактовке понятия “компетентности”: как способности применять знания и умения; как способности квалифицированно осуществлять деятельность; как способности успешно удовлетворять индивидуальные и социальные

нужды и другие. Исследованы определения ключевых компетентностей педагогами разных стран, проведен анализ соотношения понятий “компетентность” и “компетенция”, которые с разных точек зрения либо отождествляются, либо признаются подчиненными. Определены компетенции как эталон опыта действий, знаний, умений, навыков, творчества, эмоционально-ценностной деятельности, а компетентность как уровень достижения указанных компетенций; установлено, что отождествление понятий “компетентность” и “компетентность” характерно для большинства зарубежных исследователей. Приведены мнения об использовании только одного термина, “компетентность”.

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, ключевая компетентность, ключевая компетенция, образование, знания, умения.

Компетентність у перекладі з латинської (*competentia*) означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід [7]. Компетентність працівника — це ступінь його кваліфікації, яка дозволяє успішно вирішувати задачі, що стоять перед ним [1]. Одним із актуальних завдань сьогоденної освіти є підвищення її якості, відповідно і мета освіти почала співвідноситись з формуванням у молоді ключових (основних, головних) компетентностей, які вона має засвоїти. Поряд із поняттям “компетентність” наразі використовується поняття “компетенція”. Розглянемо, в чому основний зміст поглядів провідних науковців на ці два поняття.

Проблема формування компетентного фахівця знаходить своє відображення у таких українських науковців, як Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун, С.А. Раков, О.Я. Савченко, а також російських: В.А. Адольфа, Є.В. Бондаревської, В.Н. Введенського, І.А. Зимньої, І.Ф. Ісаєва, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Н.Н. Нацаренус, А.В. Хуторского.

Зокрема, О.В. Овчарук стверджує, що переважна кількість педагогів переконана в необхідності “...визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, ключовими” [4, с. 7]. Ключові компетентності повинні сприяти досягненню успіхів у житті, підвищенню якості суспільних інститутів, відповідати різним сферам життя.

На думку експертів країн Європейського Союзу, під поняттям “компетентність” розуміють здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття “компетентність” трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, що застосовуються у повсякденні. На останній конференції міжнародного рівня, що відбулась завдяки участі

ЮНЕСКО, Міністерства освіти Норвегії (Департаменту технічної освіти та професійної підготовки) у 2004 р., дійшли згоди в трактуванні поняття “компетентність” як здатності застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від умінь до знань.

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття “компетентність” визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому це поняття містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

У рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було розпочато програму “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади” зі скороченою назвою “DeSeCo” (1997 р.), яку започаткувала група експертів з різних галузей – освіти, бізнесу, праці, здоров’я, представники міжнародних, національних освітніх, державних та недержавних організацій тощо. Експерти програми “DeSeCo” визначають компетентність (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і умінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії [6].

Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами шкілярів.

Одним із найважливіших теоретичних узагальнень дискусії навколо поняття ключових компетентностей стало визначення представниками ОЕСД трьох категорій ключових компетентностей як концептуальної бази. Ними стали:

- автономна діяльність;
- інтерактивне використання засобів;
- вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах.

Автономна дія передбачає дві основних ідеї: розвиток особистості й автономії стосовно вибору та дії в заданому контексті. Інтерактивне використання засобів передбачає розуміння низки засобів, що дають змогу особистості взаємодіяти з навколишнім світом. Вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими, що пов'язано з полікультурним суспільством у широкому сенсі (взаємодія з людьми, що спілкуються іншими мовами та відрізняються за поглядами тощо). Це особливо важливо для взаємодії з суспільством, де інші культура, цінності та соціально-економічне підґрунтя [4].

Педагоги Австрії, зокрема, визначають такі ключові компетентності [6]:

- предметна компетентність – розуміння місця кожної науки у системі знань людства, “спосіб існування кожної науки” – розуміння діалектики отримання нових теоретичних знань та їх використання на практиці, незалежне оперування предметними знаннями та їх критичне осмислення з позицій практики та інших наук;
- особистісна компетентність – розвиток індивідуальних здібностей та талантів, обізнаність у власних сильних та слабких сторонах, здатність до самоаналізу, динамічні знання;
- соціальна компетентність – здатність брати відповідальність, співробітництво, ініціатива, активна участь, динамічні знання. Це поняття включає також відкритість до світу та відповідальність за навколишнє середовище, вміння працювати в команді (що включає традиційне поняття робочої етики) та здатність спілкуватися;
- методологічна компетентність – є вимогою для розвитку предметної компетентності. Означає гнучкість, самоспрямованість навчання, здатність до незалежного вирішення проблем, самовизначення.

На думку російських дослідників С. Шишова та В. Кальнея, компетентність – це здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань, можливість здійснення самостійної діяльності, яка містить такі аспекти:

- готовність до цілепокладання;
- готовність до оцінювання;
- готовність до дії;
- готовність до рефлексії [3].

Згідно з позицією Хуторського А.В. [7], компетенції – це, насамперед, замовлення суспільства до підготовки його громадян.

Водночас автор вказує, що строгого визначення ключових компетентностей вироблено не було та наводить приблизний їх перелік.

*Вивчати:* вміти отримувати користь з досвіду; організувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх; організувати свої власні прийоми вивчення; вміти вирішувати проблеми; самостійно займатися своїм навчанням.

*Шукати:* запитувати різні бази даних; опитувати оточення; консультиватися в експерта; отримувати інформацію; вміти працювати з документами та класифікувати їх.

*Думати:* організувати взаємозв'язок минулих і справжніх подій; критично ставитися до того чи іншого аспекту розвитку наших суспільств; вміти протистояти непевності та складності; займати позицію в дискусіях і виконувати свою власну думку; бачити важливість політичного та економічного оточення, в якому проходить навчання і робота; оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а також з навколишнім середовищем; вміти оцінювати твори мистецтва і літератури.

*Співпрацювати:* вміти співпрацювати і працювати в групі; приймати рішення – улагоджувати розбіжності і конфлікти; вміти домовлятися; вміти розробляти і виконувати контракти.

*Братися до справи:* включатися до проекту; нести відповідальність; входити в групу або колектив і робити свій вклад; доводити солідарність; вміти організувати свою роботу; вміти користуватися обчислювальними і моделюючими приладами.

*Адаптуватися:* вміти використовувати нові технології інформації та комунікації; доводити гнучкість перед обличчям швидких змін; показувати стійкість перед труднощами; вміти знаходити нові рішення.

Автор визначає поняття “компетенція” з освітньої точки зору як “...готовність учня використовувати засвоєні знання, навчальні вміння і навички, а також способи діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань” [7, с. 110]. Також наводить таке тлумачення: “...здатність до здійснення практичних діяльностей, що вимагають наявності понятійної системи і, отже, розуміння, відповідного типу мислення, що дозволяє оперативно вирішувати виникаючі проблеми і завдання” [там само, с. 111]. Ще одне визначення: “... компетенція – це загальна здатність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які набуто завдяки навчанням” [там само, с. 111]. Як підсумок, компетенція – це не тільки індивідуально-психологічна особливість, але й загальна якість, стандартизована для багатьох індивідів, що вводиться як загальна норма. Крім того, компетенція

включає в себе коло реальних об'єктів, стосовно яких вона задається (наприклад, компетенція мандрівника задається до таких атрибутів, як географічні об'єкти, карти, транспортні засоби та ін.). На підставі вищесказаного Хуторський А.В. вводить такий зміст понять “компетенція” і “компетентність”: “... компетенція – відчужена, наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Компетентність – володіння учнем відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмета діяльності; компетентність – особистісна якість (сукупність якостей) учня, яка вже відбулась, та мінімальний досвід діяльності в заданій сфері ” [7, с. 111-112]. На думку автора, компетентність включає когнітивну, операціонально-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову складові. “Компетенція є ... сферою відносин, які існують між знанням і дією в людській практиці. Компетентність передбачає наявність мінімального досвіду застосування компетенції” [7, с. 112]. Розглядаючи поняття компетенцій в контексті освіти, Хуторський А.В. використовує поняття “освітня компетенція” – вимога до освітньої підготовки, виражена сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтації, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності. Відповідно до поділу змісту освіти на загальний метапредметний (для всіх предметів), міжпредметний (для циклу предметів або освітніх областей) і предметний (для кожного навчального предмета) дослідник [7] пропонує трирівневу ієрархію компетенцій:

1) ключові компетенції – належать до загального (мета предметного) змісту освіти;

2) загальнопредметні компетенції – відносяться до певного кола навчальних предметів і освітніх областей;

3) предметні компетенції – часткові по відношенню до двох попередніх рівнів компетенції, мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів.

Перелік ключових освітніх компетенцій визначається на основі головних цілей загальної освіти, структурного подання соціального досвіду і досвіду особистості, а також основних видів діяльності учня, що дозволяють йому опановувати соціальний досвід, отримувати навички життя і практичної діяльності в сучасному суспільстві. З урахуванням даних позицій ключовими освітніми компетенціями є такі [7].

1. Ціннісно-смилова компетенція.
2. Загальнокультурна компетенція.
3. Навчально-пізнавальна компетенція.
4. Інформаційна компетенція.
5. Комунікативна компетенція.
6. Соціально-трудова компетенція.
7. Компетенція особистісного самовдосконалення [7].

У дослідженнях Ракова С. А. знаходимо визначення компетенцій як еталону досвіду дій, знань, умінь, навичок, творчості, емоційно-ціннісної діяльності, а компетентність передбачає рівень досягнення особистістю вказаних компетенцій [6].

Згідно з дослідженнями, які проводить Зимня І.А. [3], трактування самих понять “компетенція” і “компетентність” залежить від того, як визначені ці поняття та їх співвідношення. Автор наводить два варіанти трактування співвідношень цих понять: вони або ототожнюються, або диференціюються. Відповідно до першого варіанта, компетенція визначається як:

1. Здатність робити що-небудь добре чи ефективно.
2. Відповідність вимогам, що висуваються при влаштуванні на роботу.
3. Здатність виконувати особливі трудові функції.

Зимня І.А. вказує, що термін “компетентність” використовується в тих же значеннях і, як правило, використовується в описовому плані, а позиція нерозмежовування понять “компетенція”/“компетентність” характерна для більшості закордонних дослідників [3].

В своєму дослідженні Зимня І.А. наводить основний зміст докладу В. Хутмахера [2] стосовно підходів до того, що визначають як основні компетенції. Їх може бути всього два — уміти писати і думати – або сім: навчання; дослідження; думання; спілкування; кооперація, взаємодія; уміти робити справу, доводити справу до кінця; адаптуватись до себе, приймати себе.

Автор [3] вказує, що основний розробник компетенцій Г. Халаж (G. Halasz) розглядає їх формулювання як відповідь на виклики, що стоять перед Європою (збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку праці, розвиток комплексних організацій, економічні зміни та ін.). Відповідно, В. Хутмахер в своїй доповіді назводить прийняте Радою Європи визначення п’яти ключових компетенцій, якими “мають бути оснащені молоді європейці” [2, с. 11].

Ці такі компетенції: політичні та соціальні компетенції; компетенції, пов’язані з життям у багатокультурному суспільстві;



компетенції, пов'язані з володінням (mastery) усною і письмовою комунікацією; компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства; здатність навчатися протягом життя як основа безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя [3; 2, с. 11].

Відзначимо, що поряд з поняттям “компетентність”, а іноді й як його синонім, виступає поняття “базова навичка”. Наведемо перелік базових навичок, які змістовно, а іноді і прямо за текстом, можуть інтерпретуватися як компетентності:

- основні навички, наприклад, грамота, рахунок;
- життєві навички, наприклад, самоврядування, відносини з іншими людьми;
- ключові навички, наприклад, керування, рішення проблем;
- соціальні і громадянські навички, наприклад, соціальна активність, цінності;
- навички для отримання зайнятості, наприклад, обробка інформації;
- підприємницькі навички, наприклад, дослідження ділових можливостей;
- управлінські навички, наприклад, консультування, аналітичне мислення;
- широкі навички, наприклад, аналізування, планування, контроль” [3; 5, с. 43].

Усі компетентності соціальні в широкому сенсі цього слова, оскільки вони виробляються, формуються в соціумі. Вони соціальні за своїм змістом, вони і проявляються в цьому соціумі:

- ключові – це ті узагальнено представлені основні компетентності, які забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі;
- професійні та навчальні компетентності формуються і проявляються в цих видах діяльності людини;
- соціальні (у вузькому сенсі слова) компетентності, що характеризують взаємодію людини з суспільством, соціумом, іншими людьми.

При цьому автор відзначає, що самі ці поняття досить часто тлумачаться вкрай неоднозначно [3].

У дискусіях, які розгорнулись на електронних сторінках і у педагогічних виданнях, пропонується не переважувати педагогіку новою термінологією, обмежитись терміном “компетентність” (без “компетенції”), наголосити на засвоєнні методів здобуття знань, що насправді становить сутність компетентнісного підходу. Адже звичне розуміння знань – це не лише адекватно

зафіксована в мовній формі пам'яттю людини дійсність, а, зокрема, й способи діяльності; а вміння – знання в дії; уміння людини означає виявлену ним (доведену) готовність досягати мети у відповідній діяльності [4].

Така позиція підтверджується аналізом досвіду країн, які реалізують компетентнісний підхід до змісту освіти впродовж останніх років. Зокрема, можна спостерігати спільні тенденції, насамперед спроби розробити певну систему компетентностей на різних рівнях змісту, до якої входять:

- “надпредметні” (“транс”, “міжпредметні”) компетентності – вони можуть бути представлені у вигляді “парасольки” над усім процесом навчання, саме їх часто називають “ключовими”, “базовими”;
- загальнопредметні компетентності – їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета/освітньої галузі в усіх класах середньої школи;
- спеціально-предметні – ті, що їх набуває учень при вивченні певного предмета впродовж конкретного навчального року або ступеня навчання.

Надпредметні (ключові) компетентності є:

- синтетичними, такими, що поєднують певний комплекс знань, умінь та ставлень, що набувається впродовж засвоєння всього змісту освіти;
- вони не пов'язані з конкретним предметом, до них належать компетентності, що їх можна набути під час засвоєння не одного предмета, а тільки декількох або всіх одночасно (тобто використовуючи всі навчальні можливості, пропонувані формальною й неформальною освітою);
- вони можуть бути метафорично визначені як персональні засоби, “ноу-хау”, “процедурні знання” учнів, які формуються в них після того, як вони “забувають” фактичні знання, здобуті у школі впродовж шкільного життя [4].

Як бачимо, наведений підхід та позиція Хуторського А.В. практично збігаються, причому автори використовують ключові компетенції та компетентності практично в однаковому розумінні.

Отже, серед описаних нами визначень понять “компетентність” та “компетенція” ми виділимо визначення компетенцій як еталону досвіду дій, знань, умінь, навичок, творчості, емоційно-ціннісної діяльності; визначення компетентності як рівня досягнення особистістю вказаних компетенцій; разом з тим вважаємо за доцільне обмежуватись серед головних показників якості майбутнього фахівця одним терміном – “компетентність”.

**Список використаних джерел**

1. <http://uk.wikipedia.org/wiki/Компетентність>.
2. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А.Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [Під заг. ред. О.В.Овчарук]. – К.: “К.І.С.”, 2004. –112 с.
5. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования/ Оценка качества профессионального образования. Доклад 5/ Б.Оскарссон[Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта]; Европейский фонд подготовки кадров (ЕФО). Проект ДЕЛФИ. – М., 2001.
6. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : [монографія] / С. А.Раков. – Х.: Факт, 2005. – 360 с.
7. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В.Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

This article discusses the basic content of the concepts of “competence” and “competency”, which are actively explored in modern science. The analysis of the attitudes of leading domestic and foreign scientists. We present different approaches to interpret the notion of competence: as the ability to apply knowledge and skills, as the ability to competently carry out activities, as the ability to successfully meet the individual and social needs, and others. Investigated to identify key competencies teachers from different countries, the analysis of relationship between the concepts “competence” and “competency”, which from different points of view or identify or recognize their subordinates. Defined competence as a standard action experience, knowledge, skills, creativity, emotional-value activities, and competence as the level of achievement of specified competencies, found that identification of the concepts of “competence” and “competency” is typical of most foreign researchers. We give an opinion on the use of only one term “competence”.

**Key words:** competence, competency, key competencies, core competency, education, knowledge and skills.

*Отримано: 2.12.2011 р.*

## **Психолого-дидактичні засоби розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій**

У статті досліджуються психолого-дидактичні засоби розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. Автор стверджує, що для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій важливим є застосування відповідних психолого-дидактичних засобів, впровадження у навчально-виховний процес активних методів навчання та ін. Пізнання студентами – майбутніми фахівцями соціономічних професій себе і формування на цій основі певного ставлення до себе як до майбутніх фахівців, самоствердження та зміна самооцінки визначають професійне зростання студентів, в основі якого лежить прагнення бути відповідальним за виконання професійних обов'язків, вміння спілкуватися з колегами й іншими людьми.

**Ключові слова:** психолого-дидактичні засоби, особистісна зрілість, майбутні фахівці соціономічних професій, самоствердження, самооцінка, спілкування, комунікативна компетентність.

В статье исследуются психолого-дидактические средства развития профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих специалистов социономических профессий. Автор утверждает, что для развития профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих специалистов социономических профессий важным является применение соответствующих психолого-дидактических средств, внедрение в учебно-воспитательный процесс активных методов обучения и др. Познание студентами – будущими специалистами социономических профессий себя и формирование на этой основе определенного отношения к себе как к будущим специалистам, самоутверждение и изменение самооценки определяют профессиональный рост студентов, в основе которого лежит стремление быть ответственным за выполнение профессиональных обязанностей, умение общаться с коллегами и другими людьми.

**Ключевые слова:** психолого-дидактические средства, личностная зрелость, будущие специалисты социономических профессий, самоутверждение, самооценка, общение, коммуникативная компетентность.

**Актуальність проблеми.** Успішне вирішення нових завдань, поставлених перед системою освіти України, кардинальні зміни в

суспільно-політичному та економічному житті суспільства вимагають готовності майбутніх фахівців соціономічних професій до компетентної праці. Актуальним у наш час є підвищення вимогливості особистості до себе і до своєї професійної діяльності на основі розвитку та вдосконалення її самосвідомості. Особливості соціально-економічного розвитку країни потребують високого рівня фахової підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, вивчення психологічних особливостей їхньої професійної самосвідомості з метою підвищення якості підготовки фахівця та розвитку комунікативної компетентності як складової професійної компетентності. Майбутні фахівці соціономічних професій працюватимуть з особистостями і, водночас, самі є особистостями, впливаючи на інших.

**Аналіз останніх досліджень.** У контексті актуальних проблем психології розвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій вагоме місце належить формуванню професійної самосвідомості, навичок самооцінки та саморегуляції поведінки. Феномен самосвідомості більш глибокий за своїм психологічним змістом, ніж проблема свідомості. У психологічній структурі особистості майбутніх фахівців соціономічних професій самосвідомість є центральною ланкою, яка характеризує рівень їх професіоналізму й успішність професійної діяльності.

У працях дослідників В.В. Андрієвської, І. Д.Беха, Т.В. Дуткевич, І. А.Зязюна, Н. М.Лосевої, С. Д. Максименка, О. В.Савицької та ін. найбільш повно досліджено самосвідомість фахівців. Але на сьогодні не всі існуючі теорії достатньо висвітлюють особливості й закономірності розвитку самосвідомості в процесі професійної підготовки особистості майбутніх фахівців соціономічних професій до професійної діяльності. Особливо вагомим для розвитку особистісної зрілості цих фахівців стає прагнення студентів до особистісного зростання й відповідні умови під час навчання та у позаурочний час. Тому припустимо, що розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій уможливиться при створенні певних умов під час їх професійної підготовки й важливе значення для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів матимуть психолого-дидактичні засоби, поєднання яких буде доцільним у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій, оскільки враховуються особливості їх майбутньої професійної діяльності (психологічні) та сьогоднішні умови їхнього навчання у виші (дидактичні).

На нашу думку, психолого-дидактичні засоби розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості май-

бутніх фахівців соціономічних професій – це психолого-дидактичні матеріали і засоби, завдяки яким успішно й ефективно майбутні фахівці підвищують рівень своєї особистісної зрілості, розвивають власні професійно значущі характеристики.

Дослідники О. О. Бодальов, О. Ф. Бондаренко, Ж. П. Вірна, П. П. Горностаї, Р. С. Немов, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева, Т. С. Яценко та ін. звертають увагу на важливість особистісного зростання майбутніх фахівців, але, водночас, психолого-дидактичні засоби розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій вивчено недостатньо, що ми і визначили як **мету** нашого дослідження – здійснити аналіз психолого-дидактичних засобів розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій.

**Виклад основного матеріалу.** Особистість майбутніх фахівців соціономічних професій розвивається і змінюється впродовж навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ), при цьому навчальна діяльність має професійне фахове спрямування і становить собою цілеспрямований процес, який має на меті розвиток професійної компетентності, завдання і як результат готовність до професійної діяльності. Під час навчальної діяльності забезпечується професійний саморозвиток особистості та формування професійної самосвідомості, яка допомагає студентові стати конкурентоспроможним фахівцем, здобути якісну професійну освіту. Формою прояву професійної самосвідомості є усвідомлення майбутніми фахівцями своїх нахилів, інтересів, здібностей та рівня професійної готовності. При підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій, на нашу думку, доцільно застосовувати модель навчання, яка б стимулювала у суб'єктів учіння потребу в особистісному зростанні. Завдання викладачів ВНЗ полягає у доцільному використанні при викладанні навчальних дисциплін відповідних дидактичних засобів для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців.

Під час професійної підготовки майбутніх фахівців доречно, на наш погляд, використовувати проблемне навчання як систему методів і засобів навчання, основою якого виступає моделювання реального творчого процесу за рахунок створення проблемної ситуації і управління пошуком вирішення проблеми. У своїх дослідженнях О. В. Хроменко відносить метод проблемного викладу до інформаційно-пошукових методів навчання [8, с. 32]; метод навчального диспуту застосовує для активного пізнавального пошуку; метод спостереження використовує для підвищення

інтересу студентів до обраної професії [8, с. 33], а для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій ефективними педагогічними засобами, на нашу думку, є активні методи навчання, метод аналізу конкретних ситуацій, моделювання майбутнього професійного процесу, метод “круглого столу”, ділові ігри, метод самостійного формулювання психологічних понять [8, с. 35–41].

Метод аналізу конкретних ситуацій сприяє формуванню у майбутніх фахівців соціономічних професій уміння вирішувати різні за складністю завдання; метод моделювання майбутнього професійного процесу являє собою відтворення реальних професійних ситуацій у спрощеному вигляді і дозволяє перетворювати і акумулювати знання, отримані при вивченні відповідних теоретичних предметів з метою їх практичного застосування. В основу методу “круглого столу” закладено принцип колективного обговорення проблем і конфліктних ситуацій. Ділова гра пов’язана з моделюванням ситуацій професійної діяльності з корекцією професійних завдань для досягнення цілей професійної підготовки.

Дослідник Р. М. Грановська відносить до активних методів навчання такі методи: метод конкретних ситуацій, який розвиває здібність до аналізу професійних ситуацій і уміння формулювати завдання самостійно [3, с. 466]; метод інциденту, спрямований на подолання вікової й особистісної інерційності та вироблення адекватних способів поведінки в напружених стресових ситуаціях [3, с. 469]; метод тренування чутливості формує у людини уміння керувати стилем своєї поведінки за рахунок усвідомлення того, як вона сприймається оточуючими, які дії провокують їх симпатію або антипатію, розвиває такі особисті якості, як чутливість, сприйнятливність до психічного стану оточуючих, їх установок і прагнень [3, с. 474]; метод мозкової атаки (мозковий штурм) передбачає групове вирішення творчої проблеми, яка забезпечується за допомогою особливих прийомів та спрямована на активізацію творчої думки [3, с. 479]; метод ділової гри використовує події майбутньої практичної діяльності, демонструє учасникам можливості довгострокових стратегій і їх вплив на ефективність майбутньої професійної діяльності [3, с. 486]; метод занурення передбачає навчання з елементами релаксації, навіювання та гри [3, с. 492].

Р. М. Грановська вважає особливістю всієї групи активних методів те, що: 1) навчання проводиться в ситуаціях, максимально наближених до реальних, дозволяючи матеріал, що підлягає засвоєнню, ввести в мету діяльності, а не в засоби; 2) здійснюється не лише повідомлення знань, але і навчання умінь практичного

використання, що вимагає формування певних психологічних якостей фахівців; 3) організується формування нової, якісно іншої установки на навчання в емоційно насиченому процесі колективної творчої праці [3, с. 507].

Суб'єктна позиція майбутніх фахівців соціономічних професій повинна сприяти оптимізації їх самостійної роботи щодо розвитку особистісної зрілості, тому варто, ми вважаємо, застосовувати індивідуальні форми роботи: самостійний добір фільмів з проблеми особистісного зростання, поглиблене вивчення теоретичних питань відповідної проблематики, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, проходження навчальної практики, підготовка індивідуальних звітів та ін. Ефективними є також, на наш погляд, тематичні семінари, майстер-класи з особистісного зростання, психолого-педагогічний аналіз відеофільмів, читання творів художньої літератури. Доречним було би створення наукових гуртків, навчальних майстерень, проблемно-тематичних груп, практикумів з основ особистісного зростання майбутнього фахівця проблемно-пошукової спрямованості, на яких студенти намагалися б відтворити проблемні професійні ситуації і знайти правильне їх вирішення.

Фундаментом самовдосконалення майбутніх фахівців соціономічних професій, безумовно, є розвиток самосвідомості, яку С. Д. Максименко й В. Андрієвська визначають як усвідомлення індивідом себе суб'єктом життєтворчості з неповторними фізичними і духовними якостями, потребами й здібностями, носієм інтелекту, почуттів і волі, виразником національної, професійної і групової належності в системі суспільних відносин [7].

Саме самосвідомість забезпечує усвідомлення майбутніми фахівцями соціономічних професій власних схильностей і комунікативних здібностей, впливає на розвиток професійних комунікативних якостей. І. Д. Бех вважає, що усвідомлення особистістю своїх якостей зводиться до того, що кожна особистісна якість виражає певне ставлення, тобто конкретну дію [1, с. 31].

Саморозвиток особистості являє собою не лише свідомий процес формування професійної майстерності, самоосвіти та самовдосконалення, але й мотивований, свідомий вільний вибір і прагнення досягти бажаного рівня професійної компетентності, адже пізнання студентами себе, формування на цій основі певного ставлення до себе як до майбутнього фахівця соціономічної галузі, самоствердження та зміна самооцінки – усе це визначає професійне зростання студентів, в основі якого лежить прагнення бути відповідальним за виконання професійних обов'язків, уміння спілкуватися з колегами та іншими людьми. Самооцінка відображає якісну своєрідність внутрішнього світу



особистості, виступає показником рівня її розвитку та формується за активної участі й при бажанні самої особистості.

Саморозвиток майбутніх фахівців соціономічних професій – це цілеспрямований процес самовдосконалення, який детермінується метою і стратегією навчальної діяльності, здобуттям професійних знань, умінь та навичок, виникненням потреби розвитку професійних якостей. Потреба є умовою активності майбутніх фахівців і визначає мотиви їхньої навчальної діяльності, пробуджує у них прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення, бажання підвищити свої індивідуальні можливості, розвивати професійні комунікативні якості. Лише тоді, коли майбутній фахівець усвідомить необхідність та потребу в розвитку професійних якостей, він зможе активно залучитися до процесу професійного саморозвитку, який передбачає самоосвіту, розвиток професійних комунікативних якостей, бажання під час навчальної діяльності здобути професійні комунікативні знання, вміння та навички.

Формою вияву професійної самосвідомості майбутніх фахівців соціономічних професій є розуміння ними своєї соціальної позиції, професійних інтересів, нахилів, здібностей, характерологічних особливостей, рівня загальної та спеціальної готовності до професійної комунікативної діяльності, де усвідомлення власних психічних особливостей нерозривно пов'язано з певним ставленням до себе, із самооцінкою. Розвиток професійної комунікативної компетентності стає особистим надбанням кожного студента, яке здобує власними силами під час навчальної діяльності. Дослідник С. І. Дичківський, зокрема, зазначає, що діяльність студента в процесі навчання може бути активною лише тоді, коли в змісті навчання він побачить переконливу для нього мету, пов'язану з подальшою професійною діяльністю [4, с. 21].

Спрямованість як система потреб, ціннісних орієнтацій, світоглядних установок, прагнень й інтересів визначає готовність майбутніх фахівців соціономічних професій до професійної комунікативної діяльності. Від визначеності професійних мотивів залежить ефективність розвитку професійної комунікативної компетентності, що відбувається під час навчально-пізнавальної діяльності у вищій. Отже, професійна мотивація визначає вибір професії та якість виконання обов'язків, пов'язаних із професійною діяльністю.

Дослідник О.О. Бодалев [2] розділив мотиви на групи, що характеризують мотиваційну сферу особистості:

- мотиви, пов'язані з найважливішими суспільними потребами особистості за критерієм їхнього змісту: ідейні, моральні, естетичні;

- мотиви за джерелом появи, зумовленості: соціальні, діяльнісно-процесуальні, стимульно-заохочувальні;
- за видами діяльності: суспільні, професійні, навчально-пізнавальні;
- за часом проявлення: упродовж усього життя, протягом обмеженого часу;
- за силою вияву: сильні, помірні, слабкі;
- за проявом у поведінці: актуальні й потенційні.

Мотивація до навчальної діяльності є показником індивідуальних досягнень майбутніх фахівців соціономічних професій, що характеризується сукупністю емоційних та вольових процесів, спонукає і спрямовує навчальну діяльність студентів, розвиває їхню потребу до пізнання особливостей професійної комунікативної діяльності й визначається зовнішніми і внутрішніми чинниками розвитку. Усвідомлення власних потреб мотивує самовдосконалення та професійний саморозвиток студентів.

Професійна мотивація майбутніх фахівців соціономічних професій відбувається під час навчальної діяльності, вона є неперервним процесом, на який постійно впливають об'єктивні та суб'єктивні фактори. Саме визначення майбутнім фахівцем мотивів щодо здобуття обраної спеціальності та перспектив самореалізації як фахівця сприяє активізації навчальної діяльності.

Усвідомлення студентами своїх власних потреб мотивує їхнє самовдосконалення і професійний саморозвиток. Майбутнім фахівцям соціономічних професій з високим рівнем внутрішньої мотивації притаманна впевненість в успішному результаті, наполегливість у досягненні поставленої мети, активний пошук шляхів розвитку своїх професійних комунікативних якостей, отримання задоволення від процесу власного професійного розвитку й оволодіння необхідними професійними знаннями, вміннями та навичками. Пізнавальні інтереси майбутніх фахівців концентруються навколо їхньої потреби зрозуміти особливості професійної комунікативної діяльності, осмислити власний життєвий досвід, навчитися використовувати отримані знання у своїй професійній діяльності.

Студентський вік характеризується зростанням власного «Я», періодом саморозвитку, формуванням і розвитком професійної свідомості. Професійна самосвідомість фіксує результат розвитку професійної комунікативної компетентності, виступає регулятором професійної комунікативної діяльності. Професійна самосвідомість та самооцінка сприяють формуванню у майбутніх фахівців соціономічних професій таких почуттів, як впевненість та оптимізм, що, в свою чергу, активізують їхню навчальну діяльність, сприяють

бажанню здобувати професійні знання, розвивати свої комунікативні якості та здібності. Професійна самосвідомість майбутніх фахівців підвищує надійність, стійкість і стабільність цілеспрямованого розвитку професійної комунікативної компетентності.

У цьому віці молода людина мусить самостійно ухвалювати та реалізувати рішення, розробляти життєві плани, будувати власне життя. Під час навчання у вищому навчальному закладі студенти цілеспрямовано прагнуть здобувати професійні знання, практичні вміння та навички, розвивають свій комунікативний потенціал. На думку І. А. Зязюна, завданням кожного студента є напрацювання власних прийомів компенсації тих індивідуальних особливостей, які зумовлюють утруднення зовнішнього та внутрішнього плану професійної діяльності, зниження рівня залежності від думок інших людей, вироблення власної системи поглядів, позицій, розширення обсягу комунікативних умінь і здібність до рольової поведінки [6, с. 151].

У процесі професійної підготовки майбутні фахівці соціономічних професій повинні набути досвіду послідовного свідомого самопізнання та професійного зростання, оцінити свою індивідуальність, стати суб'єктами саморозвитку. Саморозвиток майбутнього фахівця – це цілеспрямований процес самовдосконалення, що детермінується метою і стратегією навчальної діяльності, здобуттям професійних знань, умінь та навичок, виникненням потреби розвитку професійних якостей.

Потреба є умовою активності майбутніх фахівців, визначає мотиви їх навчальної діяльності, пробуджує у них прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення, бажання підвищити свої індивідуальні можливості, розвивати професійні комунікативні якості. Лише тоді, коли майбутній фахівець зрозуміє необхідність і потребу в розвитку професійних якостей, він зможе активно залучитися до процесу професійного саморозвитку, що передбачає розвиток професійних комунікативних якостей та здібностей студентів, їхнє бажання під час навчальної діяльності здобувати професійні комунікативні знання, вміння та навички.

На думку Н. В. Чепелевої [9], професійна самосвідомість передбачає наявність професійних значень (тезаурусу) і професійних смислів (особистісне професійне знання, професійне ставлення до клієнта, професійні ідеали, норми та цінності, смислоутворюючі мотиви професійної діяльності).

Ми вважаємо, що професійна самосвідомість передбачає наявність у майбутніх фахівців соціономічних професій професійної Я-концепції, ідеальний образ «Я» якої включає в себе уявлення

про те, яким повинен бути майбутній фахівець. Ці уявлення складаються в студентів на етапі розвитку професійної компетентності, в процесі ідентифікації з іншим професіоналом. Професійна самооцінка – уявлення майбутніх фахівців соціономічних професій про власну цінність як фахівця соціономічної галузі, тобто це оцінний компонент професійної Я-концепції.

Я-концепція майбутніх фахівців соціономічних професій – це складна динамічна система уявлень студента про себе як особистість і як суб'єкта професійної діяльності. Професійна Я-концепція – важливий чинник детермінації професійної діяльності майбутніх фахівців, який зумовлює їхню здатність реально будувати своє життя, бачити перспективи професійної діяльності, свої приховані можливості, чітко визначати рівень здобутих професійних знань, комунікативних умінь та навичок.

Формою вияву професійної самосвідомості майбутніх фахівців соціономічних професій є розуміння ними своєї соціальної позиції, професійних інтересів, нахилів, здібностей, характерологічних особливостей, рівня загальної та спеціальної готовності до професійної комунікативної діяльності, але при цьому усвідомлення власних психічних особливостей нерозривно пов'язано з певним ставленням до себе, з самооцінкою. Професійна самосвідомість і самооцінка сприяють формуванню в майбутніх фахівців соціономічних професій таких почуттів, як впевненість й оптимізм, які, в свою чергу, активізують їхню навчальну діяльність, сприяють бажанню здобувати професійні знання, розвивати свої комунікативні якості та здібності. Професійна самосвідомість майбутніх фахівців підвищує надійність, стійкість і стабільність цілеспрямованого розвитку професійної комунікативної компетентності.

Варто зазначити, що процес розвитку професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій свідомий і керований та відбувається під час навчально-пізнавальної діяльності студентів і спирається на сучасні вимоги до таких фахівців.

**Висновки.** На нашу думку, для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій важливим є застосування відповідних психолого-дидактичних засобів, впровадження у навчально-виховний процес активних методів навчання, проблемного навчання, функціонування наукових гуртків й урахування індивідуальних форм роботи. Пізнання студентами-майбутніми фахівцями соціономічних професій себе і формування на цій основі певного ставлення до себе як до майбутніх фахівців, самоствердження та зміна самооцінки – усе це визначає професійне зростання студентів, в основі якого

лежить прагнення бути відповідальним за виконання професійних обов'язків, вміння спілкуватися з колегами й іншими людьми.

### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Образ «Я» як мета формування і розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2 (19). – С. 30–40.
2. Бодалёв А. А. О взаимосвязи общения и отношений / А. А. Бодалёв // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 122–126.
3. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. – 560 с.
4. Дичківський С. І. Неперервна гуманітарна освіта – новий етап педагогічного мислення / С. І. Дичківський // Гуманітарні науки. – 2004. – № 2 (8). – С. 20–29.
5. Дуткевич Т. В. Практична психологія: вступ у спеціальність [навчальний посібник] / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.
6. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: [підручник для вищих пед. навч. заклад] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – К.: Вища школа, 1997. – 348 с.
7. Психологічний довідник учителя / упоряд.: В. Андрієвська; за заг. ред. С. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Кн. 2. – 112 с.
8. Хроменко О. В. Методика преподавания психологии / О. В. Хроменко. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 256 с.
9. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності психолога // Актуальні проблеми психології: наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. – К.: Ніка – Центр, 1999. – Вип. 19. – 286 с.

The article deals with psychological and didactic means of professionally significant personal maturity characteristics of future specialists sotsionomichnyh professions. The author argues that the development of professionally significant personal maturity characteristics of future specialists sotsionomichnyh occupations is important for appropriate psychological and didactic methods, implemented in the educational process of active learning methods and others. Knowledge of students, future professionals sotsionomichnyh professions themselves and form a basis for this attitude as future professionals, self-change and self-determined professional development of students, based on the desire to be responsible for performing professional duties, the ability to communicate with colleagues and other people.

**Key words:** psychological and didactic tools, personal maturity, future specialists sotsionomichnyh professions, self-esteem, communication, communicative competence.

Отримано: 20.11.2011 р.

## **Підготовка фахівців до взаємодії з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання**

У статті представлені особливості підготовки фахівців до взаємодії з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання. Де базисним поняттям нозології є нозологічна одиниця (нозологічна форма) – певна хвороба, яку виділяють як самостійну на основі встановлених причин, механізмів розвитку й характерних клініко-анатомічних проявів, що відбивають переважне ураження тих або інших органів і систем організму. Йдеться про необхідність адаптувати навчальні плани, програмний матеріал, методи, форми навчання до індивідуальних освітніх потреб дітей; орієнтуватись на соціальний досвід, пізнавальні можливості кожної дитини; розробити різноманітні прийоми та засоби для сприяння загальному розвитку дітей; створити умови для соціальної адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку та здорових дітей, набуття ними соціальних навичок.

**Ключові слова:** психофізичний розвиток, вади розвитку, інклюзивна освіта.

В статтю представленні особливості підготовки фахівців до взаємодії з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання. Де базисним поняттям нозології є нозологічна одиниця (нозологічна форма) – певна хвороба, яку виділяють як самостійну на основі встановлених причин, механізмів розвитку й характерних клініко-анатомічних проявів, що відбивають переважне ураження тих або інших органів і систем організму. Йдеться про необхідність адаптувати навчальні плани, програмний матеріал, методи, форми навчання до індивідуальних освітніх потреб дітей; орієнтуватись на соціальний досвід, пізнавальні можливості кожної дитини; розробити різноманітні прийоми та засоби для сприяння загальному розвитку дітей; створити умови для соціальної адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку та здорових дітей, набуття ними соціальних навичок.

**Ключевые слова:** психофизическое развитие, изъяны развития, инклюзивное образование.

Взаємодія з дітьми з особливостями психофізичного розвитку знаходить своє вираження в інклюзивній освіті, коли учні навчаються в навчальних закладах загального типу, у найближчих

до місця проживання. Визнано, що в таких умовах діти краще адаптуються до навколишнього середовища, оволодівають спеціальними навичками, почуваються більш самостійними, потрібними в суспільстві, саме цій адаптації сприяють уроки образотворчого мистецтва, адже саме інклюзивне навчання на уроках образотворчого мистецтва передбачає перебування дитини з особливостями психофізичного розвитку в масовому загально-освітньому класі (чи в масовій дошкільній групі), оволодіння нею знаннями, вміннями та навичками нарівні із здоровими підлітками; соціально-медико-педагогічний супровід дітей; забезпечення належних умов для навчання, виховання, корекційно-компенсаторної роботи (матеріально-технічне, кадрове, фінансове забезпечення) тощо. Проблеми інклюзивного навчання знаходять своє вирішення в теорії та практиці роботи науковців та вчителів-практиків, серед яких Л. Білецька, І. Білецька, В. Засенко, Ю. Найда, Т. Сак, О. Тараненко та інші.

До фахівця початкової школи інклюзивне навчання висуває нові вимоги, і він повинен вміти визначати пріоритетні корекційні, навчальні, виховні завдання, напрями роботи; розробити індивідуальний корекційно-компенсаторний план роботи для кожної дитини з урахуванням нозології (греч. *nosos* хвороба + *logos* навчання) – вчення про біологічні й медичні основи хвороб, що включає питання їх етиології, патогенезу, номенклатури й класифікації. Базисним поняттям нозології є нозологічна одиниця (нозологічна форма) – певна хвороба, що виділяють як самостійну на основі встановлених причин, механізмів розвитку й характерних клініко-анатомічних проявів, що відбивають переважне ураження тих або інших органів і систем організму. Необхідно адаптувати навчальні плани, програмний матеріал, методи, форми навчання до індивідуальних освітніх потреб дітей; орієнтуватись на соціальний досвід, пізнавальні можливості кожної дитини; розробити різноманітні прийоми та засоби для сприяння загальному розвитку дітей; створити умови для соціальної адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку та здорових дітей, набуття ними соціальних навичок. Ці вимоги кардинально змінюють напрями діяльності вчителя: від фронтальної роботи, орієнтації на середнього учня при традиційній класно-урочній системі навчання до максимальної індивідуалізації навчального процесу, переважання діалогічних (вчитель – учень) форм роботи. Включення дитини з особливостями психофізичного розвитку в загально-освітній процес масової школи вимагає особистісно орієнтованого підходу на уроках образотворчого мистецтва, максимального

пристосування змісту й форм роботи до особистісного суб'єктного досвіду та можливостей і здібностей дитини до образотворчого мистецтва.

Отже, потребує змін і підготовка сучасного фахівця – це стосується всіх складових готовності вчителя до самостійної професійної діяльності – мотиваційного, змістового, процесуального та результативно-рефлексивного компонентів на уроках образотворчого мистецтва.

Розглянемо зміст кожного компонента готовності вчителя до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку на уроках образотворчого мистецтва.

Мотиваційний компонент передбачає формування бажання і потреби вчителя приймати дитину з особливими освітніми потребами, прагнути до вибудови індивідуальної траєкторії розвитку такого учня, забезпечити супровід, ситуацію успіху, надавати консультаційну допомогу на уроках образотворчого мистецтва та підтримку батькам вихованця.

Змістовий компонент включає систему знань, які мають забезпечити успішну взаємодію вчителя та учня в процесі взаємодії на уроках образотворчого мистецтва. Доречно вивчення курсу “Образотворче мистецтво зі спеціальною методикою викладання” ставити в навчальному плані після вивчення навчальних дисциплін з педагогіки, психології, корекційної педагогіки, перед преддипломною практикою, що дасть змогу спиратись на теоретичний фундамент професійних дисциплін та розглядати особливості застосування принципів, методів, прийомів, форм, технологій та технік у навчанні та вихованні дітей з особливостями психофізичного розвитку на уроках образотворчого мистецтва.

Навчальна програма з “Образотворче мистецтво зі спеціальною методикою викладання” складається із двох модулів. У першому передбачено вивчення загальних питань, які стосуються закономірностей вивчення, розвитку, класифікації дітей з особливостями психофізичного розвитку. У другий модуль винесені питання розвитку, навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку за нозологіями на уроках образотворчого мистецтва, саме тут слід ознайомити студентів із сутністю поняття “діти з вадами психофізичного розвитку”, формами їх освіти в сучасних умовах – інституціоналізацією, інтеграцією, інклюзією. Характеризуючи сучасні підходи до розвитку, навчання та виховання такої категорії дітей, спиратися на законодавчі основи корекційно-реабілітаційної освіти. Визначаючи предмет корекційної педагогіки, вказати на її зв'язки із спеціальною психологією



та мистецтвом, саме з урахуванням артпедагогіки та арттерапії. Розглядаючи корекцію як виправлення (часткове чи повне) недоліків психофізичного розвитку в дітей з особливими освітніми потребами за допомогою спеціальної системи педагогічних прийомів і заходів, зауважити, що корекція розглядається як шлях переборення та послаблення психофізичних недоліків шляхом формування відповідних життєво необхідних якостей у ході навчально-виховного процесу чи різних видів діяльності. Важливо розкрити напрями, форми та принципи корекційно-реабілітаційної роботи, структуру корекційної програми, навести приклади корекційних програм з досвіду роботи вчителів-практиків саме на уроках образотворчого мистецтва. Для підготовки студентів до перспективи самостійного розроблення корекційних програм методологічно важливо, щоб студенти засвоїли, що корекція як особлива форма психолого-педагогічної взаємодії теоретично базується на таких положеннях:

1) концепції В.М. Мясищева, відповідно до якої особистість є продуктом системи значущих відносин, тому ефективна корекція неможлива без включення в корекційний процес дитини і її сім'ї;

2) теорії діяльності О.М. Леонтьєва, яка полягає в тому, що позитивно впливати на процес розвитку – значить керувати провідною для розвитку діяльністю, в цьому випадку – впливати на діяльність з виховання дітей і на провідну діяльність дитини;

3) теорії Д.Б. Ельконіна, згідно з якою корекційний потенціал гри полягає в практиці нових соціальних відносин, у які включається людина в процесі спеціально організованих ігрових занять на уроках образотворчого мистецтва;

4) концепції особистості С.Л. Рубінштейна про форми психологічних контактів між людьми.

При плануванні програм психолого-педагогічної корекції студенти повинні знати, що:

– головним у корекційній взаємодії є реалізація індивідуального підходу на уроках образотворчого мистецтва. Плануючи особисті досягнення дитини, вчитель повинен визнавати її право брати із психокорекційних можливостей те, що вона хоче взяти, створити умови для особистісного зростання під час вивчення творів мистецтва;

– психолого-педагогічна корекція планує не досягнення конкретних результатів, а створює умови для різнобічного особистісного зростання. Корекційні прийоми повинні використовувати природні рушійні сили психічного й особистісного розвитку: це діяльність людини і система її відносин. Моделювати

ті види діяльності і ті системи відносин, які особистісно значущі для учасників корекції, яскраво індивідуально зафарбовані, стосовно яких є гострі емоційно насичені переживання на уроках образотворчого мистецтва;

– психолого-педагогічна корекція базується на діалогічному спілкуванні, суб'єкт-суб'єктній взаємодії на уроках образотворчого мистецтва;

– результативність корекційної взаємодії залежить від використання методів психолого-педагогічної корекції. Динаміка корекційного процесу – не пряма, а крива лінія, де є піднесення, спади, уповільнення. Кількісні зміни переходять у нову якість, новоутворення;

– важливим є бажання й активність самої дитини набути нових змін, нової якості митця.

З метою реалізації особистісно орієнтованого підходу до дітей з особливостями психофізичного розвитку, добору ефективних методів і прийомів психолого-педагогічної корекції потрібно розглянути причини порушень психофізичного розвитку, класифікацію осіб з вадами психофізичного розвитку (за В.В. Лебединським, М.А. Власовою і М.С. Певзнер, В.А. Лапшиним і Б.П. Пузановим).

Студенти повинні знати також загальні й специфічні закономірності розвитку, навчання та виховання дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку на уроках образотворчого мистецтва.

Важливе значення для підготовки майбутнього вчителя до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку має знання сутності та особливостей методів диференціальної діагностики на уроках образотворчого мистецтва. Студенти вже знають характеристику методів педагогічних і психологічних досліджень, тому доречно у порівнянні вказати на особливості клінічних методів діагностики, психологічних, педагогічних та методів мовленнєвого вивчення. Варто розкрити і склад, завдання та напрями діяльності ПМПК, сформулювати алгоритм співпраці із фахівцями із районної психолого-медико-педагогічної комісії. Окремого розгляду потребують питання про освітні установи для дітей з особливостями психофізичного розвитку, їх специфіку, умови функціонування та розвитку творчості.

Таким чином, перший модуль програми з навчальної дисципліни “Образотворче мистецтво зі спеціальною методикою викладання” покликаний ознайомити студентів із загальними питаннями, що дадуть змогу виробити гуманістичну позицію щодо дітей

із особливостями психофізичного розвитку, планувати корекційно-розвивальний педагогічний процес на уроках образотворчого мистецтва.

Другий модуль містить питання, які розкривають особливості розвитку, виховання та навчання дітей образотворчого мистецтва при порушеннях слуху, зору, інтелекту, мовлення та рухової сфери, відхиленнях емоційно-вольової сфери та соціальної поведінки на уроках образотворчого мистецтва.

При вивченні зазначених тем варто структурувати навчальний матеріал за планом:

- класифікація осіб з певними порушеннями та її педагогічне значення;
- психолого-педагогічні особливості учнів з певними порушеннями психо-фізичного розвитку;
- особливості організації навчально-виховного процесу з дітьми з особливими освітніми потребами;
- корекційно-розвивальні програми в роботі з учнями з певними психофізичними особливостями.

Студенти вже мають психолого-педагогічні знання, уміння й навички організації педагогічного процесу з учнями початкової школи, тому варто спиратись на їх досвід, у порівнянні вказувати на особливості, специфіку роботи з такою категорією школярів.

Змістовий компонент готовності вчителя до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку формується переважно під час лекційних занять і самостійної роботи студентів. З метою формування операційного компонента – умінь та навичок організації педагогічного процесу з дітьми з особливими освітніми потребами, на нашу думку, доречно використовувати такі види навчальної роботи, навчальних завдань.

Студентам варто розробити ряд завдань, щодо підготовки до уроків образотворчого мистецтва в умовах інклюзивного навчання:

- розробити пам'ятку з урахуванням загальних і специфічних закономірностей розвитку, навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку (за нозологіями);
- розробити правила застосування принципів діагностики порушень психофізичного розвитку;
- зробити порівняльну характеристику методів діагностики порушень психофізичного розвитку;
- охарактеризувати умови ефективності психолого-педагогічного моніторингу учнів початкової школи;
- дібрати корекційно-розвивальні вправи для розвитку особистісних якостей, пізнавальних психічних процесів учнів

(залежно від виду порушення), опорно рухового апарату та моторного розвитку;

– обґрунтувати медико-педагогічні правила-рекомендації для охорони залишкового зору (слуху) учнів у педагогічному процесі;

– розробити психолого-педагогічні правила взаємодії з учнем з вадами психофізичного розвитку (за нозологіями);

– сформулювати правила індивідуального підходу та напрями корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР;

– розробити методичні рекомендації налагодження педагогічної взаємодії учнів у класі (з урахуванням порушень емоційно-вольової сфери).

Орієнтація на активну позицію студента в процесі вивчення курсу “Образотворче мистецтво зі спеціальною методикою викладання”, використання індивідуальних завдань, повідомлень студентів, навчальних проектів, дискусійних методів сприятиме переведенню знань у практичну площину, забезпечить можливість застосування теоретичних знань у конкретних ситуаціях при вивченні мистецьких тем.

Результативним для формування вмінь і навичок є використання практичних і лабораторних занять, коли студентам пропонуємо проаналізувати чи розробити корекційну програму, розв’язати педагогічні завдання, використовувати моделювання ситуацій, захищати фрагменти уроків чи занять з образотворчого мистецтва. Доречно організувати зустріч студентів із фахівцями з ПМПК, організувати екскурсії до спеціальних закладів освіти, спілкування з учителями-практиками, артпедагогами, художниками, народними митцями.

Формуванню системи професійних умінь вчителів образотворчого мистецтва сприяє змістовно-діагностичний характер педагогічної практики. Такий підхід, коли студент орієнтується на коло інтегрованих умінь, свідомо, разом з методистом та вчителем оцінює рівень їх сформованості, заповнює діагностичну змістовну карту професійної діяльності, є результативним і для формування результативно-рефлексивного компонента готовності вчителя до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку.

Важливою умовою якісної фахової підготовки є оволодіння студентами сучасними педагогічними технологіями. Потрібно не лише розкрити сутність й особливості впровадження особистісно орієнтованих, інтерактивних, проектних, інформаційно-комунікаційних технологій навчання, а й дати можливість студенту підготувати конспект уроку чи заняття за запропонованою технологією, захистити його, показати зразок упровадження та

самостійне провести урок чи заняття на педагогічній практиці під час проведення уроків з малювання.

Формування у студентів гуманістичної позиції, коли дитину приймають такою, якою вона є, визначають метою педагогічної діяльності особистісний творчий розвиток учня, вибудовують супровід дитини під час її руху за індивідуальною траєкторією розвитку.

Особливості запропонованої системи роботи з формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти свідчить про її ефективність і передбачає організацію педагогічного процесу на засадах компетентнісного підходу; оволодіння студентами особистісно орієнтованими технологіями; цілеспрямоване формування мотиваційного, змістового та процесуального компонентів готовності вчителя до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку на уроках образотворчого мистецтва.

#### Список використаних джерел

1. Національна Асамблея Інвалідів України. Програма: “Через освіту до соціальної інтеграції”. [Електроний ресурс]. – Режим доступу– <http://naiu.org.ua>
2. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін.; [За заг. ред. Даниленко Л.І.], – К.:2007. – 128 с.
3. Шмидт В.Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании: учебно-методическое пособие/ В.Р.Шмидт. – М., 2006.

In the article the presented features of preparation of specialists are to co-operating with children with the features of psikhofizichnogo development in the conditions of inklyuzivnogo studies. Where the base concept of nosology is nosology unit (nosology form) – certain illness, that select at quality independent on the basis of the set reasons, mechanisms of development and characteristic kliniko-anatomic displays which remove an overwhelming defeat those or other organs and systems of organism.; to adapt curricula, programmatic material, methods, forms of studies are to the individual educational necessities of children; oriented on social experience, cognitive possibilities of every child; to develop various receptions and facilities for an assistance general development of children; to create terms for social adaptation of children with the features of psikhofizichnogo development and healthy children, acquisition, by them social skills.

**Keywords:** psikhofizichniy development, defects of development, inklyuzivna education.

Отримано: 2.12.2011 р.

## **Використання комплексної взаємодії мистецтв у естетичному вихованні молодших школярів**

У статті розглядаються особливості використання комплексної взаємодії мистецтв у естетичному вихованні молодших школярів. Сукупність окремих видів мистецтва може зробити особистість дійсно багатогранною. Комплексне опанування мистецтва оптимізує творчі здібності та сили людини, розвиток її фантазії, уяви, артистичності, інтелекту, тобто формує універсальні людські здібності для будь-якої сфери діяльності.

У центрі нашої статі є урок малювання як головна форма використання усіх засобів естетичного виховання та навчання. Навчання мистецтва в початкових класах у силу вікових психічних особливостей дітей відбувається в умовах підвищеної емоційності сприйняття, нестримної фантазії, яскравого калейдоскопу образів уяви. Важливо використати цю особливість і підсилити її вплив на особистість молодшого школяра. Одним із шляхів створення дійсно творчих умов на уроці малювання є оволодінням образотворчим мистецтвом.

**Ключові слова:** молодші школярі, взаємодія мистецтв, вплив мистецтва, художній образ, естетичний цикл, творчі здібності, емоційна сфера, свідомість особистості.

В статье рассматриваются особенности использования комплексного взаимодействия искусств в эстетическом воспитании младших школьников. Совокупность отдельных видов искусства может сделать личность действительно многогранной. Комплексное овладение искусством оптимизирует творческие способности и силы человека, развитие его фантазии, воображения, артистичности, интеллекта, то есть формирует универсальные способности человека для любой сферы деятельности.

В центре нашего внимания урок рисования как главная форма использования всех средств эстетического воспитания и обучения. Обучение искусству в начальных классах в силу возрастных психических особенностей детей происходит в условиях повышенной эмоциональности восприятия, безудержной фантазии, яркого калейдоскопа воображаемых образов. Важно использовать эту особенность и усилить ее влияние на личность младшего школьника. Одним из путей создания действительно творческих условий на уроке рисования является овладением изобразительным искусством.

**Ключевые слова:** младшие школьники, взаимодействия искусств, влияние искусства, художественный образ, эстетичный цикл, творческие способности, эмоциональная сфера, сознание личности.

Визначаючи чинники ефективності комплексного впливу мистецтва на особистість, психологи базуються насамперед на кардинальному принципі цілісності організму, його життєдіяльності, що пояснюється природною взаємодією органів чуття. Комплекс різних видів мистецтва розширює можливості асоціативної діяльності свідомості, що активізує уяву, процес мислення, поглиблює розуміння образу. Володіючи відносною самостійністю, комплекс мистецтв набуває нового звучання, підпорядковуючись ідейному задуму твору, що є основним. Художній образ при залученні різних мистецтв у комплексі набуває нової якості як за змістом, так і за формою, за рахунок чого і підсилюється його дія.

Сукупність окремих видів мистецтва може зробити особистість дійсно багатогранною. Комплексне опанування мистецтва оптимізує творчі здібності та сили людини, розвиток її фантазії, уяви, артистичності, інтелекту, тобто формує універсальні людські здібності для будь-якої сфери діяльності.

У центрі нашої уваги урок малювання як головна форма використання усіх засобів естетичного виховання та навчання. Навчання мистецтва в початкових класах у силу вікових психічних особливостей дітей відбувається в умовах підвищеної емоційності сприйняття, нестримної фантазії, яскравого калейдоскопу уявних образів. Важливо використати цю особливість і підсилити її вплив на особистість молодшого школяра. Одним із шляхів створення дійсно творчих умов на уроці малювання є оволодінням образотворчим мистецтвом.

Враховуючи специфіку впливу просторових мистецтв на раціональну та емоційну сфери свідомості особистості, можна зробити висновок про необхідність забезпечення комплексного впливу різних видів мистецтва на школяра. Так, головна функція літератури – передача інформації, а отже, вплив її творів на процес мислення є очевидним. Музика, відповідно, має величезні можливості впливу на емоційну сферу особистості, а образотворче мистецтво, викликаючи предметні та предметно-емоційні асоціативні зв'язки, здійснює активізуючий вплив на інтелектуальну та емоційну сфери психіки, тому комплексна взаємодія мистецтв у навчально-виховному процесі (за умови систематичного характеру), з одного боку, забезпечує повноцінне й усебічне відображення навколишньої дійсності, з іншого – сприяє багатогранному розвитку свідомості особистості, активізуючи її індивідуальний художній розвиток.

Спираючись на структурні елементи навчально-виховного процесу, до складників дидактичної системи формування естетичної

культури відносимо такі взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти: мета – бажаний результат засвоєння змісту освіти, на яку спрямовані заходи, дії; зміст формування, в якому, згідно з концепцією І. Лернера [2], відображено педагогічно адаптований соціальний досвід: знання про світ і способи діяльності інтелектуального та практичного характеру, досвід відтворення способів діяльності репродуктивного й творчого характеру та власне емоційно-ціннісне ставлення до світу; форми, методи організації процесу формування емоційної культури; принципи – керівні положення, які відображають загальні закономірності процесу її формування й визначають вимоги до змісту, методів і форм його організації; умови – важливі чинники, які зумовлюють формування емоційної культури, дотримання яких сприяє досягненню високого рівня результативності; критерії сформованості емоційної культури молодшого школяра; результат – фіксовані кількісні та якісні зміни особистості учня відносно початкового рівня, що сталися в результаті засвоєння суспільного досвіду. Перейдемо безпосередньо до розкриття сутності структурних компонентів дидактичної системи формування емоційної культури молодшого школяра в процесі психолого-педагогічної взаємодії.

У зв'язку з наголосом на взаємодії учасників навчально-виховного процесу виникає необхідність у вдосконаленні змісту, форм, методів організації освітнього процесу. Педагог та психолог мусять розібратися у внутрішньому світі школяра, проникнути в його індивідуальність, здібності, інтереси та вербалізувати мету – формування естетично-культурної особистості – відповідно до виявленого її внутрішнього потенціалу на основі психолого-педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

У світлі культурологічного підходу сучасна освіта розглядається крізь призму поняття культури, тобто освіта є культурним процесом, який здійснюється в культурно відповідному освітньому середовищі, що наповнене людською сутністю та слугує дитині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, а також здатність до культурного розвитку, саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей [3]. Тому виникає необхідність у створенні середовища, яке б сприяло формуванню естетичної культури.

Під естетично-розвивальним середовищем розуміється світ природи, людей, наочно-просторове оточення, яке здатне забезпечити культурно-емоційне становлення дитини, дає змогу не тільки збагатити, а й істотно поглибити процес пізнання нею навколишньої дійсності, розвинути якості, необхідні для життя в суспільстві, сформувати досвід естетичного ставлення до навко-



лишнього світу, а значить, і розвивати її емоційно-творчу активність з навколишнім соціумом.

Отже, основні завдання організації процесу формування естетичної культури молодшого школяра вбачаємо в організації психолого-педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу та створенні емоційно-розвивального середовища.

Як відомо, розвиток особистості визначається двома факторами: особистісними якостями дитини та соціально-педагогічними умовами їх формування. Звернемося до педагогічних умов формування емоційної культури. Важливою умовою формування емоційної культури молодшого школяра, на нашу думку, є створення емоційно позитивної атмосфери. Відомий педагог В. Сухомлинський великого значення надавав емоційній атмосфері навчально-виховного процесу та наголошував на організації духовної діяльності учнів [4]. Подібної думки дотримуються І. Анненкова, І. Могилей, О. Турська, Л. Соколова та ін. Досягти цього можна шляхом організації навчально-виховної діяльності на оптимістичних засадах, віри в можливість дитини; виховання емпатії, поваги до почуттів та емоцій іншої людини; надання можливості емоційного виявлення кожній дитині тощо.

Виникає необхідність збільшення емоційного досвіду учнів, емоціогенності навчально-виховного процесу та задоволення потреби в спілкуванні, що є наступною умовою формування естетичної культури. Молодший шкільний вік найбільш сприятливий для вдосконалення діяльності органів чуття, міміки, жестів, погляду, накопичення уявлень про навколишній світ, оскільки дитячі відчуття безпосередньо впливають на загальний рівень інтелекту, тому бажано, щоб усі сенсорні процеси учнів розвивалися синхронно, збалансовано. Реалізація цієї умови можлива завдяки збільшенню естетичного наочно-просторового оточення, дидактичного матеріалу; організації емоційних ситуацій; сприяння зближенню та взаємодії учнів, класного колективу, пошуку спільних інтересів тощо. Як відомо, одним зі шляхів формування особистості є самовиховання, саме тому до умов формування емоційної культури слід віднести організацію естетичного самовиховання дитини, що дає змогу закріпити та інтеріоризувати набутий досвід. У цьому важливу роль відіграє організація самостійної діяльності учнів (вирішення емоційних завдань, виконання індивідуальних завдань та ін.); зацікавлення дитини значенням і впливом емоційної сфери на життєдіяльність людини; зацікавлення власними емоційними станами та емоційними станами іншої людини, особливостями їх виявів; вдосконалення інтелектуальних, комунікативних та емоційних вмінь тощо.

Значну роль у формуванні естетичної культури відіграє професіоналізм педагога та практичного психолога, у навчальному процесі вони мають бути активними і доброзичливо, ненав'язливо керувати діяльністю учня. Успіх у досягненні результату залежить саме від майстерності й обізнаності педагога та практичного психолога, від рівня виконання власних функціональних обов'язків; від власної емоційної виразності і здатності регулювати свій емоційний стан, від злагодженості й узгодженості їх дій тощо.

Звернемось до принципів, які розкривають вихідні положення дидактичної системи формування емоційної культури молодшого школяра:

– принцип співпраці, творчого партнерства всіх учасників навчально-виховного процесу виявляється в тому, що педагог та практичний психолог виконують роль помічника, учні одержують не тільки необхідний обсяг знань і вмій, а й імпульс для прояву творчих здібностей. Успіху навчання сприяє заохочення педагогом та психологом нестандартного, оригінального рішення;

– принцип новизни. Цей принцип стосується прийомів навчання й виховання, форм їх організації, змісту та умов. В емоційній діяльності новизна виступає як основа гнучкості здобутих знань, умінь, можливості їх перенесення в нові творчі ситуації та забезпечує продуктивність роботи, оскільки є основою підтримки й пробудження інтересу до знань;

– емоційно-почуттєвий принцип визначає стратегію відбору тем, які мають стати емоційним відкриттям у житті кожного учня. Основною ідеєю реалізації емоційно-чуттєвого принципу є само-реалізація й самовираження дитини, вона передбачає активне встановлення міжпредметних зв'язків;

– принцип індивідуального та диференційованого підходу до дитини полягає у створенні різнорівневого підходу до формування емоційної культури, тобто залежно від рівня можливостей дитини здійснюється використання тих чи інших форм, методів і заходів її формування;

– принцип педагогічного оптимізму, віра в потенційні можливості дитини та безпосереднє її демонстрування при взаємодії з учнями, яка виявляється в різних формах роботи й спрямована на підбадьорення дитини, підтримання її позитивного емоційного стану тощо.

При визначенні форм і методів формування естетичної культури спираємось на традиційні форми та методи виховання й навчання, які розкрито в працях Ю. Бабанського, І. Лернера, М. Скаткіна,

В. Сластьоніна. Застосовуючи їх, слід враховувати ідеї гуманістичної педагогіки, вікові особливості учнів початкової школи, безпосередню участь практичного психолога в цьому процесі та специфіку кожного з етапів формування естетичної культури.

Спираючись на мету, завдання, принципи, умови, звернемось до структури організації процесу формування естетичної культури учнів початкової школи, в якій відображено сутність, послідовність дій учасників навчально-виховного процесу, заходи, спрямовані на досягнення поставленої мети.

Розглядаючи процес формування естетичної культури, виходимо з того, що формування будь-якого досвіду, а відповідно, й естетичного, здійснюється поетапно (П. Гальперін, Н. Талізін та ін.). Для виділення етапів процесу формування естетичної культури молодшого школяра спираємося на життєві цикли системи (В. Веніков, Б. Злотін, О. Зусман): народження системи та її повільний розвиток; стрімкий розвиток системи; регресивна або прогресивна зміна системи.

У процесі формування естетичної культури молодшого школяра виділяємо чотири етапи, які є взаємозалежними й передбачають чітку послідовність упровадження. Поділ на етапи є умовним, оскільки не можна чітко розмежувати час завершення одного етапу та початок іншого. Розподіл зроблено для того, щоб прослідкувати послідовність дій та динаміку формування емоційної культури молодшого школяра. Робота з формування кожного її структурного компонента (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, аналітико-рефлексивного) здійснюється впродовж адаптаційного, процесуально-діяльнісного та творчого етапів, тоді як пропедевтичний етап спрямований на підготовку організаторів цього процесу – педагога й практичного психолога.

Перший етап – пропедевтичний. Метою першого етапу є підготовка педагога й практичного психолога до організації процесу формування емоційної культури молодшого школяра. Впродовж цього етапу здійснюється робота з налагодження міжособистісних стосунків між педагогом та практичним психологом, з формування вміння вступати в контакт один з одним та планувати спільну діяльність.

Важливим моментом є проведення заходів з удосконалення комунікативних умінь педагога та психолога та їхньої здатності регулювати, контролювати власний емоційний стан. Для підвищення рівня ефективності процесу формування доцільним є ознайомлення педагога та практичного психолога із сутністю поняття “естетична культура молодшого школяра”.

Метою адаптаційний етапу є емоційне адаптування дитини до умов шкільного навчання та налаштування на подальшу роботу, спрямовану на формування емоційної культури. Цей етап передбачає досягнення сприятливої атмосфери безпеки й довіри в навчально-виховному процесі, вирішення завдань адаптації учнів до умов шкільного навчання та стабілізацію й подолання негативних емоційних станів (тривожності, страхів, агресивності тощо). Цей етап збігається з першим роком навчання в школі, оскільки саме в цей період першокласник переживає емоційний дискомфорт, перебуває в стані підвищеної тривожності, напруженості.

Наступний процесуально-діяльнісний етап є найбільш ґрунтовним та змістовним. Метою цього етапу є введення дитини в складний світ людських емоцій, розширення кола відповідних знань та розвиток здатності сприймати розмаїття навколишнього світу та емоційно реагувати. Сутність цього етапу полягає в підвищенні впливу естетично-розвивального середовища, активізації діяльності педагога та психолога. Провідні напрями реалізації етапу: спрямування інтересу дитини на власний емоційний стан та стан іншої людини; збагачення словникового запасу учнів термінами, які характеризують емоційні стани й реакції, почуття та емоції; формування вміння передавати власний емоційний стан вербально й не вербально, вміння адекватно виявляти емоції та почуття; ознайомлення учнів зі способами естетичної саморегуляції та розпізнавання емоційного стану іншої людини.

Метою четвертого – творчого етапу є активізація естетично-творчої діяльності. Зміст етапу спрямований на організацію самодослідження й самопізнання учнів, об'єктом дослідження виступають почуття, переживання й емоційні стани. Завдання педагога та психолога полягає в закріпленні в дітей позитивного емоційного образу “Я”, заснованого на адекватному уявленні про власну емоційну сферу, формуванні адекватної емоційної реакції на емоціогенні ситуації, а також ціннісного та шанобливого ставлення до емоцій, почуттів іншої людини.

Для вирішення практичних завдань виникає необхідність чіткого виділення та формулювання критеріїв сформованості естетичної культури молодшого школяра. Критерії сформованості естетичної культури молодших школярів не можуть бути обрані довільно, вони мають ґрунтуватися на її змісті та структурних компонентах. Серед критеріїв було обрано ті, які піддаються дослідженню, фіксуванню, опису та певним вимірам, оскільки є предмети дослідження, пов'язані з глибинами душі, які неможливо точно обрахувати та інтерпретувати у відсотках, а лише за

допомогою побічних ознак: через спостереження, співчуття дослідника тощо. Це стосується й емоційної культури, тому результативність проведеного дослідження слід вважати настільки ймовірною, наскільки ці результати можуть бути математично та статистично опрацьовані. При визначенні критеріїв сформованості емоційної культури молодшого школяра спираємося на дослідження процесу формування емоційної культури іншими науковцями, зокрема І. Анненковою, Л. Соколовою.

Виходячи з визначення поняття “естетична культура молодшого школяра”, на нашу думку, результатом сформованості структурних компонентів естетичної культури учня початкової школи в процесі психолого-педагогічної взаємодії є естетична вихованість дитини. У педагогічному словнику поняття “вихованість” розглядається як “узгодженість між знаннями, переконаннями та поведінкою” [1, с. 45]. З огляду на це визначення естетична вихованість виявляється в емоційно адекватній поведінці, яка цілеспрямовано регулюється нормами та правилами, знання яких критично переосмислено дитиною й перетворено на власні особисті переконання, котрі особистість використовує свідомо та доцільно.

Вивчення сучасної методичної літератури приводить до висновку, що впровадження комплексу мистецтв у виховний процес є одним із пріоритетних напрямів дослідження. Аналіз наукової літератури дає уявлення про сучасний рівень розробленості проблеми в цілому та окремих її аспектів. Особливий інтерес у межах обраної теми статті викликають фундаментальні праці з проблем естетичного виховання особистості засобами мистецтва (Л.Беземчук, А.Болгарський, Б.Брилін, І.Зязюн, Л.Коваль, Л.Масол, Є.Назайкінський, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.); наукові праці, в яких предметом спеціального дослідження виступає ідея комплексного впливу мистецтва (П.Блонський, Є.Квятковський, М.Леонтович, Н.Мірецька, Б.Неменський, С.Шацький, Г.Шевченко, Б.Яворський).

Характер дослідження визначив необхідність звернення до наукових розвідок, предметом яких стало вивчення проблеми використання комплексної взаємодії мистецтв у педагогічному процесі (І.Держинська, Д.Кабалевський, М.Киященко, Б.Ліхачов, М.Леонтович, М.Максимова, Г.Мартьянова, В.Неверова, Т.Рейзенкінд, О.Рудницька, В.Сухомлинський, М.Таборідзе, Б.Юсов та ін.). У той же час теоретичні питання естетичного розвитку молодших школярів у процесі комплексного сприйняття мистецтва недостатньо розглядалися у педагогічній літературі.

Комплексне використання мистецтва у процесі розв'язання навчально-виховних цілей уроків естетичного циклу, зокрема малювання, можуть втілюватись. Творчо мислячий учитель, який систематично використовує справжнє співзвуччя мистецтв, досить швидко переконається, що такий шлях активізує пізнавальну діяльність школярів, збагачує їх художньо-естетичний досвід, формує художні смаки, оцінки, ідеали, надихає учнів на творчість в усіх сферах діяльності, тобто сприяє творчому розвитку особистості.

Подальшого вивчення потребує обґрунтування теоретико-методологічних основ взаємодії мистецтва, розробка інтегративних курсів вивчення різновидів мистецтва, вивчення специфіки здійснення міжпредметних зв'язків у загальноосвітній, спеціальних і професійних школах.

### **Список використаних джерел**

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С.Выготский. – М.: Знание, 1987. – 215 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 341 с.
3. Григорьев Н.Д., Шевченко Г.П. Проблемы взаимодействия искусств в системе эстетического воспитания / Н.Д.Григорьев, Г.П.Шевченко // Эстетическое воспитание в школе. Вопросы системного подхода. – М., 1988. – С. 61-67.
4. Кабалецький Д.Б. Як розповідати дітям про музику? / Д.Б.Кабалецький. – К.: Музична Україна, 1982. – 189 с.
5. Каган М.С. Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе / М.С.Каган // Музыка в школе. – 1984. – №4. – С. 28-32.
6. Крижанівська Т.І. Методика комплексного розвитку художньої культури молодших школярів на уроках музики / Т.І.Крижанівська. – Рівне: РДГУ, 2001. – 108 с.
7. Пирадов А.В. Эстетическая культура личности / А.В.Пирадов. – Л.: Об-во “Знание” РСФСР, Ленингр. орг., 1978. – 75 с.
8. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики / О.Я.Ростовський. – К.: Освіта, 1991. – 98 с.
9. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: в 2 т. / Б.М.Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 328 с.

In the article the features of the use of complex co-operation of arts are examined in aesthetically beautiful education of junior schoolboys. The aggregate of separate types of art can do personality indeed many-sided. The complex capture of art optimizes creative capabilities and forces of man,

development of its fantasy, imagination, artistic, intellect, that forms universal human capabilities for any spheres of activity.

In the center of our stat'I is attention drawing lesson as main form of the use of all facilities of aesthetically beautiful education and studies. Studies an art in initial classes in force of age-old psychical features of children take place in the conditions of emotionalism of perception, unrestrained fantasy, bright the kaleidoscope of appearances of imagination. It is important to use this feature and strengthen its influence on personality of junior schoolboy. One of ways of creation indeed of creative terms on the lesson of drawing is a capture by a fine art.

**Keywords:** junior schoolboys, co-operations of arts, influence of art, image, aesthetically beautiful cycle, creative capabilities, emotional sphere, to consciousness of personality.

*Отримано: 14.12.2011 р.*

УДК 378.147.091.31-057.87

*Т.Л.Опалюк*

## **Адаптаційна функція процесу навчання першокурсника в умовах ВНЗ**

У статті розглядається адаптаційна функція процесу навчання першокурсника в умовах ВНЗ, а також адаптація до обраної професії як основний аспект соціалізації студентів-першокурсників. Адже студенти перших курсів, набуваючи статусу самостійних дорослих людей, залишаються у своїй більшості за віком, психологією, розвитком, світоглядом і життєвим досвідом близькими до учнів старших класів середньої школи. Тому навчально-виховна робота на першому курсі має проводитися з урахуванням вікових особливостей студентів, рівня їхньої підготовки, а також специфіки вузу або факультету

**Ключові слова:** адаптація, професія, процес навчання, аспект, стереотип, соціалізація, професійна адаптація, мотивація.

В статье рассматривается адаптационная функция процесса учебы первокурсника в условиях вуза, а также адаптация к избранной профессии как основной аспект социализации студентов-первокурсников. Ведь студенты первых курсов, приобретая статус самостоятельных взрослых людей, остаются в своем большинстве по возрасту, психологии, развитию, мировоззрению и жизненному опыту, близкими к ученикам старших

классов средней школы. Поэтому учебно-воспитательная работа на первом курсе должна проводиться с учетом возрастных особенностей студентов, уровня их подготовки, а также специфики вуза или факультета.

**Ключевые слова:** адаптация, профессия, процесс обучения, аспект, стереотип, социализация, профессиональная адаптация, мотивация.

Процес адаптації першокурсників до умов навчання у вузі є дуже складним та багатограним. Білоруський педагог Н.А. Березовін розглядає адаптацію як “комплексний динамічний процес”, зумовлений взаємодією психологічних, соціальних і біологічних факторів [3].

Адаптація студентів до навчального процесу у вузі включає цілий ряд аспектів, за якими стоять різні зони труднощів, з якими доводиться стикатися студентам на початковому етапі навчання у вузі.

Можна чітко виділити три головних аспекти адаптації першокурсника.

Дидактичний – пов’язаний з пристосуванням до нової дидактичної ситуації, що відрізняється від шкільної формами та методами організації навчального процесу. Ця новизна і пов’язані з нею труднощі створюють свого роду дидактичний бар’єр, який потрібно подолати. Головними труднощами даного аспекту є зростання обсягу та складності навчального матеріалу, збільшення питомої ваги самостійної роботи, а також невміння працювати самостійно, планувати і розподіляти свій час та інше.

Професійний – передбачає формування любові до обраної спеціальності, поступове набуття професійних умінь і навичок.

Соціально-психологічний – пов’язаний з труднощами в засвоєнні нових соціальних норм, встановленні та підтриманні студентом певного соціального статусу в новому колективі і т. ін.

Соціально-психологічна адаптація нерідко ускладнює дидактичну, оскільки вимагає переключення уваги з навчання на спілкування. Всі ці сторони одного процесу тісно пов’язані між собою. Кожна з них має свої характерні риси й особливості й відіграє важливу роль й житті першокурсника.

Дидактичний аспект дуже важливий в процесі адаптації першокурсника до нових умов навчання у вузі, адже навчання є основою діяльності студента, а успішність в навчанні – одним з головних критеріїв його адаптованості.

Студенти перших курсів, набуваючи статусу самостійних дорослих людей, залишаються у своїй більшості за віком, психологією, розвитком, світоглядом і життєвим досвідом близькими до учнів старших класів середньої школи. Тому навчально-виховна робота на першому курсі має проводитися з урахуванням вікових



особливостей студентів, рівня їх підготовки, а також специфіки вузу або факультету [3].

Перехід вчорашніх школярів від класно-урочної системи навчання до переважно самостійних занять не рідко відбувається досить боляче, а часто і з великими ускладненнями. Не всі з них справляються із подоланням цих труднощів та швидко перебудовують звичні форми навчальної роботи. Однак недостатня психологічна та практична невідповідність багатьох випускників середньої школи до вузівських форм і методів навчання призводить не тільки до їх неуспішності. Невміння студентів самостійно перебудувати засоби навчально-пізнавальної діяльності відповідно до нових умов навчання викликає у них почуття розгубленості, незадоволення та веде до негативного ставлення до навчання в цілому. У деяких студентів першого курсу процес адаптації до нових умов та вимог й розробка оптимальних моделей успішної навчальної діяльності у вузі протікає дуже повільно й боляче, таким чином створюються умови для згасання звички відповідального ставлення до навчання, що виробилася у школі [3].

Крім того, труднощі пристосування до нових форм навчання значно знижують розумову працездатність студентів. Психологічна невідповідність до вузівських форм навчання, може сприяти поступовому накопиченню розумової, психологічної втоми, що негативно відбивається на загальному самопочутті студента, ослаблює його увагу, пам'ять, мислення, волю, без оптимального стану яких неможлива успішна навчальна діяльність [3].

Труднощі, що відчувають першокурсники у зв'язку з переходом на нові форми та методи навчальної роботи, закономірні, їх наукове пояснення ґрунтується на фізіологічному вченні про вищу нервову діяльність і, зокрема, на ідеях про динамічний стереотип. Спосіб навчальної роботи, що склався в учнів за роки навчання в середній школі, можна розглядати як певний динамічний стереотип. Будучи сформованим, цей стереотип має дуже важливе значення для успішності навчальної діяльності. Викликаючи автоматизацію здобутих навчальних вмінь та навичок, він сприяє найкращому пристосуванню організму до роботи, що виконується, значно полегшує її та робить більш продуктивною [5]. Особливості і вироблення динамічного стереотипу такі, що сформувати необхідну систему вмінь та навичок набагато легше, ніж перебудувати ту, що вже склалась. У цих умовах встановлення нового динамічного стереотипу вимагає, надмірної нервової праці.

Вступ випускника середньої школи до вузу та наступне його пристосування до нових форм і методів навчання і є значною мірою

процес не стільки вироблення нових, скільки перебудови вже існуючих стереотипів навчальної роботи. Студенту необхідно докорінно ламати звички пізнавальної діяльності, що склалися за роки навчання у школі, і формувати нові.

Різка ломка багаторічного, звичного робочого стереотипу інколи призводить до нервових зривів і стресових реакцій. З цієї причини період адаптації, що пов'язаний із ломкою колишніх стереотипів, може на початку обумовити і порівняно низьку успішність, і труднощі в спілкуванні. Тому робота по озброєнню студентів технологією пізнавальної діяльності повинна будуватися з урахуванням і на ґрунті здобутих у школі прийомів і методів навчальної праці. Але будь-яке перенесення раніше засвоєних навчальних вмінь та навичок сприяє більш успішному оволодінню новими стереотипами діяльності лише за умови, якщо між ними є певна схожість.

Навчання у візі має низку суттєвих відмінностей порівняно зі шкільним і багато в чому специфічне за своєю методикою. Тому не всі вміння і навички навчальної роботи, засвоєні у школі, можуть бути застосовані в системі вузівського навчання і потребують корекції і вдосконалення.

Більш того, деякі шкільні стереотипи навчальної діяльності не підходять до вузівського навчання і в деяких випадках є для нього перешкодою. В цьому випадку проявляється відоме в психології явище інтерференції, коли раніше засвоєні вміння та навички перешкоджають успішному здійсненню подальшої діяльності і потребують певної перебудови [5].

Безумовно, було б неправильно вважати, нібито першокурсник зовсім не готовий до вузівського навчання. Однак того, що він знає і що вміє, як правило, дуже мало для успішного навчання у вузі. Першокурсника необхідно вчити вчитися – це беззаперечна істина. Таким чином, ми бачимо, що одне з найважливіших завдань, яке стоїть перед педагогами вузу, полягає в озброєнні студентів методами самостійної роботи. Головна увага вищої школи повинна бути зосереджена на всебічному поліпшенні професійної підготовки спеціалістів. Розв'язання цього завдання починається на перших курсах. У ході навчання молода людина дістає відомості про майбутню професію, ознайомлюється із спеціальною літературою.

Важливо зауважити, що у студентів-першокурсників водночас відбувається процес адаптації до обраної професії.

Оволодіння навичками навчання і перше ознайомлення з професією – найважливіші чинники в процесі адаптації. Як

правило, студент намагається обрати таку професію, яка дозволить йому з часом застосувати, реалізувати набуті знання, здібності, буде відповідати його інтересам, психологічним особливостям. Правильно обрана професія – неодмінна умова успішної адаптації студентів молодших курсів. Адже, якщо вибір професії невдалий, тобто не відповідає ні здібностям, ні зазіханням особистості, адаптація не буде оптимальною [2]. Тому одним із головних завдань вузу повинно стати надання допомоги першокурсникам у професійній адаптації. Професійна адаптація в умовах вузу є процесом формування у студентів інтересу до обраної професії, прагнення досконало оволодіти нею. Така адаптація передбачає оволодіння повним обсягом знань, умінь і навичок за професією, методикою і логікою науки.

Професійне формування студента успішно здійснюється в тому разі, якщо воно ґрунтується на інтересі, нахилах та здібностях молодшої людини до певної професії. Якщо студент ще до вступу в вуз твердо вирішив питання про вибір ним професії, усвідомив її значення, її позитивні та негативні сторони, вимоги, які вона висуває, то навчання у вузі буде цілеспрямованим і продуктивним, тобто адаптація здійснюватиметься без особливих утруднень. Професійні нахили молодшої людини як потреба в певній діяльності починають формуватися ще у школі.

Тому у середніх закладах освіти має проводитися проф-орієнтаційна робота, яка істотною мірою визначить загальний зміст професійної спрямованості студентів.

Одним із найважливіших аспектів професійної адаптації є мотиваційно-особистісний, пов'язаний з формуванням позитивних навчальних мотивів і особистісних якостей майбутнього спеціаліста. Мотиви визначають характер і соціально-психологічної адаптації – місце, яке займає спілкування в діяльності студента, особливості його переживань, пов'язаних з його соціальним статусом, і т. ін. [7]. У розвитку особистості майбутнього спеціаліста особливе значення має формування позитивних мотивів та дійових цілей, оскільки мотиви та цілі є найважливішими детермінантами діяльності. Виділяють різні класи навчальних мотивів студентів:

- широкі соціальні, в яких відбивається суспільна значимість навчання;
- професійні, що відбивають значимість навчальної діяльності для оволодіння майбутньою професією;
- пізнавальні, пов'язані із потребою в нових знаннях, їх нерідко називають позитивними, або внутрішніми мотивами, оскільки вони

безпосередньо пов'язані зі змістом навчальної діяльності. Крім зазначених внутрішніх, виділяють ще так звані зовнішні мотиви, не пов'язані безпосередньо зі змістом навчальної діяльності, що орієнтують на цінності, які лежать за її межами і не входять в її зміст.

Це перш за все мотиви матеріального заохочення (стипендія і т. ін.), утилітарні (особиста вигода, благополуччя та забезпеченість завдяки вузівському диплому). Для зазначених мотивів притаманна орієнтація на певну матеріальну цінність. До цього ж класу зовнішніх мотивів можна віднести мотив побоювання невдачі або покарання. Ще один клас зовнішніх мотивів утворюють вузько соціальні, що відбивають значимість навчальної діяльності заради мікросоціальних відносин (мотиви спілкування, соціального престижу та інше).

Тобто всі ці мотиви є зовнішніми по відношенню до безпосередньої мети навчання. Знання й вміння в цих випадках служать лише засобом для досягнення інших основних цілей. Сама ціль – навчання – за таких умов може бути байдужою або навіть відразливою. Навчання має деякою мірою вимушений характер і виступає як перешкода, яку необхідно подолати на шляху до головної мети.

Для даної ситуації, що є конфліктною, характерна наявність протиборчих сил, тому вона пов'язана зі значним психічним напруженням, потребує внутрішніх зусиль та часом боротьби індивіда із самим собою. При великому загостренні конфлікту можуть виникати тенденції “вийти із ситуації” (відмова, обхід труднощів, невроз). Тоді студент кидає навчання або “зривається” – починає порушувати правила, впадати в апатію.

Отже, ми бачимо, що переважання зовнішньої мотивації значною мірою ускладнює процес адаптації і негативно впливає на навчальну діяльність студентів. Орієнтація на професію сприяє формуванню у студента позитивного ставлення до навчальної діяльності, результатом якого є, як правило, глибоке оволодіння знаннями, інтелектуальний і духовний розвиток, професійна підготовленість. Якщо ж у молодій людини не сформоване позитивне ставлення до професії, то це нерідко призводить до того, що випускник вузу залишає роботу за набуттю ним спеціальністю і змінює її на іншу, до якої відчув потяг чи керуючись при цьому утилітарними життєвими мотивами. Тому профорієнтаційна робота на першому курсі надзвичайно важлива. Якщо належна профорієнтація не проводиться, то це є однією з головних причин того, що у студентів формується негативне ставлення до обраної ним професії.

**Список використаних джерел**

1. Бодалев А. А. Личность и общение /А.А.Бодалев – М., 1983. – 271 с.
2. Делікатний К.Г.Становлення студента / К.Г.Делікатний; [Питання адаптації випускника школи у вузі]. – К.: т-во “Знання” УРСР, 1983. – 48 с.
3. Дьяченко М.И. Психология высшей школы /М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович : [учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп.]. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
4. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе / С.И.Зиновьев. – М., 1975. – С.23.
5. Кинелев С. В. Адаптация личности как социальное явление / С.В.Кинелев // Психологический журнал. – 1991. – № 4. – С. 41-49.
6. Краткий психологический словарь / [Под ред. Петровского А. В., Ярошевского М. Г.]. – М.: Политиздат, 1984. – 431 с.
7. Основы психологии и педагогики высшей школы/ [под ред. А.В.Петровского]. – М.: Изд-воМосков. ун-та, 1986. – 303 с.

In the article the adaptation function of process of studies of freshman is examined in the conditions of INSTITUTE of higher, and also adaptation to the select profession as a basic aspect of socialization of students-freshmen. In fact the students of the first courses, acquiring status of independent persons of ripe years, remain in the majority on age, by psychology, development, world view and vital experience, near to the students of higher forms of middle school. Therefore educational-educate work on the first course must be conducted taking into account age-old features of students, level of their preparation, and also specific of institute of higher or faculty

**Keywords:** adaptation, profession, processofstudies, aspect, stereotype, socialization, professionaladaptation, motivation.

*Отримано: 11.11.2011 р.*

## **Ціннісні орієнтації в структурі особистості майбутнього працівника освітньої організації**

У статті розглядаються характеристики ціннісних орієнтацій як 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 учителів в процесі навчання у вузі, зокрема проаналізовано специфіку цінностей сучасних студентів педвузу, виявлено ієрархію “значущих цінностей” залежно від мети, на яку ці цінності зорієнтовані, визначено розподіл засобів конкретних діяльностей, які необхідні для втілення в життя тої чи іншої цінності.

**Ключові слова:** ціннісні орієнтації, ціннісність, професійні цінності, життєва мета, структура особистості, професійно-педагогічна спрямованість.

В статье рассматриваются характеристики ценностных ориентаций как центральных компонентов психологической структуры личности, исследованы особенности социальной детерминации поведения человека, ее саморегуляции и прогнозирования, проанализированы особенности мотивационно-ценностных структур, адекватных новой ситуации, а также изучены мотивационно-ценностные состояния и процессы формирования гражданского самосознания, установлено влияние содержания ценностных ориентаций на профессиональное самоопределение будущих учителей в процессе обучения в вузе, в частности проанализирована специфика ценностей современных студентов педвуза, выявлена иерархия “значимых ценностей” в зависимости от цели, на которую эти ценности ориентированные, определены формы конкретной деятельности, необходимые для воплощения в жизнь той или иной ценности.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, ценностность, профессиональные ценности, жизненная цель, структура личности, профессионально-педагогическая направленность.

**Актуальність дослідження.** Актуальність проблеми цінностей на сучасному етапі обумовлена низкою 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 пошук 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 допомогти їй адаптуватись 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, в кінці кінців, для людства в цілому" [4, с. 15].

**Мета дослідження** – дати аналіз змісту ціннісних орієнтацій, як центральних компонентів психологічної структури особистості, проаналізувати специфіку цінностей сучасних студентів педвузу, виявити ієрархію "значущих цінностей" залежно від мети, на яку ці цінності зорієнтовані, визначити розподіл засобів конкретних діяльностей, які необхідні для втілення в життя тої чи іншої цінності, а також встановити вплив змісту ціннісних орієнтацій на пізнавальну активність майбутнього вчителя в процесі навчання у вузі.

**Результати.** Психологічний аспект ціннісних орієнтацій як одного зі структурних компонентів спрямованості особистості тісно пов'язаний з дослідженням її внутрішнього світу, суспільної поведінки, спрямованої на засвоєння і відтворення цінностей життя і культури.

Психологічна структура особистості може бути охарактеризована як "єдність, взаємозв'язок трьох основних сторін

психологічної реальності: діяльності, свідомості і особистісної сфери (остання визначається, перш за все, такими компонентами, як спрямованість і самосвідомість особистості).

...Послідовне здійснення цілісного підходу при аналізі особистості призвело 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” [7, с. 22].

Тому, цінність 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 в формуванні самосвідомості особистості. У зв’язку з тим, що цінність визначає особливості інших компонентів психологічної структури особистості, В.І.Непомняща розглядає її центральним компонентом психологічної структури особистості [7].

На сучасному етапі під структурою особистості розуміють єдність, взаємозв’язок та цілісність її елементів, які К.К.Платонов об’єднує в чотири підструктури:

- 1) біологічно обумовлена підструктура темпераменту;
- 2) властиві для індивіда особливості форм психічного відображення – відчуттів, сприймання; емоцій і почуттів; мислення, пам’яті, волі;
- 3) досвід особистості (знання, вміння, навички);
- 4) спрямованість особистості (інтереси, прагнення, ідеали, світогляд, переконання, ставлення до себе та інших). До останньої з цих підструктур належать ціннісні орієнтації [8].

На думку Р.Х.Шакурова, людина прагне не до цінностей взагалі, а до цінностей, що мають певні якісно-кількісні характеристики, тобто прагне до певного взірця [11].

“Складна структура потреб, мотивів, інтересів, цілей, світогляду, ідеалів, переконань, яка складає спрямованість особистості і відображає ставлення до об’єктивної дійсності, служить ... ніби “психологічною базою” ціннісних орієнтацій особистості” [3, с. 249].

З.І.Файнбург також розглядає ціннісні орієнтації як один з компонентів, що входить до структури особистості. В своєму підході до проблеми цінностей він підкреслює значення психологічної теорії



особистості та її характеристик для розкриття психологічних механізмів ЦО: “ЦО – це складне утворення, що вбирає в себе рівні і форми взаємодії суспільного і індивідуального в особистості, специфічні форми усвідомлення особистістю оточуючого світу, свого минулого, теперішнього і майбутнього, а також сутності свого власного “Я” [10, с. 63].

У соціальному замовленні до сучасного вчителя ставляться вимоги, що акцентують на його особистісних аспектах, серед яких головне місце займає спрямованість на такі основні компоненти, як світогляд, ціннісні орієнтації, мотиви, прагнення, переконання тощо. Саме під час навчання у вузі у студентів формується певна ієрархія цінностей, яка визначає спрямованість життєвої позиції особистості та впливає на усвідомлення важливості та змісту майбутньої професії.

Важливою ланкою у формуванні майбутнього вчителя є становлення його ціннісних орієнтацій, однієї з важливих психологічних характеристик особистості, оскільки на сучасному етапі відбувається злам суспільних пріоритетів, що, в свою чергу, ускладнює моральний вибір молоді.

У своєму дослідженні ми виходили з таких теоретичних положень. “Ціннісні орієнтації, будучи одним із центральних особистісних утворень, виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності, ... впливають на всі сторони її діяльності” [9].

Розвиток ціннісних орієнтацій, як вважає І.В.Дубровіна, тісно пов’язаний з розвитком спрямованості особистості, що збігається з думкою Б.Г.Ананьєва: “спрямованість особистості на ті чи інші цінності складає її ціннісні орієнтації” [1].

“Під ціннісними орієнтаціями ми розуміємо установку свідомості на ті чи інші цінності матеріальної і духовної культури суспільства. Ціннісні орієнтації, – вважає Здравомислов О.Г., – є важливим компонентом структури особистості, в них ніби реємується весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку. Це той компонент структури особистості, який є ніби певною вісю свідомості, навколо якої обертаються думки і почуття людини і з погляду якої вирішується багато життєвих питань” [2].

“Ціннісні орієнтації – це складне утворення, що вбирає в себе рівні і форми взаємодії суспільного й індивідуального в особистості, визначені форми взаємодії внутрішнього і зовнішнього для особистості, специфічні форми усвідомлення особистістю оточуючого світу, свого минулого, теперішнього і майбутнього, а також сутності свого власного “Я” [5].

Для того, щоб зрозуміти зміст цінності, потрібно знати не тільки її предмет, а й ієрархію потреб, между особистості, засобом задоволення яких і виступає певна цінність. Це дозволяє визначити зміст ціннісних орієнтацій і міру їх значущості. Цінності тим більш значущі, чим вище знаходиться в ієрархії потреб особистості та потреб, засобом задоволення яких ці цінності виступають. При цьому зміст такої орієнтації буде більш стійким.

Метою нашого дослідження було виявлення специфіки цінностей сучасних студентів педвузу. Ми вивчали цінності особистості за методикою виміру цінностей [6].

Методика виявлення ціннісних орієнтацій складається з чотирьох частин-етапів. Кожний з них з'ясовує одну з характеристик, необхідну для виявлення ієрархії цінностей особистості в цілому.

Дослідження проводилося серед студентів-першокурсників факультету фізичної культури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

На другому етапі дослідження з метою виявлення ієрархії "значущих цінностей" залежно від мети, на яку ці цінності зорієнтовані, проведено опитування.

Методика включає 48 суджень про цінності. Згода досліджуваного із судженням оцінювалася за п'ятибальною шкалою.

Життєва мета виділялася так: викликати радість, задоволення; діяти з користю для інших людей; мати забезпечене життя, жити з комфортом; сприяти подальшому інтелектуальному розвитку; мати становище, яке давало б більше прав і можливостей, ніж у інших людей; викликати схвалення у... (підставляється особа з референтної групи). Референтна група виявлялася на першому етапі дослідження.

Студентом визначалися найбільш значущі для нього поєднання мети і цінностей, а також їх ієрархія в особистісній структурі. Обробка результатів, отриманих в процесі дослідження за другою частиною методики проводилася таким чином: по кожній цінності (№ цілі, № цінності) з протоколу виписувались оцінки і сумувались. Отримані суми ділились на  $f$  за формулою:

$$Ц_n = \text{сума } E_n / f, \text{ де}$$

$Ц_n$  – названа цінність,

$E$  – одинична або окрема оцінка  $n$ -ої цінності,

$f$  – кількість цілей.

За груповими показниками ми отримали таку ієрархію значущих цінностей студентів-першокурсників (див. табл. 1).

Таблиця 1

## Ієрархія значущих цінностей першокурсників

№ з/п	Ієрархія значущих цінностей
1.	Майбутня професія
2.	Захоплення (хобі)
3.	Фізичний розвиток
4.	Спілкування з людьми
5.	Пізнавальна активність
6.	Успіх у дівчат (юнаків)
7.	Суспільна робота
8.	Залучення до мистецтва

Результати показали, що найголовнішою для студентів є цінність “майбутня професія”. За груповими показниками ми отримали таку ієрархію значущих цінностей:

- майбутня професія;
- хобі;
- фізичний розвиток;
- спілкування з людьми;
- пізнавальна діяльність;
- успіх у дівчат (юнаків);
- суспільна робота;
- залучення до мистецтва.

З метою визначення розподілу засобів конкретних діяльностей, які необхідні для втілення в життя тої чи іншої цінності ми провели третій етап дослідження.

На даному етапі соціальна значущість відповідей була завуальована, і таким чином, були отримані більш об’єктивні дані (див. табл. 2).

Таблиця 2

## Ієрархія цінностей за засобами діяльності майбутніх вчителів

1.	Майбутня професія
2.	Успіх у дівчат (юнаків)
3.	Захоплення (хобі)
4.	Фізичний розвиток
5.	Спілкування з людьми
6.	Суспільна робота
7.	Пізнавальна активність
8.	Залучення до мистецтва

Результати виявили ієрархію цінностей щодо засобів діяльності:

- на першому місці – “майбутня професія”;
- на другому – “успіх у дівчат (юнаків)”;
- на третьому – “хобі”;
- на четвертому – “фізичний розвиток”;
- на п’ятому – “спілкування з людьми”;
- на шостому – суспільна робота”;
- на сьомому – “пізнавальна активність”;
- на восьмому – “залучення до мистецтва”.

Порівнюючи ієрархію “значущих цінностей” з ієрархією цінностей щодо засобів діяльності, бачимо, що очолює ієрархію в обох випадках така цінність, як “майбутня професія”.

Тому, у студентів-першокурсників виявлено спрямованість на оволодіння майбутньою професією, їхня діяльність орієнтована на становлення себе як майбутнього педагога. Це створює сприятливі умови для ознайомлення з психологічною характеристикою професії, з тими вимогами, які ставляться до них, як до майбутніх педагогів. Як бачимо, серед головних цінностей в ієрархії виділяється така, як “фізичний розвиток”. Тут слід врахувати специфіку факультету і те, що йде формування особистості вчителя фізичної культури. Усвідомлення своєї фізичної сили також впливає і на формування позитивної самооцінки та впевненості у собі. Потреба фізичного вдосконалення також характерна для юнацького віку і на цьому тлі необхідно шукати адекватні форми та шляхи їх задоволення, оскільки існуюча система організації фізичного виховання у вищому навчальному закладі залишає студентів байдужими в силу своєї одноманітності та емоційної непривабливості.

У зв’язку з тим, що цінність “суспільна робота” знаходиться в кінці ієрархії, у процесі навчальної роботи зі студентами у вузі слід зробити наголос на формуванні цієї ціннісної орієнтації, посилити суспільну спрямованість особистості студента-першокурсника, його потребу принести користь суспільству, іншим людям.

У процесі дослідження встановлено, що у першокурсників є бажання, спрямованість на оволодіння майбутньою професією, але це знаходиться на такому рівні, на якому немає розуміння конкретних засобів реалізації такого бажання – низька пізнавальна активність, байдужість до мистецтва.

Вчитель – це високоерудована, гармонійно та всебічно розвинена особистість. А результати свідчать про те, що бажання у студентів недиференційоване, формальне, хоч оволодіння майбутньою професією неможливе без пізнавальної активності.

**Висновки.** Отже, у ході навчання у вузі потрібно розвивати у студентів пізнавальну активність та свідому спрямованість на

оволодіння професією педагога орієнтувати на конкретні засоби досягнення своєї мети. Цінності, які для людини є найбільш значущими, визначають не тільки її життєву позицію, а й відіграють вирішальну роль у її професійній діяльності, впливають на формування педагогічних переконань.

Конкретним показником усвідомленості життєвої позиції особистості є усвідомлення нею диференційованості своєї системи цінностей. За результатами дослідження виявлення ієрархії цінностей студента та аналіз змістовного боку ієрархічної структури ціннісних орієнтацій, окреслило напрямки навчально-виховної роботи, які полягають у формуванні значущості таких цінностей, як “пізнавальна активність”, “суспільна робота”, “залучення до мистецтва”.

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. Таким чином, у процесі становлення особистості майбутнього педагога у вузі необхідно забезпечити актуалізацію того ціннісного потенціалу особистості, який є професійно значущим для вчителя, і навпаки, заблокувати ту його частину, яка перешкоджає цьому.

Сформована ієрархія цінностей має бути певною мірою основою, спираючись на яку, необхідно добиватися бажаних результатів у розвитку особистості майбутнього педагога.

#### Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – Л.: Издательство ЛГУ, 1968. – 336 с.
2. Здравомыслов А.Г. и Ядов В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А.Г. Здравомыслов, В.А.Ядов // Сб. Социология в СССР. – М.: Мысль, 1995. – Т.2. – С. 196-205.

3. Зотова О.И., Бобнева М.И. Ценностные ориентации и механизм социальной регуляции поведения / О.И.Зотова, М.И.Бобнева // Методические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 241-254.
4. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / А.Д.Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15-26.
5. Личность и ее ценностные ориентации / Под ред. В.А.Ядова и др. // Информ. бюллетень ИКСИ АН СССР. – М., 1969. – Вып.1. – № 4(19). – 17 ос. – Вып.2. – № 25(40). – 123 с.
6. Методы социально-психологических исследований: сб. научных трудов / [Под общ. ред. М.А.Меньшиковой]. – М., 1975. – С. 44-57.
7. Непомнящая Н.И. и др. Ценность как центральный компонент психологической структуры личности / Н.И.Непомнящая и др. // Вопросы психологии. – 1980. – №1. – С. 22-30.
8. Платонов К.К. О системе психологии / К.К.Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
9. Формирование личности старшекласника / И.В.Дубровина; Под ред. И.В.Дубровиной; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 169 с.
10. Файнбург З.И. Ценностные ориентации в некоторых социальных группах социалистического общества / З.И.Файнбург // Личность и ее ценностные ориентации: Информ. бюл. – М., 1969. – Вып.2. – № 25(40). – С. 59-99.
11. Шакуров Р.Х. Вплив ціннісних орієнтацій педагогічного колективу на його задоволення працею / Р.Х.Шакуров // Психологія. – Вип. 12. – К.: Радянська школа, 1973. – С. 124-132.

The article examines the characteristics values as central components of psychological structure of personality characteristics studied social determination of human behavior, its self-regulation and forecasting, analysis features motivational value structuresadequate to the new situation, and studied motivational-value states and formation of civic identity, the influence of the content values of professional self-determination of future teachers in the learning process at the university, including analysis of the specific values of modern students Technicalities, revealed a hierarchy of “significant value” depending on the purpose for which these values are focused, determined the distribution of specific activities required to implement this or that value.

**Key words:** value orientations, tsinnisnist, professional values, life purpose, structure, personality, vocational and educational orientation.

*Отримано: 23.11.2011 р.*

## Розвиток когнітивного компонента моральної свідомості у дошкільному віці

У статті розкрито особливості становлення моральної сфери у період дошкільного дитинства. Досліджено когнітивні можливості дітей дошкільного віку до виокремлення моральної сутності ситуацій, застосування моральних критеріїв при оцінюванні поведінки оточуючих, розуміння дітьми мотиваційних витоків вчинків.

**Ключові слова:** дошкільне дитинство, моральна мотивація, моральна свідомість, моральна норма.

В статье раскрыты особенности становления нравственной сферы в период дошкольного детства. Исследованы когнитивные возможности детей дошкольного возраста по выделению моральной сущности ситуаций, применение моральных критериев при оценке поведения окружающих, понимание детьми мотивационных истоков поступков.

**Ключевые слова:** дошкольное детство, моральная мотивация, нравственное сознание, моральная норма.

Становлення моральної сфери має ранні онтогенетичні корені. Як показують результати експериментальних досліджень, першооснови моральної свідомості та самосвідомості закладаються у період дошкільного дитинства. Дослідження В.С.Мухіної, Л.І.Божович, В.М.Холмогорової, С.Г.Якобсон дають підставу стверджувати, що специфічно моральна мотивація виникає у старшому дошкільному віці. Це виявляється у здатності виконувати непривабливу діяльність під дією морального переконання, виникнення почуття сорому за свої вчинки [1; 5; 8; 9]. Саме у цей час дитина вперше усвідомлює ціннісну, соціально визнану сутність моральних приписів, починає розпізнавати мотиваційні підстави вчинків, застосовувати правила для регуляції власної поведінки.

Як показали останні дослідження, у дошкільному віці можна виокремити чотири рівні розвитку моральної свідомості. Ці висновки зроблені Р.Р.Калініною на підставі аналізу когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів [2]. Як було встановлено, компоненти моральної свідомості різняться темпами становлення та незбігом основних етапів розвитку:

- нульовий рівень характеризується відсутністю у дітей знань, ставлення і дій морального змісту;

- перший рівень – діти дають оцінку вчинкам, використовуючи дихотомічні поняття (добре – погано, правильно – неправильно) без використання моральних норм, виявляють емоційне ставлення до окремих вчинків і понять. У поведінці дошкільників не виявляються агресивні реакції при взаємодії один з одним;
- другий рівень – діти показують знання моральних понять при оцінці вчинків інших. У них з’являються емоційні реакції на вчинки морального змісту і моральні поняття, які мають яскраво виявлений характер. Діти демонструють позитивну моральну спрямованість у поведінці щодо близьких і однолітків, до яких відчують симпатію;
- третій рівень – діти здатні розкрити смисл моральних понять. Розширюється кількість моральних понять, до яких діти виявляють емоційне ставлення, що ґрунтується на власному досвіді завдяки когнітивному компоненту моральної свідомості. Дошкільники реалізують моральні норми у ситуації ігрової і ділової взаємодії на основі співробітництва відносно більш широкого кола дорослих і однолітків.

На основі наявних досліджень з вікових особливостей розвитку моральної свідомості та самосвідомості встановлено, що упродовж дошкільного віку моральний розвиток має різнорівневий характер. У кожному віковому періоді спостерігається як поєднання різних рівнів, так і перевага того чи іншого рівня розвитку основних компонентів моральності.

У молодшому дошкільному віці виявлено перевагу когнітивного компоненту моральної свідомості. Поряд з цим починає формуватися емоційний компонент, у той час як поведінковий – ще відсутній у більшості молодших дошкільників. Середній дошкільний вік характеризується наявністю всіх основних компонентів моральності (когнітивного, емоційного і поведінкового). При цьому посилюється складність морального розвитку за рахунок поведінкового компонента. У старшому дошкільному віці посилюється різнорівневність розвитку моральної свідомості, яка виявляється у виникненні різних рівнів розвитку моральності основних компонентів. Спостерігається перевага когнітивного компонента. При цьому когнітивний компонент виявляється провідним і характеризується більш високим рівнем розвитку, що свідчить про підвищення його ваги у структурі морального розвитку.

Важливою є інформація щодо взаємозв’язку компонентів. Як показали результати дослідження Р.Р.Калініної, у молодшому дошкільному віці зв’язки між компонентами відсутні. В середньому дошкільному віці такий зв’язок простежується між когнітивним



компонентом свідомості та поведінковими виявами. У старшому дошкільному віці було простежено два види зв'язків: між когнітивним і емоційним компонентами та між емоційними і поведінковими. Це дало можливість зробити висновок про те, що до кінця дошкільного віку утворюються лінійні зв'язки між елементами моральної свідомості та поведінкою. Відбувається перебудова структури моральної свідомості, провідне місце у ній займають когнітивний та емоційний компоненти [2].

Загалом питання розвитку моральності в дошкільному дитинстві інтенсивно розробляються в психологічній науці. У той же час можна відзначити, що аналіз когнітивних аспектів моральної свідомості ще потребує подальшого наукового аналізу. Крім цього, вивчення моральної свідомості і самосвідомості ускладнюється у зв'язку з відсутністю діагностичного інструментарію, який відповідав би віковим особливостям дітей дошкільного віку. Труднощі у розробці методів діагностики моральної сфери у цьому випадку зумовлені двома обставинами: складністю самого психічного утворення та незрілістю психіки дитини в період дошкільного дитинства. У зв'язку з цим потрібно добирати ті методи, які б відповідали віковим особливостям дитини. Найбільш оптимальним, на нашу думку, є метод гіпотетичних ситуацій, сутність якого полягає у моделюванні для дітей проблемної ситуації з моральним змістом.

Розробляючи методіку дослідження, необхідно передбачати простежування динаміки морального становлення дітей, аналіз взаємозв'язку їх моральної свідомості з моральними вчинками. Зазначимо, що у психологічній науці існує багато точок зору щодо сутності морального вчинку. У найбільш загальному вигляді його структуру можна подати за такою схемою: *попередня робота свідомості – дія – результат – наступна робота свідомості*. Використовуючи цю схему, можна чіткіше уявити процеси, що відбуваються при формуванні моральної поведінки дітей.

Під час роботи з моральними сюжетами увага дітей повинна спрямовуватися на розкриття моральних підстав вчинків персонажів (ментально-когнітивна складова) або ж на висловлення свого оціночного ставлення до їх поведінки (емоційно-оцінна складова).

**Метою** даної статті є аналіз когнітивних можливостей дітей дошкільного віку до виокремлення моральної сутності ситуацій, застосування моральних критеріїв при оцінюванні поведінки оточуючих, розуміння дітьми мотиваційних витоків вчинків.

В експерименті брали участь діти старшого дошкільного віку. Загальний обсяг вибірки – 40 дітей. Підбір діагностичного інструментарію щодо вивчення моральної свідомості дітей

дошкільного віку здійснювався із врахуванням структури цього феномену, а отже, добиралися ті методи, які розкривають не лише когнітивні, але й емоційні та мотиваційні складові.

У роботі використовувалася методика Т.В. Драгунової “Вивчення особистості дошкільника” (моральна шкала); етюди, запропоновані З.С. Карпенко для діагностики ставлення дітей до нечесної поведінки [3]. Всього було використано 9 сюжетів. У кожному з них неправдива поведінка дитини зумовлювалася різними мотивами: презентаційними, острахом покарання, матеріальними чи духовними потребами, заздрощами. З метою аналізу розуміння дітьми об’єктивно-суб’єктивної відповідальності у дослідженні використовувалася також методика Ж. Піаже. Дошкільникам було запропоновано шість сюжетів, що містили моральний підтекст. Сюжети були скомпоновані у діади, де один із сюжетів різнився від другого характером мотивації вчинку (викрасти клітку з пташкою, щоб відпустити пташку на волю – потай взяти цукерки; порізати платтячко, готуючи подарунок для мами – попсувати одяг через пустощі з ножицями; викрасти булочку для голодного хлопчика – украсти стрічку, що сподобалася). Аналізуючи їх, дітям необхідно було оцінити вчинки за одним із трьох критеріїв: правильність-неправильність вчинків персонажів, наявність – відсутність провини та віднесення їх до категорії “хороші – погані”.

Оскільки всі сюжети за своїм змістом містили певні порушення правил співжиття чи виникнення матеріальної шкоди, діти дошкільного віку у більшості випадків (92 відсотки) оцінили їх негативно. При цьому у мотиваційних судженнях дітей простежувалися три лінії доведення: загальна негативна оцінка вчинку (так негарно), вказівка на те, що необхідно зробити у цьому випадку (треба просити), констатація порушення норми (без дозволу; не можна).

У дитячих позиціях не спостерігалось значних відмінностей у оцінюванні сюжетів залежно від мотиваційних підстав вчинків персонажів. Лише сюжет із викраденням клітки з птахом частина дітей (30 відсотків) оцінила позитивно. Вони зазначали, що дівчинка вчинила правильно, оскільки відпустила птаха. Судження дітей свідчать про те, що їх увага зосереджується не на самому вчинку (хованні клітки), а на його наслідку (пташку випустили на волю). При оцінюванні всіх інших сюжетів схема дитячого аналізу залишається такою ж.

Відповіді дітей на питання “Що у вчинку вам найбільше не сподобалося?” засвідчують, що діти розуміють норму чесної поведінки та недоторканості чужого майна. При позначенні власної програми дій лише п’ята частина дітей задекларувала позицію

невтручання. У решті випадків виокремлювалися шляхи вирішення проблеми через переговорний процес (“я б попросив”, “я б запитав”) та пошук альтернативних рішень (“поставив клітку з птахом на вікно”, “купив цього птаха”).

Аналізуючи сюжет, у якому дівчинка потай від мами взяла цукерки, сховала їх, а потім з’їла, більшість дітей оцінили вчинок негативно у зв’язку з порушенням норм слухняності (“взяла без дозволу”, “не спитала”). Цікаво, що частина дітей (двадцять відсотків) змогли виокремити й іншу підставу непривабливості вчинку – дівчинка не поділилася з мамою. Зіставляючи рівень складності операцій та сформованості моральної свідомості можна віднести ці судження до більш високого порядку, оскільки у своїй основі вони містять не лише звичну нормативність та слухняність, але й сформованість моральних почуттів.

Оцінювання сутності вчинку за наслідком, а не за його мотиваційними характеристиками яскраво простежувалося при обговорюванні з дітьми сюжетів, у яких дівчатка попусували свій одяг ножицями. Діти висловлюють переконання, що персонажі розповідей винні, а отже батьки їх обов’язково сваритимуть за заподіяну шкоду. При цьому інформація про те, що одна з дівчаток готувала подарунок для мами, а друга лише пустувала з ножицями не береться до уваги. Діти оцінюють вчинок за наслідком – у платтячку прорізано велику чи малу дірку. Відповідаючи на питання “Чия провина більше?” майже всі опитані (90 відсотків) взяли до уваги саме цей аспект. Цікаво, що навіть стимулююче запитання “Чи є щось хороше у вчинку однієї з дівчаток?” не допомагає дітям виокремити сутність намірів персонажів.

Не простежувалося відмінності у сприйнятті і оцінюванні вчинків персонажів, які з різних причин вчинили крадіжки. Незважаючи на те, що у першому сюжеті мова йде про хлопчика, що викрав булочку для голодної дитини, дошкільнята не визнають цей вчинок хорошим. Мотиваційною підставою негативного оцінювання є вказівка на зовнішній бік вчинку – “він вкрав”. Все ж, зіставляючи міру провини персонажів у діадних сюжетах, більшість дітей (70 відсотків) більш негативно оцінили корисливий вчинок дівчинки, що вкрала стрічку для себе, ніж емпатійний вчинок хлопчика, який прагнув допомогти іншій дитині.

Отже, проведені спостереження засвідчують, що діти дошкільного віку вже мають загальні уявлення про моральні норми та здатні використовувати їх при оцінюванні власної поведінки і оточуючих людей. Перш за все вони знають та розуміють чітко сформовані правила, такі, як: “красти не можна”, “чужого брати не

можна“ У той же час досліді засвідчують, що у процесі аналізу сюжетів увага дітей сконцентровується на зовнішньому боці вчинків. Рівень соціального пізнання дозволяє дітям декодувати видимі аспекти, не сприймаючи завуальовані внутрішні мотиваційні підстави.

У той же час спостереження показали, що навіть діти 5-річного віку здатні розпізнавати певні мотиваційні спонуки і враховувати їх при оцінюванні вчинків. Так, у одному із сюжетів хлопчик зумисне забруднив роботу дівчинки, після того, як вихователь зробив йому зауваження за нестаранність, позитивно оцінюючи роботу його сусідки. Прослухавши сюжет всі діти розпізнали намір хлопчика. Вони не сприйняли його виправдання, розуміючи нещирість слів “Вибач, я не хотів”. Осуджуючи вчинок персонажа, більшість дітей (70 відсотків) змогли пояснити зловмисний намір хлопчика: “Хотів, щоб дівчинку не хвалили”, “Щоб її роботу не взяли на виставку”, “Щоб дівчинці поставили двійку, а його похвалили”. Лише незначна частина дітей, правильно розпізнавши сутність вчинку, не змогли пояснити причини поведінки хлопчика.

Пояснюючи поведінку персонажів, які сказали неправду, щоб уникнути покарання, діти легко розпізнають цю підставу. Вони акцентують увагу на наслідку, якого вони побоюються (покарають, насварять), або ж позначають їх емоційний стан (злякалися, боялися). Досить показовими є відповіді дітей щодо власної поведінки у подібній ситуації. Вони засвідчують, що дітям знайомі різні шляхи унормованої поведінки. Аналізуючи сюжет, в якому дівчинка поцувала стіну, зробивши на ній малюнок, малята виокремлюють можливі варіанти поведінки, які б дозволили уникнути ситуації (не малював би, попросив би дозволу) чи дозволили її вирішити (попросив би вибачення, зізнався).

Важливо зазначити, що діти вже можуть прораховувати наслідки своїх вчинків. Прослухавши сюжет про хлопчиків, що кидали сніжки у машину, всі діти визнали цей вчинок поганим. Пояснюючи свою позицію, вони вказували на те, що так можна розбити скло. (Зазначимо, що у сюжеті про можливі наслідки дитячих пустощів нічого не говорилося). У відповідях дітей на питання “Що повинен зробити хлопчик у цій ситуації?” більшість (70 відсотків) визнали за необхідне зізнатися (розповісти правду) або ж вказали на необхідність попросити вибачення (30 відсотків). Таким чином, розуміючи ситуацію, самопочуття персонажів і причини їх поведінки, діти здатні вибрати правильні шляхи вирішення проблемної ситуації.

Важливим елементом моральної свідомості є здатність до морального оцінювання вчинків. Робота з дітьми показала, що дошкільники досить чітко диференціюють вчинки, особливо якщо

у них простежується конфронтація між власними корисливими потребами та соціально значущими вчинками. Так поведінка хлопчика, що витратив рушту грошей і не зізнався про це батькові, навпаки обманувши його, всіма дітьми оцінений як негативний. Дітям важко пояснити, чому не можна обманювати батьків. Вони сприймають це як аксіому (“це гріх великий”), вказують на позицію та ставлення батьків (“батьки завжди для дітей добро роблять”) або ж вказують на можливі наслідки (“тато розгнівається”, “покарає“, “насварить”). Прохання до дітей проаналізувати свою поведінку щодо дотримання цього правила показало, що у дітей чітко простежується прагнення відповідати нормі. Більшість із них (80 відсотків) вважають, що нікого не обманюють. Решта (20 відсотків) зазначають, що трішки обманюють чи роблять це зрідка. Розмірковуючи над питанням “Коли можна сказати неправду?” більшість дітей дали невизначену відповідь (“не знаю”) або відповіли, що “обманювати не можна ніколи”. Серед можливих варіантів, коли така поведінка, допустима дітьми були виокремлені позиції: “у фільмах і мультиках”, “коли люди жартують”. Ці відповіді свідчать про те, що до кінця дошкільного віку норма правдивої поведінки з батьками дітьми усвідомлюється і використовується при оцінюванні власної поведінки.

Засвоєння моральних приписів передбачає не лише знання норм і правил, але й сформованість афективних компонентів реагування на життєві ситуації. Обговорення з дітьми моральних сюжетів показали, що діти здатні зрозуміти і позначити емоційні переживання персонажів. Так, пояснюючи, чому почервонів хлопчик, який сказав мамі неправду, всі діти відзначили, що йому стало соромно і неприємно.

Використання засвоєних правил перш за все передбачає уміння правильно декодувати ситуації соціальної взаємодії. Для цього у дітей повинні бути сформовані логічні операції соціального інтелекту. Закономірно, що чим складнішою є життєва ситуація, тим важче дитині зрозуміти і правильно проінтерпретувати її, застосувати відомі правила для оцінки дій персонажів. Показовими у цьому плані є судження дітей, щодо оцінки вчинку дівчинки, дії якої були неправильно сприйняті дорослим партнером. Бабусі здалося, що дівчинка бере без дозволу грушу, у той час як та клала її на місце, оскільки груша просто випала з бабусиної корзини. Оцінюючи ситуацію, більшість дітей (65 відсотків) не сприйняли вчинок дівчинки як хороший, хоча відповідаючи на питання про те, чи правильно зрозуміла вчинок дівчинки бабуся всі діти визнали, що вона сприйняла його неправильно. Таким чином, уміння правильно декодувати ситуацію впливає і на оціночні судження дітей стосовно цінності вчинку та характеру поведінки учасників.

Дорослі виступають основними арбітрами дитячих вчинків, їх думки і позиції є важливими орієнтирами для дитини. Відповідаючи на питання “Хто, на твою думку, найсправедливіший?” діти називають найближчих і найавторитетніших дорослих (тато, мама, бабуся, вихователь). У той же час вони не завжди чітко усвідомлюють емоційні переживання дорослих. Так, аналізуючи один із запропонованих сюжетів, їм здається, що дорослі повинні розгніватися на малюка, який, поспішаючи до мами, спіткнувся і впав. Презентаційна поведінка дитини (стримування сліз, приговорювання “мені не боляче”) сприймається не адекватно. Діти правильно позначили фізичний стан дитини (їй боляче), але подальшу поведінку оцінюється як неправдива (“хлопчик обманщик”; “він брехливий, але любить маму”). Існування цієї закономірності вимагає від дорослих уважного ставлення не лише до власної поведінки, але і до того, як вона інтерпретується дітьми.

Однією з первинних норм, з якими дорослі знайомлять дітей, є ставлення до чужих речей. Все, що належить іншим, забирати не можна, ця істина знайома всім дітям дошкільного віку. У процесі обговорень дошкільнятам було запропоновано сюжет, у якому ця норма ілюструвалася поведінкою дорослого. Оцінюючи вчинок, діти вказують, що шофер, про якого розповідається у сюжеті, міг забрати загублену річ, але він цього не зробив, оскільки “ця річ не його”, “чужа”, “чуже брати не можна”. Дитячі тлумачення свідчать, що норма засвоєна і має належний рівень узагальнення. Вона використовується для оцінювання як поведінки однолітків, так і вчинків дорослих людей. У той же час відзначимо, що визначення етичних дефініцій є для дітей досить складним. Відповідаючи на питання “Що означає бути чесним?”, діти переважно давали загальну позитивну оцінку вчинку: “робити добре”, “не обманювати”.

Обговорення гіпотетичних сюжетів свідчить, що діти старшого дошкільного віку розуміють сутність чесною і нечесною поведінки. Проведене обстеження засвідчує, що на когнітивному та емоційному рівнях вони мають адекватне ставлення до відповідних моральних категорій.

Дякуючи формуванню першооснов моральної самосвідомості діти набувають здатності оцінювати власну поведінку, виокремлювати позитивні і негативні аспекти. Аналіз суджень показує залежність дитячих висновків від оцінювання дорослими. Причому негативні оціночні судження більш конкретизовані, ніж позитивне самовідношення та самооцінювання. Відповідаючи на питання моральної шкали за методикою Т.В. Драгунової, діти у переважній більшості конкретизують позиції, за що вони заслуговують на

покарання (вдарив, образив, поламав, не прибрав). У той час як позитивні сторони власної поведінки визначаються ними більш узагальнено (за хороші справи, комусь допоміг, за добрі справи). Саме у таких категоріях діти вибудовують і самооціночні судження. Більшість дітей (60 відсотків) відносить себе до хороших дітей (“Я люблю допомагати дорослим, слухаюся”. “Я дуже добрий, ввічливий”. “Я роблю добрі справи”). Лише третя частина дошкільників віднесли себе до дітей із середньою поведінкою (“Я іноді не слухаюся”; “Щоб бути поганим, треба робити якісь погані справи, а я роблю і добрі”). При цьому діти переконані, що їхнє ставлення до себе співпадає з думками всіх оточуючих (30 відсотків), батьків (40 відсотків) або друзів (30 відсотків).

Виконане дослідження дозволяє зробити висновок про те, що при вивченні моральної сфери дітей дошкільного віку та розробці діагностичного інструментарію необхідно враховувати, що генезис моральної сфери в дошкільному віці визначається двома взаємодоповнюючими факторами: спілкуванням з дорослим та взаємодією з однолітками. При розробці методики дослідження моральної сфери дітей слід враховувати специфіку моральної свідомості взагалі та її складової – моральної самосвідомості. Образ себе як суб’єкта моральної поведінки лише зароджується в період дошкільного дитинства, оціночні судження дітей лише поступово набувають співвідносного характеру. Кінець дошкільного періоду пов’язаний з виявом основних тенденцій морального розвитку – розходження моральної свідомості і моральної поведінки, усвідомлення змісту моральних норм, формування особистісного ставлення до базових понять моральності, поява свідомих спроб перевірити можливість порушення моральних імперативів. Дитина стає суб’єктом моральної діяльності.

Організуючи дослідження, необхідно враховувати закономірності моральної сфери дітей, які вже виокремлені в психологічній науці. Зокрема, до основних особливостей морального розвитку дитини дошкільного віку можна віднести: наявність значних індивідуальних відмінностей у розумінні моральних приписів; конкретність моральних суджень дітей при відсутності узагальнюючих тенденцій; залежність дитячих оцінок від зовнішнього боку явищ без врахування мотиваційних підстав поведінки; сприйняття вимог дорослого як істин в останній інстанції; наявність розбіжності у характері побудови моральних суджень і моральної поведінки щодо дорослого і однолітка; відмінність когнітивних і емоційних елементів моральних суджень; наявність розбіжності моральної свідомості та моральної поведінки.

Дослідження показало, що діти старшого дошкільного віку здатні диференціювати вчинки на позитивні і негативні. При

оцінюванні вчинків вони зосереджують свою увагу перш за все на кінцевому результаті, без врахування мотиваційних підстав вчинку. Дошкільники мають загальні уявлення про моральні норми і здатні їх застосовувати при оцінці вчинків, вони можуть виокремлювати наслідки власних вчинків та здійснювати пошук шляхів вирішення ситуацій проблемного характеру.

#### **Список використаних джерел**

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И.Божович. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “МОДЕК”, 1995. – 352 с.
2. Калинина Р.Р. Становление нравственности в дошкольном возрасте и социальное окружение: дисс... канд.психол. наук: 19.00.07 / Р.Р.Калинина. – СПб,1998. – 193 с.
3. Карпенко З.С. Экспресивна психотехніка для дітей / З.С.Карпенко. – К.: НПП “Перспектива”, 1994. – 94 с.
4. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С.Д.Максименко. – М.: Рефл-бук; К.:Ваклер, 2000. – 320 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество / В.С.Мухина. – М.: Издательский центр “Академия”, 1999. – 456 с.
6. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія: навчальний посібник для студентів ВНЗ / Р.В.Павелків, О.П.Цигипало. – К.: Академвидав, 2008. – 432 с.
7. Феноменологія морального розвитку особистості: детермінація, механізми, генезис: Монографія[Під ред. Р.В.Павелківа]/ Р.В.Павелків. – Рівне: Волинські обереги, 2009. – 368 с.
8. Холмогорова В.М. Психологические условия нравственного развития дошкольника: дисс... канд. психол. наук / В.М.Холмогорова. – М., 2001. – 178 с.
9. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей / С.Г.Якобсон. – М.: Педагогика, 1984. – 143 с.

The article deals with peculiarities of the moral sphere during preschool childhood. Investigated cognitive capabilities of preschool children to separation of the moral nature of situations, the application of moral criteria in assessing the behavior of others, understanding the origins of children motivational behavior.

**Keywords:** pre-school childhood, moral motivation, moral consciousness, moral norm.

*Отримано: 11.12.2011 р.*



## Особливості розвитку професійної психологічної культури в умовах ВНЗ як мета професійного становлення майбутніх психологів

Автор розглядає проблему особливостей розвитку професійної психологічної культури в умовах навчання у вищому навчальному закладі як мету професійного становлення майбутніх психологів. У статті висвітлено стан розробки даної проблеми в психологічній літературі, експериментальні дослідження особливостей розвитку професійної психологічної культури у майбутніх психологів.

**Ключові слова:** професійна психологічна культура, професійне становлення, культурологічно орієнтований навчальний діалог, діалогічна стратегія навчання, “суб’єкт-суб’єктні” стосунки в процесі діалогу.

Автор рассматривает проблему особенностей развития профессиональной психологической культуры в условиях обучения в вузе как цель профессионального становления будущих психологов. В статье рассматривается степень разработанности данной проблемы в психологической литературе, экспериментальные исследования особенностей развития профессиональной психологической культуры у будущих психологов.

**Ключевые слова:** профессиональная психологическая культура, профессиональное становление, культурологически ориентированный учебный диалог, диалогическая стратегия обучения, “субъект-субъектные” отношения в процессе диалога.

**Постановка проблеми.** Професійне становлення особистості – складне та багатогранне явище. В сучасних дослідженнях використовують поняття “професійна культура поведінки”, “професійні якості особистості”. На уявлення про професійні якості впливає вік людини, стать, соціальне становище, рівень розвитку психічних якостей особистості тощо. Уявлення про професійну культуру пов’язані з об’єктивними та суб’єктивними цінностями людини, взаєминами в суспільстві. Погляди людини, її звички, симпатії чи антипатії, манеру говорити, думати, поводити себе певним чином неможливо відділити від культурного середовища, в якому формується особистість. У професійній культурі виділяють матеріальний, духовний і поведінковий бік, всі вони утворюють

єдність. Людська поведінка завжди спрямовується знаннями, нормами та правилами, переконаннями, світоглядом [1; 3; 5; 9].

На сучасному етапі розвитку суспільства, освіти та науки в Україні чітко визначені орієнтири входження в освітній та науковий простір Європи, здійснюється модернізація освітньої діяльності в контексті Європейських вимог. По-новому необхідно осмислити і проблеми психології. На перший план виходять співпраця, партнерство, лідерство, вміння брати на себе відповідальність, адекватно оцінювати свої можливості, здібності, якості. Особливі вимоги ставляться до педагогів, психологів, які навчають підростаюче покоління, формують особистість, тобто готують фахівців-психологів, які повинні володіти такими якостями особистості, як товариськість, терплячість, чутливість до чужого болю, емпатійність, відкритість, естетичність та етичність у спілкуванні з клієнтами, вміння ставитися до іншої людини як до особистості, бачити її індивідуальність, психічний стан, емоційно-вольові та інтелектуальні прояви, розуміти їх. Всі ці психічні якості входять в структуру професійної культури майбутнього психолога. Вже на перших курсах необхідно сформувати певний рівень розвитку цих властивостей, що характеризують професійне становлення особистості психолога.

Тому вивчення особливостей розвитку професійної психологічної культури в умовах навчання у ВНЗ та визначення важливих чинників професійного становлення майбутнього психолога набуває соціальної значимості як можливих факторів підвищення ефективності навчально-виховного процесу у ВНЗ.

**Мета статті.** Провести теоретичний аналіз психологічних досліджень з проблеми розвитку професійної психологічної культури та проаналізувати отримані експериментальні дані з професійної підготовки майбутнього психолога.

**Аналіз досліджень по проблемі.** Звернемося до аналізу сучасних поглядів на проблему становлення професійної психологічної культури в ВНЗ та окремих питань професійного становлення майбутнього психолога.

Більшість авторів, що вивчають проблему спілкування, взаємодії людей, в тому числі і спілкування викладачів і майбутніх психологів у процесі навчання, виокремлюють у його структурі емоційний, інтелектуальний та конативний компоненти (О.О. Бодальов, Г.М. Андреева, С.Д. Максименко, В.В. Рибалка, О.Г. Солдохова, Т.С. Яценко) [1; 5; 7; 8; 9; 12]. Так, для характеристики процесу соціальної перцепції в професійній підготовці спеціаліста використовують характеристики: “когнітивний”, “емоційний”, тобто “чуттєвий”, логічний, емоційний.

Взаємини між викладачами та майбутніми психологами (тобто між значимими суб'єктами) можуть відображатися в емоціях, почуттях, мислительних процесах, взаємних діях і впливах.

Поряд із емоційною відбувається раціональна (когнітивна) оцінка один одного. Когнітивний компонент діалогічного спілкування включає систему знань майбутнього психолога про викладача, про його особистісні якості, що сприятиме оптимальному професійному становленню фахівця. Адже призначення пізнавальної функції свідомості, яка забезпечує правильне розуміння об'єкта, пов'язане з інтелектуальним компонентом спілкування, а почуття виражають оцінку, ставлення людини до інших. Це вимагає від викладачів та майбутніх психологів знання особливостей соціальної перцепції.

Формування у майбутніх психологів психічних якостей, властивостей, активної життєвої позиції, потреби в суспільно-корисній праці, високих громадянських, моральних якостей особистості в цілому неможливе без розвитку психологічної культури фахівця як важливого цілісного особистісного новоутворення в процесі фахової підготовки психолога.

Оскільки людина усвідомлює себе неповторною, автономною особистістю, органічно вплетеною в систему національної та суспільної культури, то сприяння становленню і розвитку культури особистості має бути в центрі гуманізації освіти і професійної підготовки фахівця.

Професійна культура особистості формується як стихійно, так і завдяки цілеспрямованим зовнішнім і внутрішнім впливам на особистість. З одного боку, це відбувається шляхом створення психологічно сприятливих умов для діалогічно-культурологічно орієнтованого спілкування викладачів і студентів з метою розвитку структурних компонентів психологічної культури майбутнього психолога-фахівця, з другого – розвитку в студентів мотиваційно-потребової сфери та її компонентів, що забезпечують розвиток внутрішніх компонентів професійного становлення та підвищення рівня самосвідомості в процесі фахової підготовки.

Одним із провідних принципів гуманізації освіти, як вважають сучасні вітчизняні психологи (Г.О. Балл, В.С. Біблер, О.Г. Волинець, С.О. Копилов, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко та ін.) [2; 3; 4; 7], є надання переваги діалогічній стратегії освіти, у межах якої ці впливи постають складовими і регуляторами взаємодії повноправних партнерів спілкування, що здійснюється в ході суспільної діяльності суб'єктів – вихователів і виховуваних.

У своєму дослідженні ми ґрунтуємося на діалогічно-культурологічному підході в освіті, тобто на діалогічно-культурологічно

орієнтованому навчанні, що розвивається в сучасній вітчизняній психології.

Як зазначає ряд сучасних вітчизняних психологів, освіта має бути культурологічно орієнтованою, при цьому активно розвивається культурологічна модель освіти, спрямована на особистість, на підготовку фахівця, його культурної творчості, тобто на співтворення духовних цінностей в діяльності суб'єктів професійної підготовки.

Дослідження психологів (М.Й. Боришевського, Г.О. Балла, В.В. Рибалка, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелевої та ін.) [3; 6; 8; 10; 11] вказують на важливість розвитку в особистості майбутнього психолога професійно важливих якостей культури спілкування, взаємодії в соціумі, колективі, родині.

На думку В.В. Рибалка [8, с. 114] професійна психологічна культура розуміється як зовнішньо, так і внутрішньо детермінований рівень засвоєння, використання та функціонування професійних цінностей, якими виступають знання, вміння, навички, здібності до ефективної психологічної діяльності фахівця-психолога. Так, важливим у професійному становленні психолога є емоційно-ціннісний компонент професійної психологічної культури: спрямованість, мотиваційна адекватність, орієнтація на соціальні та пізнавальні мотиви вибору професії, соціально значущі якості та цінності. Інтелектуально-емоційний компонент психологічної культури фахівця включає формування в особистості здібностей до соціально-рольової ідентифікації, орієнтацію на морально-психологічні якості, емоційний розвиток. Поведінково-вольовий компонент вказаної культури пов'язаний з розвитком здатності до соціально-пізнавальної саморегуляції, до особистісного саморегулювання та професійної саморегуляції.

Автор визначив психологічні особливості забезпечення професійного становлення майбутнього психолога в процесі фахової підготовки; виявив особливості емоційно-інтелектуального діалогового спілкування викладачів і майбутніх психологів як основу розвитку професійної готовності, культури поведінки; виявив особливості співвідношення компонентів самосвідомості майбутніх психологів як частини їх професійного становлення.

Як вважає В.В. Рибалка, психологічна культура практичного психолога розуміється як соціально, онтологічно та внутрішньо детермінований рівень засвоєння, використання та функціонування професійних цінностей, якими виступають ефективні психологічні знання, вміння, навички, здібності до високопрофесійної психологічної діяльності психолога. Для більш повного розуміння

сутності професійної діяльності психолога у просторі психологічної культури він пропонує виділити шість рівнів її розвитку:

0. Рівень психологічного безкультур'я, який характеризується відсутністю у значної частини населення психологічних знань, умінь, здібностей.

1. Низький рівень розвитку психологічної культури — з помірним проявом у деякої частини населення безсистемних психологічних знань і умінь.

2. Середній рівень розвитку психологічної культури – наявність у невеликої частини людей певної системи психологічних знань, умінь, здібностей.

3. Високий рівень розвитку психологічної культури – наявність у певних особистостей стійкої і дієвої системи психологічних знань, умінь, навичок, здібностей.

4. Вищий рівень розвитку психологічної культури, що формується в процесі професійного засвоєння психологічних знань, умінь, здібностей в умовах спеціального психологічного навчання і професійної підготовки у ВНЗ.

5. Найвищий рівень розвитку психологічної культури як наслідок професійної діяльності підготовленого психолога-фахівця.

Автор зазначає, що призначення професійного психолога полягає у трансформації здобутків, цінностей психологічної культури з низького рівня її прояву і підняття до високого рівня з метою покращення на цій основі професійної діяльності психолога, досягнення успіху, психічного здоров'я.

В окремих дослідженнях (С.Д. Максименко, В.В. Рибалка, Н.В. Чепелева) розрізняються поняття “культура фахівця” і “професійна культура”. Культура фахівця виступає як рівень і якість володіння професійними вміннями і навичками. Професійна культура визначається ширше, як стиль мислення, поведінки людини в професійній діяльності, який детермінується загальним розвитком особистості як результат її професійного становлення.

Культура визначається як сукупність штучних порядків і об'єктів, які створені людьми (суспільством) і які доповнюють природні, це засвоєні форми людської поведінки і діяльності, набуті знання, способи самопізнання і символічні значення навколишнього світу. До важливих функційних особливостей професійної культури як системи відносять такі властивості особистості, як здатність до саморозвитку, самооновлення; породження нових форм і способів задоволення інтересів і потреб людини, що адаптують 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-функційних 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, який вважає, що психологічна культура особистості включає комплекс культурно-психологічних прагнень і відповідних вмінь, які активно реалізуються нею. Розвинута психологічна культура включає: систематичне самовиховання культурних прагнень і навичок, досить високий рівень ділового та повсякденного 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 компоненти: розуміти та знати себе й інших людей; адекватну самооцінку і оцінку інших людей; саморегулювання особистісних психічних станів і властивостей, саморегуляцію діяльності, регулювання стосунків з іншими людьми.

Про професійне становлення особистості людини необхідно говорити в контексті різних сфер людської професійної діяльності з урахуванням низки особливостей (національності, віку) тощо. Професійна культура – це системне, багатоаспектне поняття. Вона характеризує і основні сторони психічної активності людини, культуру поведінки, спілкування, почуттів, мислення, стосунків, вироблені і засвоєні людиною уявлення, поняття, значення, символи, способи діяльності, цінності, що пов’язані з психічною діяльністю і характеризують внутрішній світ особистості.

Зокрема, проблему формування психологічної культури у дівчат-підлітків вивчала А.С. Москальова, яка встановила, що її становлення в онтогенезі переплітається з особистісним розвитком та соціалізацією у суспільстві.

Аналіз психологічної літератури з проблеми культурологічно орієнтованого навчального діалогу (Г.О. Балл, М.М. Бахтін, В.С. Біблер) показав, що культурологічна підготовка майбутнього психолога являє собою систему психолого-педагогічного забезпе-

чення процесу професійного становлення фахівця, засвоєння культурологічних знань і вмінь, обумовлених гуманістичними ціннісними орієнтаціями, взаємозумовленої єдності культурологічної спрямованості навчальних діалогів та підвищення культуромісткості змісту навчання у вищому навчальному закладі, визнання діалогічної стратегії навчання як адекватної форми здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів.

У дослідженні за світоглядну та методологічну основу професійного становлення майбутнього психолога обрано сучасну парадигму особистісного та культурологічно орієнтованого навчального діалогічного підходу до професійної підготовки психолога. Особистісно та культурологічно орієнтоване навчання характеризується як таке, що забезпечує розвиток особистості, підтримку її індивідуальності, повноцінне задоволення її освітніх, професійних, духовних, життєвих, культурних потреб та запитів, надає особистості вибір способів самореалізації в культурно-освітньому просторі ВНЗ, а однією з основних функцій цього процесу є культуротворча, що забезпечує збереження, передачу, відтворення і розвиток культури мислення, мовлення, спілкування та поведінки засобами освіти.

Професійне становлення майбутнього психолога, засноване на культурологічно-діалогічній стратегії професійної підготовки, являє собою структуру, компоненти якої, на нашу думку, можуть бути зведені у три конструкти: когнітивний компонент, що включає розвиток у майбутнього студента культури мислення, формування світоглядних настановлень, пізнавальної сфери загалом у процесі вивчення фахових дисциплін; комунікативний компонент професійної психологічної культури, що включає культуру мовлення, спілкування, розвиток комунікативних здібностей; особистісний компонент, що передбачає розвиток культури поведінки, повагу до особистості-партнера діалогу, саморозвиток, самосвідомість, прагнення до самовдосконалення.

В опрацьованій літературі структура професійного становлення майбутнього психолога розкрита недостатньо, особливо в контексті культурологічно орієнтованих навчальних діалогів, потребують уточнення репродуктивна та діалогічно-творча сторони культури професійного становлення, що і склало предмет та визначило завдання нашого експериментального дослідження.

**Аналіз результатів дослідження.** Констатувальний експеримент складався з ряду послідовних серій: метод анкетування було застосовано для виявлення уявлень про діалогічне спілкування та професійне становлення майбутніх психологів; метод експертних

оцінок (експертами виступили 25 викладачів психологічного факультету СДПУ), багатфакторний особистісний опитувальник Кеттела з метою самооцінки особистісних якостей становлення майбутніх психологів. З цією метою була розроблена спеціальна анкета.

1. Що таке, на вашу думку, психологічна культура майбутнього психолога-фахівця?
2. Що, на вашу думку, повинна включати психологічна культура психолога-фахівця?
3. Що таке професійне становлення? Роз'ясніть?
4. Що необхідно виховати та сформувати в собі, щоб бути психологічно-культурно освіченим фахівцем?
5. Які якості особистості необхідні для психолога-професіонала?
6. Які якості майбутнього психолога вам притаманні?

Проаналізуємо отримані результати анкетування.

Так, низький рівень психологічних знань на перших-других курсах гальмує формування психологічних новоутворень в структурі особистості майбутніх фахівців. Студентам перших курсів бракувало знань для самоопису своїх особистісних якостей як фахівця-психолога, вони не могли самостійно визначити якості, які повинні бути притаманні психологу, а виділяли ті якості, що характеризують особистість вчителя, вихователя, такі, як: життєрадісність, почуття гумору, доброта, переживання щастя. Повну характеристику особистісних якостей майбутнього психолога не було отримано. В своїх описах психологи виділяли такі свої якості, які були пов'язані з прикладними вміннями, деякі в першу чергу виділяли в собі якості особистості, пов'язані із зовнішністю, телесністю.

Уявлення про професійне становлення виявились поверховими. Професійне становлення студенти перших-других курсів визначили як розвиток саморегуляції, не відзначивши інші вагомі його складники. Студенти старших курсів трохи ширше розкривали зміст поняття "професійне становлення", наприклад: "це становлення особистості як спеціаліста, бажання і вміння допомагати іншим"; "це коли психолог володіє знаннями і вірно ними оперує"; "коли студенту достатньо компетентності для вирішення проблемної ситуації"; "коли психолог знає, що робити, володіє і оперує знаннями"; "професійне становлення психолога як фахівця, його самореалізація, саморозвиток в професійному плані", "це самоудосконалення психолога, набуття досвіду".



На питання “Як ви розумієте, що таке психологічна культура майбутнього психолога? Що вона повинна включати, що необхідно виховати та сформувати в собі в процесі навчання в ВНЗ, щоб бути психологічно культурним фахівцем” студенти першого-другого курсів відповідали: “психологічно культурний фахівець – це коли людина може порадити іншій людині”, студенти старших курсів відповідали, що “культура кожного особисто – це те, як людина розуміє культуру, приймає її”, “це якісь моральні цінності”, “етика, поведінка психолога”; “психологічна культура психолога-професіонала по відношенню до інших – це культура дотримання професійної етики”; “це вміння спілкуватись з іншими людьми в рамках професійної діяльності”; “психологічна культура – це дотримання етичних та моральних норм, які значущі для психолога”; “психологічна культура – це правильна поведінка психолога по відношенню до клієнта, використання основних правил спілкування”; “психологічна культура і професійне становлення – це виконання норм і правил спілкування у процесі взаємодії з клієнтом” тощо.

Аналіз отриманих результатів анкетування показав, що студенти поверхово орієнтуються в поняттях “професійне становлення”, “психологічна культура фахівця”, їхні уявлення надто загальні, безсистемні та аморфні.

В результаті аналізу психологічної літератури та анкетування майбутніх психологів ми виокремили структуру професійного становлення психолога.

Так, на пізнавальний (когнітивний) компонент структури професійної психологічної культури вказали 35% студентів, які відмічали необхідність культури діалогічного мовлення, мислення, вміння правильно висловлювати свої думки, розуміти інших, спілкуватися, кваліфіковано вести бесіди з клієнтом; 45% студентів виявили необхідність розвинути в собі особистісні якості, важливі для свого професійного становлення як фахівця: товариськість, прагнення до самовдосконалення, повага до інших, вміння взаємодіяти з іншими, толерантність, урівноваженість, комунікабельність.

Емоційно-поведінкові якості особистості відмітили 60% студентів – майбутніх психологів, серед яких були емпатійність, доброта, гуманність, відкритість, вміння допомагати клієнту, розуміти внутрішній світ іншого, альтруїзм; 80% студентів відмітили якості, які були віднесені до особистісного компонента професійної психологічної культури: тактовність, терплячість, витримка, вміння регулювати себе і свою поведінку, цілеспрямованість.

Для нас важливо було з'ясувати, як майбутні психологи розуміють, аналізують та описують свою особистість, що думають про себе, та в якій послідовності проходить розгортка самопізнання як майбутнього фахівця. Аналізуючи результати анкетування, ми враховували такі особливості, як склад лексики спілкування (що характеризує культуру мовлення, мислення), характеристики ставлення, композицію.

Виявилось, що в самоописі якостей особистості, які необхідні психологу-фахівцю, присутні якості, пов'язані з діяльністю, поведінкою, діями, вчинками (психолог повинен багато читати, вміти дружити, контактувати з клієнтом, малювати, багато чого робити руками).

У деяких студентів – майбутніх психологів слова-якості більше характеризували внутрішній світ особистості (добра, серйозна, мрію, почуваю, цікавлюсь), що свідчить про увагу до моральних, інтелектуальних та емоційних якостей. Як бачимо, уявлення студентів про психологічні якості психолога-фахівця досить поверхові, аморфні, невиразні і неточні, особливо на першому-другому курсах.

На основі аналізу запитань першої частини анкети нам вдалося виділити такі три типи особистості, які були притаманні студентам – майбутнім психологам:

- а) пояснювальний тип особистості (аналіз своїх якостей);
- б) констатувальний тип особистості (перелік своїх якостей без аналізу);
- в) змішаний тип особистості (об'єднує перші два типи).

Пояснювальний тип характеризується тим, що студенти давали характеристику, аналіз тих особистісних якостей, які повинні бути притаманними психологу, хоч і не зовсім точно і повно.

Констатувальний тип особистості – студенти лише обмежувались перерахуванням деяких особистісних якостей психолога без їх ґрунтовного аналізу.

Змішаний тип особистості – студенти, які намагалися обґрунтувати професійно важливі якості психолога-фахівця, репрезентуючи перехідний від констатування до самоаналізу тип.

Так, на I курсі виявлено, що 20,2% студентів належать до пояснювального типу особистості, 60,4% – констатувального і 20,4% змішаного; на II курсі – пояснювального виявлено 30,3%, констатувального 45,3%, змішаного 25,5%; на III курсі 35,2% належать до пояснювального типу особистості, 35,8% констатувального типу і 30,2% змішаного типу особистості; на IV курсі 45,4% студентів належать до пояснювального типу особистості,

20,4% – констатувального і 35,1% – змішаного типу; на V курсі виявлено 65,2% осіб пояснювального типу, 15,3% – констатувального і 20,4% – змішаного типу особистості.

Отже, у процесі навчання збільшується кількість студентів, що належать до пояснювального типу особистості, коли майбутній психолог не лише їх називає, як це відмічено на першому курсі, а й логічно обґрунтовує їх. Поступово збільшується кількість студентів, що мають відзначений тип особистості за результатами самоопису психічних якостей психолога, із наближенням до завершення навчання у ВНЗ.

Аналіз результатів показав, що на перших-других курсах домінує констатувальний тип особистості, якому властивий лише перелік своїх якостей і відсутні навички до самоаналізу, проявляється недостатня розвиненість культури діалогічного спілкування, мислення, мовлення, поведінкова пасивність, мовчазність і закритість у спілкуванні, недостатній рівень пізнавальної активності.

На третьому курсі починає виділятися тип особистості, що пов'язаний з аналізом своїх якостей, але ще досить численна група студентів, які обмежуються констатацією своїх особистісних якостей.

На четвертому і п'ятому курсах збільшується кількість студентів, що виявляють досить глибокий самоаналіз особистісних якостей, і тому найчисленніші групи студентів на цих курсах віднесені до пояснювального типу особистості.

Таблиця 1

**Типи особистості студентів – майбутніх психологів фахівців на основі самоопису властивостей (%)**

Курс навчання	Пояснювальний тип особистості (аналіз якостей)	Констатувальний тип особистості (називають якості)	Змішаний (перехідний) тип особистості
1 курс	20,2	60,4	19,4
2 курс	30,3	45,3	24,4
3 курс	35,2	35,8	29,0
4 курс	45,4	20,4	34,2
5 курс	65,2	15,3	19,5

В результаті анкетування було виявлено, що в спілкуванні викладачів і студентів виділяються різні аспекти діяльності поведінки: деякі студенти – майбутні психологи більшу увагу звертають на зовнішність особистості, інші – на внутрішні, психічні якості особистості. Від першого до п'ятого курсу навчання на

психологічному факультеті підвищується рівень самоаналізу особистості, відбувається перехід від констатації до інтерпретації власних особистісних якостей.

Психологічний аналіз результатів саморозуміння підтвердив, що почуттєве та логічне, тобто емоційне та інтелектуальне в самопізнанні, як і в діалогічному спілкуванні, нероздільні. Всі майбутні психологи відмічали в діалогічному спілкуванні наочно-почуттєву основу, пов'язану з розвитком професійно важливих властивостей особистості, відтак діалогічно-культурологічне спілкування базується на емоційно-особистісній основі взаємодії.

Було виявлено, що студенти спочатку виділяють якості, пов'язані з певним видом сумісної діяльності (в даному випадку з навчальною діяльністю), потім на цій основі виділяють особистісні якості, які попервах були прихованими властивостями внутрішнього світу.

Так, на основі отриманих результатів анкетування нами також виявлені психологічні особливості професійного становлення майбутніх психологів, які містили компоненти: пізнавальний, когнітивно-комунікативний, що предбачав розвиток у майбутнього психолога таких засад культури діалогу, як мовлення, мислення в професійній комунікації; особистісний компонент, що включав такі якості, як тактовність, терплячість, адекватну самооцінку; емоційно-вольові якості, що вимагали саморегулювання, емпатії, сили волі тощо. Причому лише 30,2% майбутніх психологів на першому курсі виділяли когнітивний компонент культури мислення, а на четвертому і п'ятому курсах цей компонент становив відповідно 60,2% і 70,1%. 28,3% студентів першого курсу виділяли комунікативний компонент культури спілкування як важливий у процесі професійного становлення, а на четвертому і п'ятому курсах цей компонент становив відповідно 57,4% і 68,3%. Деяко більшу увагу студенти першого і другого курсів приділяли особистісному компоненту професійного становлення, оскільки його виділили 40,2% і 50,2% студентів, у той час як на четвертому і п'ятому курсах особистісний компонент у професійному становленні відзначили відповідно 60,2% і 65,2% майбутніх психологів.

Структурні компоненти, які входять у поняття професійної психологічної культури майбутнього психолога, слабо виражені на перших-других курсах. Але після проходження психологічної практики спостерігається їх інтенсивний розвиток, що веде до певних досягнень в оцінці та аналізі психічних якостей життєвих ситуацій, що виступає показником становлення особистості студента як майбутнього психолога-фахівця. Формується психо-

логічна готовність до вирішення конфліктних ситуацій на основі розвитку здатності до самоаналізу та аналізу якостей іншої людини. Проблеми в становленні особистості відзначили 70% студентів першого курсу і 30% студентів-психологів старших курсів, що свідчить про утруднене професійне становлення особистості студента та важливість культурологічно орієнтованого спілкування в процесі сумісної діяльності викладачів та студентів.

Таблиця 2

**Структурні компоненти професійної психологічної культури  
(за результатами анкетування студентів-психологів, %)**

Властивості фахівця, виділені в анкетах	Розподіл за курсами				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
I. Когнітивний компонент (культура мислення)	30,2	40,4	50,4	60,2	70,1
II. Комунікативний компонент (культура спілкування, мовлення)	28,3	38,2	48,7	57,4	68,3
III. Особистісний компонент (товариськість, самовдосконалення, толерантність, врівноваженість, тактовність, культура поведінки)	40,2	50,2	55,6	60,2	65,2

Структурні компоненти психологічної культури важливо формувати вже у студентів перших-других курсів. Розвитку пізнавальних, когнітивних, комунікативних якостей як складників цієї культури в нашому дослідженні було приділено особливу увагу.

Як відмічають у своїх працях Г.О. Балл [2], С.Д. Максименко [7], В.В. Рибалка [8] та ін., пізнавальна діяльність, свідомість загалом пов'язані з інтелектуальним компонентом культури спілкування, а почуття оцінюють його, виражають ставлення до людини. Це потребує від викладачів і студентів як майбутніх психологів знання особливостей соціальної перцепції. Вивчення цих особливостей пов'язано з виділенням функцій відображення – “спонукально-планувальної, мотиваційної, пізнавальної, професійно-орієнтовальної” [5, с. 18].

У II серії констатувального експерименту застосовувався метод експертних оцінок особливостей діалогічного спілкування у професійному становленні майбутніх психологів.

У процесі експертного аналізу діалогічного спілкування виділені функції відображення, взаємовпливу. Відображувальна функція в діалогічно-культурологічному спілкуванні викладачів і студентів пов'язана з самим предметом спілкування, образно-поняттєвим характером засвоєваних студентами теоретичних основ

психологічної науки. Функція взаємовпливу пов'язана з розвитком когнітивного, комунікативного та особистісного компонентів професійного становлення. Ці функції взаємопов'язані і підсилюють одна одну в діалогічно-культурологічному спілкуванні, оскільки професійне мислення корелює з професійною підготовкою фахівців.

На основі знаходження коефіцієнтів лінійної кореляції за формулою Пірсона було визначено зв'язок між рівнями діалогічного спілкування та виявленими якостями особистості студента – майбутнього психолога.

Так, з вище середнім рівнем культури діалогічного спілкування значуще корелюють комунікативність ( $r = 0,86$ ), доброта ( $r = 0,84$ ), чуйність ( $r = 0,80$ ), акуратність ( $r = 0,62$ ), впевненість у собі ( $r = 0,61$ ); принциповість ( $r = 0,41$ ). Встановлено обернені зв'язки між такими властивостями особистості негативного спрямування і культурою діалогічного спілкування, як: злопам'ятність ( $r = -0,2$ ), зарозумілість ( $r = -0,1$ ) при  $p < 0,05$ .

Підтверджено, що у спілкуванні здійснюється міжособове пізнання та самопізнання студентом – майбутнім психологом особистісних і психічних якостей, смислу і механізмів поведінки і діяльності. Як зауважує Г.О. Балл, провідну роль у діалогічному спілкуванні відіграє мотив руху до істини та конструктивне використання засобів, що перебувають у розпорядженні партнерів по спілкуванню. Домінування такого мотиву в навчальній діяльності сприяє професійному становленню майбутнього психолога.

За методикою Кеттела найбільше виражені такі професійно важливі особистісні якості у студентів четвертого-п'ятого курсів: відкритість у спілкуванні (від 6,2 до 8,3 бала), гнучкість мислення (від 5,3 до 7,0 бала), експресивність (від 5,7 до 6,3 бала), нормативність поведінки (від 5,1 до 5,3 бала), самоконтроль у спілкуванні (від 6,0 до 6,2 бала), розкутість у спілкуванні перебувала в межах від 4,4 до 5,2 бала, адекватна самооцінка. На перших-других курсах найбільш вираженими особистісними якостями виявились такі, як замкнутість у спілкуванні, мовчазність (від 8,1 до 9,2 бала), ригідність мислення (від 4,8 до 6,2 бала), емоційна нестійкість (від 4,3 до 5,4 бала), за фактором “стриманість” отримано досить високі показники (від 5,3 до 6,2 бала); за фактором “непостійність поведінки” виявлено розкид показників від 5,4 до 6,2 бала. Досить низький самоконтроль у спілкуванні (від 3,2 до 3,4 бала), порушення самоконтролю (від 6,0 до 6,4 бала). Розкутість у спілкуванні на першому – другому курсах становила від 1,8 до 2,0 бала, виявлена досить висока напруженість у спілкуванні в межах від 5,7 до 6,3 бала.

За показниками стійкості та адекватності самооцінки виявлено, що студенти перших-других курсів схильні до завищення рівня домагань та самооцінки тих своїх особистісних якостей, що сприяють розумінню психічного стану іншої людини, її емоційних переживань. Студенти старших курсів виявили значно більшу самокритичність, вони більше уваги приділяють самовдосконаленню, розвитку навичок спілкування, тобто володіють вищою професійною психологічною культурою, що підтверджено вищими показниками позитивних якостей особистості за факторами В, С, F, Q, MD, достовірними на рівні  $p \leq 0,05$ .

У розробці психотренінгових програм культурологічно діалогічного спілкування ми використовували дискусійні та ігрові методи на основі визначених цілей і завдань психокорекційної роботи. З метою ілюстрації процесу створення студентами – майбутніми психологами власних діалогів як творчої сторони культури професійного становлення в дисертаційному дослідженні представлено цикл занять із психології, групові дискусії, рольові ігри та психологічні КВК.

Аналіз результатів контрольного експерименту показав зміни професійно важливих особистісних якостей. Так, знизилися показники замкнутості у спілкуванні до 0 балів на V курсі, на IV курсі до 2,2 бала, на III курсі до 3,1 бала; за фактором “комунікативність” збільшилися показники до 10,0 балів на V курсі, до 8,2 бала на IV курсі, до 7,1 бала на III курсі; за фактором гнучкості мислення збільшилися показники на V курсі до 8,2 бала, на IV курсі до 6,3 бала, на III курсі до 5,4 бала; за фактором ригідності мислення на V курсі отримали зменшення показника до 2,2 бала, на IV курсі до 2 балів на III курсі до 3,3 бала; за фактором “емоційна стійкість” отримали збільшення показників на V курсі до 8,2 бала, на IV курсі до 7,8 бала, на III курсі до 4,4 бала; зменшилися показники за фактором “емоційна нестійкість” на V курсі до 2 балів, на IV курсі до 3,3 бала, на III курсі до 4,3 бала; за фактором “стриманість” отримано збільшення показників у контрольному зрізі: на V курсі до 7,2 бала, на IV курсі до 5,6 бала, на III курсі до 4,4 бала. За фактором “експресивність особистості” отримано збільшення показників до 8 балів на V курсі, до 7 балів на IV курсі, до 5 балів на III курсі. Отримано збільшення показників за фактором “нормативність поведінки” на V курсі до 9,2 бала, на IV курсі до 8,2 бала, на III курсі до 6,2 бала. Дещо зменшилися показники нестійкості поведінки особистості на V курсі до 2,2 бала, на IV курсі до 2,4 бала, на III курсі до 3,6 бала. Отримані результати показали збільшення середніх показників за фактором самоконтролю в

спілкуванні на V курсі до 7,4 бала, на IV курсі до 6,8 бала, на III курсі до 6,6 бала, а показники за фактором “порушення самоконтролю” зменшилися на V курсі до 2 балів, на IV курсі 2,6 бала, на III курсі до 4,3 бала. Виявлено збільшення прояву розкритості в спілкуванні на V курсі до 6,8 бала, на IV курсі до 5,6 бала, на III курсі до 4,4 бала, зменшилися показники за фактором “напруженість у спілкуванні” – на V курсі до 1,8 бала, на IV курсі до 2 балів, на III курсі до 2,6 бала. Всі ці результати свідчать про ефективність проведеного формувального експерименту та про розвиток професійно важливих особистісних якостей в процесі культурологічно орієнтованого діалогічного спілкування.

**Висновки.** Професійне становлення майбутнього психолога на засадах культурологічного підходу розглядається як складна система формування психологічної культури діалогічного змісту, що включає такі компоненти: когнітивно-інтелектуальний, комунікативний, особистісний, які передбачають “перехід від доміанти розуму, що пізнає, до доміанти розуму діалогічного” (В.С. Біблер). А це можливо тоді, коли розуміння буде представлено як діалогічне спілкування, як “суб’єкт-суб’єктні” відносини. Сутність інноваційного підходу до вищої професійної освіти полягає у зміні смислу і змісту підготовки майбутнього психолога фахівця в контексті ідеї культурологічно орієнтованого навчального діалогу, що передбачає перехід від людини освіченої до людини культури, що володіє культурою мислення, мовлення, спілкування, поведінки, оскільки репродуктивно-інформаційна парадигма вищої освіти не відповідає запитам сучасної соціокультурної практики.

Фасилітація професійного становлення майбутніх психологів здійснювалася в умовах культурологічно орієнтованих навчальних діалогів, які вимагали критичного і творчого опрацювання комплексу наукових психологічних знань, розвитку вмінь аналізувати психологічні теорії, концепції, проблеми, аргументувати свою думку, відстоювати наукову позицію, спростовувати помилкові судження опонентів, залучаючи до контексту обговорення нові факти, вміння робити висновки.

#### **Список використаних джерел**

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
2. Балл Г.О. Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти / Г.О. Балл, С.О. Волинець, С.О. Копилов // Психологія – школі: зб. матеріалів Другого Міжрегіон. наук.-практ. семінару (Рівне 16-18 січня). – Рівне, 1997. – С. 76 – 82.



3. Балл Г.О. Категорія культури: психолого-педагогічний аспект / Г.О. Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №2. – С. 1 – 3.
4. Библер В.С. На гранях логіки культури: книга избранних очерков / Владимир Соломонович Библер. – М., 1997. – 440 с.
5. Бодалев А.А. Общение и формирование личности / А.А. Бодалев // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. – Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 1977. – 176 с.
6. Боришевский М.Й. Потребность подростков в избирательном общении как фактор развития их морального самосознания / М.Й. Боришевский // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси, 1974. – 254 с.
7. Максименко С.Д. Основи генетичної психології / С.Д. Максименко: навч. посіб. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
8. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення для здорових старшокласників: [метод. рекомендації] / В.В. Рибалка. – К.: АПН України, 2004. – 25 с.
9. Солодухова О.Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації: дис...доктора психол. наук : 19. 00. 07 / Солодухова Ольга Георгіївна. – К., 1998. – 413 с.
10. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
11. Чепелева Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н.В. Чепелева. – К.: Знання, 1989. – 32 с.
12. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції. Феноменологія, теорія і практика / Тамара Семенівна Яценко. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.

The thesis research deals with peculiarities in organization of culturologically oriented educational dialogue as a factor of professional becoming of a perspective psychologist in higher educational establishments. The thesis work is based on the dialogical strategy of education functioning in modern native psychology and on creating of equitable “subject-subjective” communication in the process of becoming a psychologist.

**Key words:** culturologically oriented educational dialogue, dialogical strategy of education, professional becoming of a perspective psychologist, dialogical communication, “subject-subjective” relations in society.

*Отримано: 7.12.2011 р.*

## **Динамічні особливості становлення регулятивної сфери школярів з різною навчальною успішністю**

У статті розкрито динамічні характеристики складових саморегуляції довільної активності школярів, проаналізовано конструктивні й деструктивні тенденції у становленні регулятивної сфери учнів. На основі запропонованої моделі продуктивного розвитку саморегуляції довільної активності школярів подано результати апробації корекційно-розвивальної програми з активізації у школярів позитивних регулятивних тенденцій у взаємозв'язку з їх навчальною успішністю.

**Ключові слова:** регулятивна сфера, саморегуляція довільної активності, навчальна успішність, особистість.

В статье раскрываются динамические характеристики саморегуляции произвольной активности школьников, проанализированы конструктивные и деструктивные тенденции в становлении регулятивной сферы учащихся. На основе предложенной модели продуктивного развития саморегуляции произвольной активности школьников представлены результаты апробации коррекционно-развивающей программы по активизации у школьников позитивных регулятивных тенденций во взаимосвязи с их успеваемостью.

**Ключевые слова:** регулятивная сфера, саморегуляция произвольной активности, успеваемость, личность.

Проблеми всебічного розвитку особистості школяра й активізації його суб'єктної активності у навчально-виховному процесі набувають особливої значущості у контексті розв'язання першочергових завдань модернізації сучасного вітчизняного освітнього простору. Оскільки одним з істотних проявів суб'єктності школяра є його довільна, усвідомлена активність, дослідження її регуляції дадуть можливість поглибити розуміння особливостей розгортання, перебігу та прогнозування результатів його навчальної діяльності. У зв'язку з цим підвищується потреба у вивченні саморегуляції довільної активності школяра, її структурно-функціональних і динамічних характеристик, що справляють вплив на його навчальну успішність.

У сучасній психології саморегуляція визначається як системна форма довільної активності школяра, що виступає критерієм і результатом його розвитку як суб'єкта навчальної діяльності. Від

ступеня досконалості процесів саморегуляції залежать надійність, продуктивність і результативність довільної активності особистості. Індивідуальні особливості діяльності зумовлюються рівнем функціональної сформованості, динамікою і змістом тих процесів саморегуляції, що здійснюються суб'єктом активності (М.Й. Боришевський, Є.П. Ільїн, В.К. Котирло, О.О. Конопкін, Н.Ф. Круглова, В.І. Моросанова, Г.С. Никифоров, Ю.О. Миславський, О.О. Обознов, О.К. Осницький, С.П. Тищенко).

У зв'язку з цим саморегуляція довільної активності школяра розуміється нами як складно організована система, становлення якої забезпечується констеляцією таких її структурно взаємопов'язаних компонентів: зовнішнього і внутрішнього особистісного контролю, оперативного самоконтролю, антиципуючого самоконтролю, самоконтролю власної діяльності. Репрезентантами саморегуляції є також характеристики регулятивно-вольових якостей особистості – наполегливість, організованість, витримка, рішучість, самостійність, що виявляються у школяра як суб'єкта активності у процесі його цілеспрямованої навчальної діяльності.

У ході лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту розкрито динамічні особливості регулятивної сфери школярів з різним рівнем навчальних досягнень, побудовано модель продуктивного становлення саморегуляції довільної активності учнів; створено програму активізації конструктивних тенденцій в розвитку регулятивної сфери школярів з різним рівнем навчальних досягнень і здійснено її апробацію.

Емпіричні дані щодо динамічних характеристик становлення компонентів саморегуляції довільної активності школярів – особистісного контролю, різновидів самоконтролю і комплексу регулятивно-вольових якостей – дали змогу розкрити її особливості у макrogenетичній площині. З'ясовано, що онтогенетичний розвиток регулятивної сфери школярів відбувається у такому напрямку: від злитості, неструктурованості до диференціації та інтеграції її складових.

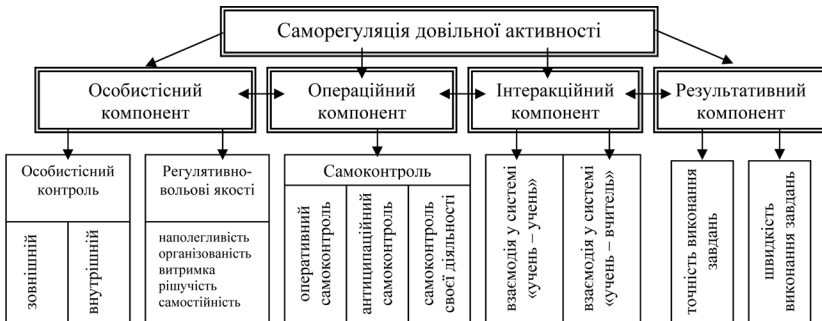
До того аналіз результатів лонгітюдного експерименту підтвердив потребу в створенні корекційно-розвивальної програми. Цю програму, розроблену на основі запропонованої нами моделі продуктивного розвитку саморегуляції довільної активності школярів з різною навчальною успішністю (див.: схему 1), апробовано у процесі експериментального дослідження.

Корекційно-розвивальна система впливу на саморегуляцію довільної активності школярів впроваджувалася у шкільну практику послідовно протягом чотирьох років. Вона пов'язана з

реалізацією семи етапів, що доповнювали один одного: методологічно-моделювального, системно-організаційного, навчально-методичного, корекційно-розвивального, інтерактивного, діагностично-моніторингового і прогностично-аналітичного. Перевірка ефективності впливу корекційно-розвивальної програми на регулятивну сферу школярів забезпечувалася через утворення двох груп досліджуваних: експериментальної ( $n = 78$ ) і контрольної ( $n = 76$ ).

*Схема 1*

### Модель продуктивного становлення саморегуляції довільної активності школяра

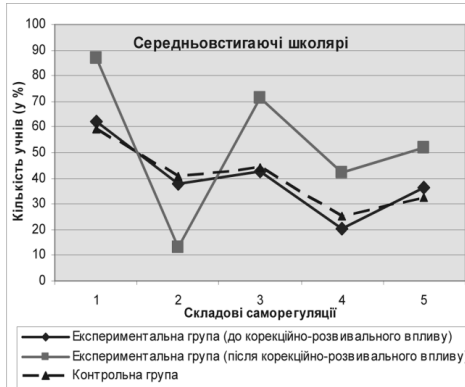


Узагальнення експериментальних даних, одержаних до і після впровадження корекційно-розвивальної програми, показало, що найбільш значущі позитивні зміни – завдяки активізації конструктивних тенденцій у розвитку саморегуляції довільної активності – відбулися у середньо- і слабковстигаючих школярів стосовно таких її компонентів: внутрішнього особистісного контролю, операційного, антиципаційного самоконтролю і самоконтролю своєї діяльності (див.: рис. 1 і 2).

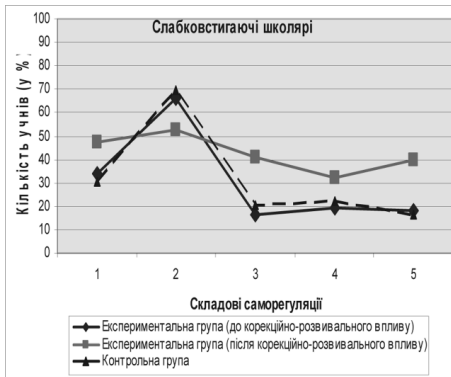
У високовстигаючих школярів завдяки застосуванню корекційно-розвивальної системи впливу на саморегуляцію їх довільної активності підвищення внутрішнього особистісного контролю, операційного, антиципаційного самоконтролю, самоконтролю своєї діяльності, а також високого рівня вияву регулятивно-вольових якостей встановлено на рівні статистичної тенденції.

Встановлено, що завдяки застосуванню системи корекційно-розвивальних впливів у школярів 2–5-х класів зростає вияв внутрішнього особистісного контролю – порівняно із зовнішнім особистісним контролем – у межах високого, середнього та низького рівнів їх навчальної успішності. При цьому спостерігається позитивна тенденція до орієнтації школярів на внутрішні критерії

при оцінюванні власних дій, умов навчальної діяльності та її результативності. На підставі одержаних даних з'ясовано, що найбільш суттєві конструктивні зміни у становленні внутрішнього особистісного контролю відбулися на статистично значущому рівні ( $p \leq 0,01$ ) у слабковстигаючих школярів 3–4-х класів (у третьокласників до корекційно-розвивального впливу – 38,0%, після – 63,1%; у четвертокласників – 20,0% і 43,2% відповідно). Такі результати переконливо свідчать про наявність позитивних перетворень у структурі саморегуляції довольної активності учнів.



**Рис. 1.** Динаміка становлення компонентів саморегуляції довольної активності у середньовстигаючих школярів до і після застосування корекційно-розвивальної програми



**Рис. 2.** Динаміка становлення компонентів саморегуляції довольної активності у слабковстигаючих школярів до і після застосування корекційно-розвивальної програми

*Примітки:* 1 – внутрішній особистісний контроль; 2 – зовнішній особистісний контроль; 3 – оперативний самоконтроль; 4 – антиципуючий самоконтроль; 5 – самоконтроль своєї діяльності.

У дослідженні з'ясовано, що завдяки корекційно-розвивальній взаємодії прояв самоконтролю та його складових у школярів 2–4-х класів з середнім та низьким рівнем навчальної успішності став більш інтенсивним. Це виявляється у зростанні схильності учнів експериментальних груп до оперативного й антиципуючого самоконтролю, а також самоконтролю власної діяльності, що позитивно позначається на рівні їх навчальних досягнень. Підвищення самоконтролю відбулося на статистично значущому рівні ( $p \leq 0,01$ ) у середньовстигаючих учнів 2-го класу – на 18,9%, 3-го класу – на 20,2%, 4-го класу – на 24,1%; у слабковстигаючих школярів 2-го класу – на 26,5%, 3-го класу – на 23,2%, 4-го класу – на 18,8%.

У ході реалізації корекційно-розвивальної програми зафіксовано тенденцію до конструктивних змін у розвитку регулятивно-вольових якостей середньо- і слабковстигаючих школярів 4–5-х класів. Так, аналіз динаміки інтенсивного вияву у цих школярів таких рис, як наполегливість, організованість, витримка і самостійність, показав зростання високого рівня розвитку цих рис – порівняно з контрольною групою. Таке зрушення сприяло позитивним змінам у структурі саморегуляції, що забезпечило спроможність учнів адекватно оцінювати умови навчальної діяльності, переборювати труднощі заради поставленої мети, долати імпульсивність, самостійно виконувати завдання.

В ході апробації корекційно-розвивальної програми проаналізовано розвиток результативного компонента саморегуляції довільної активності у школярів – швидкість і точність виконання ними навчальних завдань. Застосування методики “Графічний диктант” Д.Б. Ельконіна [2], а також таких корекційно-розвивальних завдань, як: “Малюємо по клітинках”, “Розташувати фігури”, “Хто швидший” [1], дало змогу вивчити важливі характеристики регулятивної системи учнів з різною навчальною успішністю.

Аналіз і узагальнення результатів, одержаних у процесі експериментального дослідження, засвідчив, що показники вияву *швидкості* і *точності* виконання завдань на статистично значущому рівні (від  $c \leq 0,05$  до  $c \leq 0,001$ ) відрізняються у школярів з різним рівнем навчальних досягнень.

У високовстигаючих учнів других і третіх класів переважає середній рівень точності виконання навчальних завдань (40,9% та 51,9% відповідно). Високий рівень точності домінує у високовстигаючих четвертокласників – 37,2% і п'ятикласників – 46,6%.

Низький рівень точності виконання навчальних завдань виявлено у 22,1% високовстигаючих другокласників, 12,9% – третьокласників, 26,8% – четвертокласників, 11,7% – п'ятикласників.

У середньовстигаючих школярів 2–5-х класів більшою мірою виявляється середній рівень точності виконання завдань. У другокласників він складає 56,0%, у третьокласників – 44,7%, у четвертокласників – 54,4%, у п'ятикласників – 45,9%. Виявлено, що високий показник точності у школярів з середньою навчальною успішністю становить 23,3% – у другокласників; 29,3% – у третьокласників; 23,9% – у четвертокласників і 34,3% – у п'ятикласників. Низький рівень точності виконання навчальних завдань має свій прояв у 20,7% середньовстигаючих другокласників; 26,0% третьокласників; 21,7% четвертокласників, а також у 19,8% п'ятикласників.

Одержані експериментальні дані дали змогу встановити рівні точності виконання навчальних завдань у слабковстигаючих учнів. У школярів цієї групи – від другого по четвертий клас – домінуючим є середній рівень вияву точності виконання завдань (другий клас – 47,4%, третій клас – 58,3%, четвертий клас – 49,1%), а у п'ятикласників – низький рівень її прояву (42,3%). До того у слабковстигаючих другокласників низький показник точності виконання завдань становить 38,2%; у третьокласників – 32,1%; у четвертокласників – 28,6%; у п'ятикласників – 42,3%. Високий рівень точності у слабковстигаючих школярів виявлено у 14,4% другокласників, 9,6% третьокласників, 22,3% четвертокласників і 21,2% п'ятикласників.

Узагальнення результатів вивчення динамічних особливостей становлення рівнів точності виконання завдань школярами з різною навчальною успішністю в макrogenетичному аспекті показало, що, незважаючи на домінування середнього рівня точності виконання навчальних завдань, у високовстигаючих учнів – порівняно з слабковстигаючими – спостерігається конструктивна тенденція до підвищення її високих показників на статистично значущому рівні від другого по п'ятий клас: 2 клас – 37,0%,  $\varphi^* = 5,85$  при  $\rho \leq 0,001$ ; 3 клас – 35,2%,  $\varphi^* = 3,86$  при  $\rho \leq 0,001$ ; 4 клас – 37,2%,  $\varphi^* = 2,06$  при  $\rho \leq 0,01$ ; 5 клас – 46,6%,  $\varphi^* = 3,34$  при  $\rho \leq 0,001$ . У слабковстигаючих школярів – відносно високовстигаючих – має свій прояв деструктивна тенденція до зниження високого рівня виконавської точності і підвищення її низького рівня: 2 клас – 38,2%,  $\varphi^* = 2,18$  при  $\rho \leq 0,01$ ; 3 клас – 32,1%,  $\varphi^* = 2,88$  при  $\rho \leq 0,01$ ; 4 клас – статистично значущих відмінностей за багатofункціональним критерієм кутового перетворення  $\varphi^*$  Фішера не виявлено; 5 клас – 42,2%,  $\varphi^* = 4,36$  при  $\rho \leq 0,001$ .

Одержані в ході експериментального дослідження результати дали змогу зробити порівняльний аналіз особливостей вияву рівнів точності виконання навчальних завдань у високовстигаючих і середньовстигаючих школярів. Так, високий рівень точності виконання навчальних завдань у високовстигаючих другокласників – порівняно з середньовстигаючими школярами – становить 37,0%,  $\varphi^* = 1,91$  при  $\rho \leq 0,05$ ; у високовстигаючих четвертокласників – 37,2%,  $\varphi^* = 1,76$  при  $\rho \leq 0,05$ ; у високовстигаючих п'ятикласників високий рівень точності виконання навчальних завдань збільшується – відносно середньовстигаючих учнів – 46,6%,  $\varphi^* = 1,60$  при  $\rho \leq 0,05$ . Середній рівень точності переважає у середньовстигаючих другокласників – відносно високовстигаючих – 56,0%,  $\varphi^* = 1,87$  при  $\rho \leq 0,05$ , а також у середньовстигаючих четвертокласників – 54,4%,  $\varphi^* = 2,26$  при  $\rho \leq 0,01$ . Низький рівень точності збільшується у середньовстигаючих третьокласників – порівняно з високовстигаючими – 26,0%,  $\varphi^* = 2,06$  при  $\rho \leq 0,05$ . Отже, порівняння одержаних результатів у групах високовстигаючих і середньовстигаючих школярів, засвідчило існування деструктивної тенденції, що виявляється у зниженні високого рівня точності виконання навчальних завдань у середньовстигаючих учнів.

Аналіз результатів дослідження точності виконання навчальних завдань дав змогу простежити динаміку її становлення у середньовстигаючих і слабковстигаючих школярів 2–5-х класів. Так, у слабковстигаючих другокласників – порівняно з середньовстигаючими учнями – підвищується низький рівень точності виконання навчальних завдань: 38,2%,  $\varphi^* = 2,33$  при  $\rho \leq 0,01$ . У низьковстигаючих третьокласників – порівняно з середньовстигаючими – знижується високий (9,6%,  $\varphi^* = 3,14$  при  $\rho \leq 0,001$ ) рівень точності виконання завдань, а середній рівень – підвищується (58,3%,  $\varphi^* = 1,63$  при  $\rho \leq 0,05$ ). Зниження високого рівня точності (21,2%,  $\varphi^* = 1,82$  при  $\rho \leq 0,05$ ) й підвищення низького її рівня (42,3%,  $\varphi^* = 2,99$  при  $\rho \leq 0,001$ ) відбувається у низьковстигаючих п'ятикласників – порівняно з середньовстигаючими школярами.

Отже, отримані результати засвідчують існування статистично значущого взаємозв'язку між рівнем точності виконання школярами навчальних завдань і їх навчальними досягненнями.

Відповідно до одержаних в ході експериментального дослідження даних проаналізовано показники швидкості виконання навчальних завдань учнями 2–5-х класів з різною навчальною успішністю.



Встановлено, що у високовстигаючих учнів других класів переважає високий рівень швидкості виконання навчальних завдань – 43,5%, а у високовстигаючих школярів від третього по п'ятий клас домінує середній її рівень (третій клас – 41,0%, четвертий клас – 54,4%, п'ятий клас – 53,1%). Високий рівень швидкості виконання учнями навчальних завдань зафіксовано у 36,8% високовстигаючих третьокласників; 35,9% – четвертокласників; 31,3% – п'ятикласників. Низький рівень швидкості виконання навчальних завдань виявлено у 17,2% високовстигаючих другокласників; 22,2% – третьокласників; 9,7% – четвертокласників; 15,6% – п'ятикласників.

У середньовстигаючих школярів 2–5-х класів більшою мірою має свій прояв середній рівень швидкості виконання завдань. У другокласників він складає 52,3%, у третьокласників – 39,2%, у четвертокласників – 52,6%, у п'ятикласників – 51,4%. Встановлено, що високий показник швидкості у школярів з середньою навчальною успішністю виявляється у 27,3% другокласників; у 32,4% третьокласників; у 37,1% четвертокласників і у 29,7% п'ятикласників. Низький рівень швидкості виконання навчальних завдань становить 20,4% у середньовстигаючих другокласників; 28,4% – у третьокласників; 10,3% – у четвертокласників; 18,9% – у середньовстигаючих п'ятикласників.

Одержані в ході експериментального дослідження дані дали змогу встановити рівні швидкості виконання навчальних завдань у слабковстигаючих учнів. У слабковстигаючих школярів другого, четвертого і п'ятого класів домінує середній рівень вияву швидкості виконання завдань (другий клас – 51,0%, четвертий клас – 62,8%, п'ятий клас – 40,8%), а у третьокласників – низький рівень її прояву – 36,9%. У слабковстигаючих другокласників низький показник швидкості виконання навчальних завдань становить 29,7%, у четвертокласників – 29,8%, у п'ятикласників – 39,3%; а високий рівень швидкості виявлено у 19,3% учнів других класів, 31,0% – у школярів третіх класів, 7,4% – школярів четвертих класів і 19,9% – учнів п'ятих класів.

Результати вивчення динамічних особливостей становлення рівнів швидкості виконання завдань у школярів з різною навчальною успішністю на статистично значущому рівні показали наявність різноспрямованих тенденцій у їх розвитку.

Так, узагальнені дані вказують на те, що у високовстигаючих учнів – порівняно із слабковстигаючими – спостерігається конструктивна тенденція до прояву високих показників швидкості виконання навчальних завдань: 2 клас – 43,5%,  $\varphi^* = 3,41$  при  $\rho \leq$

0,001; 3 клас – 36,8%,  $\varphi^* = 0,78$  – статистично значущих відмінностей за багатofункціональним критерієм кутового перетворення  $\varphi^*$  Фішера не виявлено; 4 клас – 35,9%,  $\varphi^* = 4,66$  при  $\rho \leq 0,001$ ; 5 клас – 31,3%,  $\varphi^* = 1,58$  при  $\rho \leq 0,05$ .

У слабковстигаючих школярів – відносно високовстигаючих – має свій прояв деструктивна тенденція до зниження високого рівня швидкості і, відповідно, підвищення її низького рівня: 2 клас – 19,3%,  $\varphi^* = 3,41$  при  $\rho \leq 0,001$ ; 3 клас – 31,0%,  $\varphi^* = 0,78$  – статистично значущих відмінностей за багатofункціональним критерієм кутового перетворення  $\varphi^*$  Фішера не виявлено; 4 клас – 7,4%,  $\varphi^* = 4,66$  при  $\rho \leq 0,001$ ; 5 клас – 19,9%,  $\varphi^* = 1,58$  при  $\rho \leq 0,05$ .

Статистично значущих відмінностей між групами високовстигаючих і слабковстигаючих учнів у прояві середнього рівня швидкості виконання навчальних завдань не зафіксовано.

Міжгруповий аналіз одержаних в ході експериментального дослідження результатів дав змогу порівняти особливості вияву рівнів швидкості виконання навчальних завдань у високовстигаючих і середньовстигаючих школярів.

Високий рівень швидкості виконання навчальних завдань у високовстигаючих другокласників – порівняно з середньовстигаючими – становить 43,5%,  $\varphi^* = 2,15$  при  $\rho \leq 0,001$ . Середній рівень швидкості переважає у середньовстигаючих другокласників – відносно високовстигаючих – 52,3%,  $\varphi^* = 1,62$  при  $\rho \leq 0,05$ . Будь-яких інших статистично значущих відмінностей у вияві показників швидкості виконання навчальних завдань між високовстигаючими і середньовстигаючими групами школярів третього, четвертого і п'ятого класів не виявлено. Таким чином, порівняння одержаних результатів у групах високовстигаючих і середньовстигаючих школярів другого класу, засвідчило існування деструктивної тенденції, що виявляється у зниженні високого рівня швидкості виконання навчальних завдань у середньовстигаючих другокласників.

Аналіз результатів дослідження рівнів швидкості виконання навчальних завдань у середньовстигаючих і слабковстигаючих школярів 2-5-х класів дав змогу простежити динамічні особливості її становлення і виявити конструктивні і деструктивні тенденції в її розвитку. Так, у середньовстигаючих і слабковстигаючих учнів другого і третього класів статистично значущих розбіжностей у прояві показників швидкості виконання навчальних завдань не зафіксовано. У слабковстигаючих четвертокласників – порівняно із середньовстигаючими – знижується високий рівень швидкості виконання завдань (7,4%,  $\varphi^* = 4,79$  при  $\rho \leq 0,001$ ), а низький рівень – підвищується (29,8%,  $\varphi^* = 3,19$  при  $\rho \leq 0,001$ ). Зниження

високого рівня швидкості (19,9%,  $\varphi^* = 1,43$  на рівні статистичної тенденції) й підвищення низького її рівня (39,3%,  $\varphi^* = 2,77$  при  $\rho \leq 0,001$ ) відбувається у низьковстигаючих п'ятикласників – порівняно з середньовстигаючими учнями, що підтверджує наявність деструктивних проявів у її становленні.

Тому, одержані в ході експериментального дослідження результати засвідчують існування статистично значущого взаємозв'язку між рівнем швидкості виконання завдань і рівнем навчальних досягнень у високовстигаючих і слабковстигаючих школярів.

Отже, високовстигаючі учні – порівняно із слабковстигаючими – сприймають завдання повністю, у всіх компонентах зберігають його до кінця заняття. Працюють, не відволікаючись, приблизно в однаковому темпі протягом тривалого часу, якщо припускаються помилок, здебільшого самі їх знаходять і виправляють. Не квапляться здати роботу, прагнуть самостійно перевірити її, роблять все можливе, аби робота була виконана правильно і швидко. Такі школярі характеризуються високою точністю, безпомилковістю, швидкістю при виконанні навчальних завдань, стійкістю в умовах психічного напруження.

У середньовстигаючих школярів показники точності й швидкості виконання навчальних завдань дещо відрізняються від аналогічних показників, одержаних у групі високовстигаючих учнів. Зазначимо, що кількість учнів з низькими і середніми показниками у групі середньовстигаючих школярів збільшується, з високим – поступово зменшується, порівняно з високовстигаючою групою досліджуваних.

Середньовстигаючі школярі достатньо контролюють свою активність, хоча загальна кількість недоліків при здійсненні навчальної діяльності у таких дітей збільшується. У ході роботи середньовстигаючі учні часто припускаються нечисленних помилок, але не помічають і не усувають їх. Якість роботи, її оформлення, іноді, не турбує таких учнів, хоча вони й спрямовані на отримання високого результату. Швидкість виконання навчального завдання може бути або достатньо високою, або знижуватися, порівняно з високовстигаючими учнями.

У слабковстигаючих школярів прояв показників точності і швидкості виконання завдань, порівняно з високовстигаючими і середньовстигаючими учнями, на високому рівні статистичної значущості відрізняються за своїми характеристиками. У слабковстигаючих учнів знижуються високі рівні точності і швидкості виконання навчальних завдань, а вияв низьких їх рівнів – підвищуються.

Низький рівень точності і швидкості виконання навчальних завдань у низьковстигаючих учнів має свій вияв у тому, що дитина припускається численних помилок, іноді не сприймає завдання, не

розуміє, що потрібно робити, не може налаштуватися на роботу або не хоче її виконувати. Найчастіше такі діти не мають досвіду взаємодії з дорослими в ситуації навчання, не мають навичок працювати з покроковою інструкцією. Учні сприймають лише частину завдання, але й її не можуть виконати до кінця в повному обсязі; поступово (приблизно за 2–3 хвилини) система знаків порушується, допускаються помилки, які не помічаються і не виправляються. Такі школярі не виявляють бажання поліпшити якість роботи, до її результату є байдужими.

Зниження високих рівнів точності і швидкості й підвищення низьких її рівнів у слабковстигаючих школярів підтверджує наявність деструктивних проявів у становленні регулятивного компонента саморегуляції їх довільної активності. Таким чином, недостатня точність, неуважність, наявність численних помилок, низька швидкість виконання навчальних завдань веде до зниження у цих школярів рівня їх навчальних досягнень.

У ході експериментального дослідження з'ясовано, що завдяки корекційно-розвивальній взаємодії прояв високих рівнів точності і швидкості виконання навчальних завдань у школярів 2–5-х класів із середнім та низьким рівнем навчальної успішності став більш інтенсивним. Це виявляється, по-перше, у зростанні їх кількісних показників; по-друге, позитивно позначається на рівні їх навчальних досягнень.

Якщо у середньовстигаючих учнів високий показник точності до застосування корекційно-розвивальної програми в середньому становив 26,5%, то після корекційно-розвивального впливу – 46,1% (у контрольній групі – 24,0%). У групі слабковстигаючих високий рівень точності виконання навчальних завдань до впливу мав вияв у 19,0% школярів, після нього – у 35,9% учнів (показник контрольної групи – 18,1%).

Так само у середньо- і слабковстигаючих школярів позитивних змін зазнав прояв високого показника швидкості виконання навчальних завдань. У середньовстигаючих учнів до впровадження корекційно-розвивальної програми він становив 29,1%, після – 46,4% (контрольна група – 31,2%). У низьковстигаючих школярів відповідно: до – 9,3%, після – 36,9%, контрольна група – 14,5%.

Застосування дисперсійного аналізу з повторним вимірюванням показників дало можливість визначити статистично значущі зміни у складових саморегуляції школярів з різною навчальною успішністю до і після впровадження корекційно-розвивальної програми, а також порівняти результати, зафіксовані в учнів експериментальних і контрольних груп.

В результаті дослідження з'ясовано, що конструктивна трансформація параметрів особистісного контролю і самоконтролю, а також сформованість комплексу регулятивно-вольових якостей сприяють підвищенню навчальної успішності у школярів експериментальних груп. Взаємодія і взаємовплив вимірюваних параметрів є достовірними на високому рівні статистичної значущості (від  $p \leq 0,001$  до  $p \leq 0,05$ ). У контрольних групах визначені відмінності не відрізняються від казуальних.

У ході експериментального дослідження з'ясовано, що завдяки впровадженню корекційно-розвивальної програми збільшився прояв високих рівнів точності і швидкості виконання навчальних завдань у школярів із середнім та низьким рівнем навчальної успішності. Це виявляється у зростанні їх кількісних показників, а також позитивно позначається на рівні їх навчальних досягнень. Такі конструктивні зміни у розвитку результативного компонента саморегуляції довільної активності проявляються у посиленні зосередженості школярів на навчальній діяльності, а також сприяють набуттю уміння покращувати її результати. Таким чином, реалізація корекційно-розвивальної системи дій з метою розвитку конструктивних і нівелювання деструктивних тенденцій у саморегуляції довільної активності сприяла позитивним перетворенням у становленні регулятивної сфери школярів експериментальних класів і призвела до підвищення рівня їх навчальної успішності.

#### Список використаних джерел

1. Лопатина А.А., Скребцова М.В. 600 творческих игр для больших и маленьких / А. Лопатина, М. Скребцова. – 3-е изд. – М.: Армита-Русь, 2009. – 20 с. (Серия “Образование и творчество”)
2. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: [учебное пособие]. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 529 с.

The article is devoted to dynamical features of the components of self-regulation of schoolchildren voluntary activity. Constructive and destructive tendencies of development of the regulatory sphere of schoolchildren are analyzed. The model of self-productive activity for schoolchildren with different school results is proposed. The correctional and developing program which can activate constructive trends of development of self-regulation of schoolchildren voluntary activity is elaborated. This program is based on above-mentioned model which takes into account the school results of pupil.

**Key-words:** regulatory sphere, voluntary self-regulation activity, academic achievements, personality.

*Отримано: 14.11.2011 р.*

## **Особливості структурних компонентів життєстійкості моряків, які перебували у піратському полоні**

У статті наведено особливості життєвої стійкості та її компонентів у моряків – жертв піратського полону. Досліджено особливості впливу піратського полону на життєстійкість особистості.

**Ключові слова:** життєстійкість, піратський полон, компоненти життєстійкості особистості.

В статье рассмотрены особенности жизнестойкости и ее компонентов у моряков – жертв пиратского плена. Исследованы особенности влияния пиратского плена на жизнестойкость личности.

**Ключевые слова:** жизнестойкость, пиратский плен, компоненты жизнестойкости личности.

**Постановка проблеми.** Все більше українських моряків стають жертвами нападів піратів та потрапляють у їхній полон. При висвітленні даної проблеми більшість дослідників вивчають економічні наслідки від злочинної діяльності піратів, інші говорять про недосконалість нормативно-правового забезпечення сучасного мореплавства, і зовсім мало тих, хто розглядає соціальні, психологічні та фізіологічні наслідки для звичайного моряка, який перебував у такій надскладній та стресогенній ситуації.

Питання “психологічної вартості” такої ситуації для особистості моряка, який став жертвою піратського полону, є все більш актуальним. Вивчення життєстійкості як особистісної якості моряка – жертви піратського полону дозволить більш детально виявити наслідки злочинного впливу піратів на психічне здоров’я плавскладу.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблемою життєстійкості особистості у закордонній психології займаються С. Кобейса, Д. Кошаба, С. Мадді та інші [7; 8]. У вітчизняній психології поняття життєстійкості розробляється відносно нещодавно. Цією проблемою займаються Д.О. Леонтєв, О.І. Рассказова та інші [3; 4]. Наукові праці, що були б присвячені проблемі життєстійкості моряків, нам, на жаль, не зустрілися.

**Постановка завдання.** Метою даної статі є висвітлення основних компонентів життєстійкості особистості моряка, який перебував у піратському полоні.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній психологічній науці при обґрунтуванні поняття “життестійкість” використовується визначення, яке було запропоноване С. Мадді. Він виділив особливу особистісну якість “hardiness”. Згідно з визначенням С. Мадді, “hardiness” це психологічна живучість та розширена ефективність людини. Вона, на думку автора, є показником психічного здоров’я людини [7; 8].

Теорія С. Мадді про особливу особистісну якість “hardiness” виникла у зв’язку з розробкою ним проблем творчого потенціалу особистості та регулювання стресу. Ці проблеми найбільш логічно пов’язуються, аналізуються та інтегруються в межах розробленої ним концепції “hardiness”. Через поглиблення атитюдів включеності, контролю і виклику (прийняття виклику життя), позначених як “hardiness”, людина може одночасно розвиватися, збагачувати свій потенціал і впоратися зі стресами, що зустрічаються на життєвому шляху [7; 8].

С. Мадді визначив життестійкість (hardiness) як систему переконань про себе, про світ, про відносини зі світом. Це диспозиція, яка, на думку автора, включає в себе три порівняно автономних компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику. Виразність цих компонентів та життестійкості у цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого опанування (hardy coping) стресів і сприйняття їх як менш значущих [7; 8].

Життестійкість є однією з базових характеристик протидії стресу, наряду з копінг-ресурсами. Саме тому, розглядаючи проблему піратського полону, варто приділити неабияку увагу проблемі життестійкості особистості. Ситуація піратського полону є для моряків неочікуваною, дуже хвилюючою та напруженою. Стресовий вплив злочинів піратів, направлених проти моряків, важко з чимось порівняти. Тож саме у цьому випадку ресурси особистості та її здатність протистояти стресам є чи не найважливішою характеристикою.

Сама по собі професія моряка є досить складною, небезпечною та важкою.

Наведемо хоча б для прикладу *основні стресові чинники професійної діяльності моряка за нормальних умов на судні* [5]:

- стрес-фактори, які пов’язані з природними умовами:
  - зміна погодних та кліматичних умов під час плавання;
  - зміна часових поясів;
  - бортова та кильова качка, удари хвиль у борт судна;
- стрес-фактори, які пов’язані з виробничими умовами:
  - шум і вібрація;

- електромагнітне випромінення;
- хімічне забруднення повітря;
- збільшення інтенсивності експлуатації суден;
- соціально-психологічні стрес-фактори:
- єдність зони відпочинку та праці;
- постійна готовність до виконання професійної діяльності;
- монотонність професійної діяльності;
- дефіцит інформації;
- групова ізоляція та самотність;
- зниження рухової активності;
- сексуальна депривація;
- необхідність приймати рішення в умовах дефіциту часу;
- загроза потрапляння у піратській полон [5].

Зважаючи на всі ці фактори та з метою забезпечення успішної професійної діяльності моряків весь майбутній плавсклад проходить систему професійного психофізіологічного відбору [1; 2]. Проте ця система є більш орієнтованою на фізіологічні та на психофізіологічні характеристики особистості [1; 2]. Це є закономірним, зважаючи на те, що умови праці моряків є дуже специфічними.

До того ж, система професійного психофізіологічного відбору плавскладу та його професійної підготовки розрахована на нормальні умови праці у морі. Ситуація ж піратського полону є такою, що виходить за межі звичайної трудової діяльності моряків. Саме тому й немає ні підготовки моряків до даної ситуації, ні, тим паче, їх відбору за якостями, які були б корисними у такій ситуації.

За даними світової статистики, піратська загроза з кожним роком стає все більш актуальною та небезпечною. Сумний досвід піратського полону моряків вже набули майже всі сучасні держави, які мають власний торговельний та пасажирський флот. Лише за підсумками 2010 року, кількість нападів на судна піратами збільшилася на 10% , у порівнянні з 2009 роком і склала 445 нападів. І це, незважаючи на посилене патрулювання небезпечних зон узбережжя Сомалі військовими кораблями міжнародних сил морської безпеки. З цих 445 нападів 53 атаки завершилися успіхом для піратів та призвели до захоплення ними суден. На жаль, ця сумна статистика відома не лише ЗМІ, а й насамперед морякам. Тобто незважаючи на всі заходи для забезпечення захисту від нападів піратів, моряки не можуть відчувати себе у достатній безпеці. Досить негативно цей факт впливає і на родичів моряків, котрі йдуть у рейс в небезпечну зону. Хвилювання, тривога, напружене очікування новин від моряків, саме це супроводжує близьких та родичів членів екіпажу, який йде до узбережжя Східної Африки [6].



На практиці кількість жертв піратів та їхніх нападів досить вагома. Лише за 2010 рік у полон був захоплений 1190 моряків. Для порівняння, у 2009 році було захоплено 1050 моряків. Отже, спостерігається хоча й не велике, проте все одно збільшення кількості жертв нападів піратів. Найсумніше те, що у 2010 році від рук піратів загинуло 8 моряків. Взагалі, 4185 моряків у 2010 році були атаковані та обстріляні піратами. На судах, захоплених піратами у 2010 році, перебувало 1432 моряки. Ці дані говорять про досить суттєвий масштаб піратської загрози та її наслідків. Найбільше занепокоєння викликає поступове зростання кількості жертв піратів, розширення географії їхньої діяльності та погіршення ставлення до захоплених моряків [6].

За даними Міжнародного морського бюро та Військово-морської розвідки США, 26% моряків, які були атаковані піратами, захоплені у піратський полон. 59% відсотків моряків, захоплених піратами, було піддано жорстокому поводженню. 21% від загальної кількості захоплених у полон моряків пірати використовували як живий щит, близько до 15% було застосовано насильство. Тобто можна прогнозувати, що при потраплянні у полон до піратів лише третина моряків вийде з нього не ушкодженими, без серйозної загрози життю та здоров'ю.

Крім того, усі моряки, які потрапили до піратського полону, отримують психічні травми. Не менше психологічне навантаження несуть і їхні родичі та близькі [6].

На нашу думку, життестійкість є однією з головних характеристик особистості моряка, яка дозволяє останньому вийти з ситуації захоплення у піратській полон з найменшою шкодою для власного психічного здоров'я.

Саме тому нами було проведено дослідження життестійкості особистості моряків – жертв піратського полону. Для вивчення життестійкості особистості та визначення особливостей її компонентів нами була використана методика “Тест життестійкості” С. Мадді (адаптація Д.О. Леонтьєва, О.І. Рассказової) [6].

Ця методика дозволяє визначити як загальний рівень життестійкості, так і рівень прояву її компонентів. Досліджуваним пропонувалось 45 тверджень, які слід прочитати та вирішити, наскільки вони характерні для кожного з опитуваних. Обробка результатів відбувалася шляхом підрахунку набраних балів за 4 шкалами, а саме: шкалою “життестійкості”, шкалою “залученості”, шкалою “контролю” та шкалою “прийняття ризику”.

У нашому дослідженні взяли участь 10 моряків, які перебували у піратському полоні, та 10 моряків, які ніколи не були жертвами

піратів. Вік респондентів від 25 до 62 років. Вони були розподілені нами на дві групи. До першої групи ми віднесли моряків, які перебували у ситуації піратського полону, до другої групи ми включили моряків, які ніколи не перебували у піратському полоні (див. табл. 1). Крім цього нами були проаналізовані автобіографічні розповіді моряків, які стали жертвами злочинної діяльності піратів.

*Таблиця 1*

**Середній рівень життєстійкості особистості та її компонентів у першій та другій групі досліджуваних**

№ з/п	Шкала	1-ша група	2-га група	t-критерій Стьюдента	p
1	Життєстійкість	73,0	86,5	1,5	-
2	Залученість	35,0	39,3	1,4	-
3	Контроль	29,5	34,5	1,9	-
4	Прийняття ризику	14,4	17,6	1,7	-

*Шкала “залученість” (commitment)* визначається як “переконання в тому, що залученість особистості в події дає максимальний шанс знайти щось гідне та цікаве для неї”. Людина з розвиненим компонентом залученості отримує задоволення від власної діяльності. На противагу цьому, відсутність подібного переконання породжує почуття відторгнення, відчуття себе “поза” життям. “Якщо ви відчуваєте впевненість в собі і в тому, що світ великодушний, вам властива залученість” [4].

При обрахунку t-критерію Стьюдента між результатами двох груп досліджуваних за даною шкалою не було отримано статистично значимих розбіжностей ( $t = 1,5$ ).

За результатами дослідження середній показник за даною шкалою є вищим у моряків, які не перебували у піратському полоні. Це може бути пов’язано з тим, що після ситуації піратського полону, за словами самих моряків, їм хочеться спокою та усамітнення. Тобто вони прагнуть дещо відсторонитися від навколишнього світу для відновлення своїх духовних сил. Це також може бути пов’язане з тимчасовою відсутністю інтересу до професійної діяльності у зв’язку з психотравмуючими факторами полону, адже дана шкала дещо пов’язана з професійною діяльністю. Моряки, які не перебували у ситуації піратського полону, мають вищу зацікавленість та інтерес до своєї професійної діяльності.

Якщо ж порівнювати результати, отримані за даною шкалою, з нормами, то ці показники знаходяться на середньому рівні. Це відповідає середньому рівню “залученості”. В цілому, такі люди

залишаються активними і діяльними, хоча перед обличчям стресу можуть втратити самовладання, стати пасивними і опустити руки.

*Шкала “контроль” (control)* відбиває переконаність особистості у тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть цей вплив не абсолютний і успіх не гарантований. Противагою цьому є відчуття власної безпорадності. Людина з сильно розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама вибирає власну діяльність, свій шлях [4].

За результатами обрахунку t-критерію Стьюдента між показниками двох груп досліджуваних за даною шкалою нами не було отримано статистично значимих розбіжностей ( $t = 1,4$ ).

Дані, отримані за шкалою “контроль”, свідчать про те, що моряки, які не перебували у піратському полоні мають вищий ступінь прояву контролю. Вплинути на такі результати могло перебування моряків у ситуації полону. Адже ті моряки, які були полоненими піратів, потрапили у ситуацію майже безпорадності та безвиході. Ці обставини могли вплинути на їх усвідомлення власного контролю ситуації. Моряки, які не перебували у полоні піратів, все ще вважають, що все у їхніх руках і що вони повною мірою здатні впливати на розвиток ситуації та подій. Перебування у ситуації тривалої залежності від когось майже ніколи не минає безслідно.

Порівнюючи дані, отримані за даною шкалою, з нормативними показниками, можна відзначити таке:

– у моряків, які не перебували у ситуації піратського полону, показники за шкалою “контроль” є високими. Людина з сильно розвиненим компонентом контролю в ситуації стресу продовжує боротьбу, не здається, шукає нові шляхи вирішення проблем. Зазвичай такі люди відчувають, що самі вибирають власну діяльність, свій шлях, вони господарі життя;

– у моряків, які були полоненими піратів, показники за шкалою “контроль” є середніми. Такі люди активно долають труднощі, намагаються не здаватися. Однак їх упевненість у власних силах не непохитна, вони можуть опустити руки перед труднощами.

*Шкала “прийняття ризику” (challenge)* визначає переконаність людини в тому, що все те, що з нею трапляється, сприяє її розвитку за рахунок знань, які отримані з досвіду, – неважливо, позитивного або негативного. Людина, що розглядає життя як спосіб набуття досвіду, готова діяти за відсутності надійних гарантій успіху, на свій страх і ризик, вважаючи прагнення до простого комфорту і безпеки таким, що збіднює життя особистості. В основі прийняття ризику знаходиться ідея розвитку через активне засвоєння знань з досвіду і подальшого їх використання [4].

При обрахунку  $t$ -критерію Стьюдента між показниками двох груп досліджуваних за даною шкалою нами не було отримано статистично значимих розбіжностей ( $t = 1,9$ ).

Результати, отримані за шкалою “прийняття ризику”, є вищими у моряків, які не були жертвами піратського полону, ніж у моряків, які були полонені піратами. Такі дані можна пояснити тим, що моряки, постраждалі від злочинних дій піратів, вже меншою мірою схильні до ризикованих дій. Адже одного разу їхнє ризиковане рішення йти у рейс до небезпечного району призвело до тяжких наслідків як для них, так і для їхніх родин. Зважаючи на отриманий досвід, моряки – жертви піратського полону стають більш вибірковими та уважнішими у своїх вчинках.

Моряки, які не були у піратському полоні, все ще готові до ризикованих дій та вчинків (як це взагалі і характерно професії мореплавця). Їхні дії ще не призводили до фатальних наслідків і тому схильність до ризику в них не знизилася.

Якщо порівняти дані, отримані за цією шкалою, з нормативними показниками, то можна відзначити таке:

– у моряків, які не були у піратському полоні показники за шкалою “прийняття ризику” є високими. Людина з високим прийняттям ризику розглядає життя як спосіб набуття досвіду і готова діяти за відсутності надійних гарантій успіху, на свій страх і ризик;

– у моряків, які були в полоні піратів, показники за шкалою “прийняття ризику” є середніми. При середньому прийнятті ризику людина готова ризикувати і робити помилки. Проте її авантюризм має серйозні обмеження: у стресовій чи ризикованій ситуації людина може піддаватися паніці, приймати рішення випадково або відтягувати рішення.

*Шкала “життєстійкість” (hardiness)* відбиває систему переконань особистості про себе, про світ, про відносини зі світом. Це диспозиція, що включає в себе три порівняно автономних компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику. Виразність цих компонентів і життєстійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого опанування (hardy coping) стресу і сприйняття цих ситуацій як менш значущих. Результати за цією шкалою є сумою результатів решти шкал методики. Тобто вона є ніби інтегративною шкалою.

За результатами обрахунку  $t$ -критерію Стьюдента між показниками двох груп досліджуваних за даною шкалою нами не було отримано статистично значимих розбіжностей ( $t = 1,7$ ). Це може бути пов’язано з малим обсягом вибірки досліджуваних. Також це може свідчити про відсутність серйозних та безповоротних змін життєстійкості та її компонентів у моряків, які перебували у піратському полоні.

Як видно з таблиці 1, середній показник життєстійкості є вищим у моряків, які не перебували у піратському полоні. Такі результати можуть бути пов'язані з особливостями ситуації піратського полону, яка здебільшого спрямована “зламати” особистість.

Моряки, які не перебували у піратському полоні, мають більшу впевненість у своїх силах та більший рівень життєстійкості.

Зниження загального показника за шкалою “життєстійкість” є наслідком зниження показників за попередніми трьома шкалами. Ситуація піратського полону вплинула на всі без виключення компоненти життєстійкості особистості.

Проте, загалом, рівень життєстійкості не знизився нижче середнього. Загальний показник життєстійкості у двох груп моряків (при порівнянні з нормативними показниками) знаходиться на середньому рівні. Це свідчить про те, що у побуті та звичних ситуаціях такі люди не схильні до стресу. Потрапляючи в незнайомі стресові ситуації, вони досить активні і впевнені у собі, однак можуть швидко втомлюватися. При високій напрузі у них можуть з'являтися втома, депресія, збої в роботі, погіршуватися здоров'я.

**Висновки.** Дослідивши особливості життєстійкості моряків – жертв піратського полону, можна зазначити таке:

– сама професія моряка вимагає від особистості достатнього рівня розвитку певних психологічних якостей. До них можна віднести й життєстійкість особистості;

– ситуація піратського полону сприяє зниженню загального рівня життєстійкості та її компонентів, а саме: залученості, контролю та прийняття ризику. Це можна пов'язати із ситуацією адаптації до нормального життя та професійної діяльності після полону;

– статистично значимих розбіжностей між результатами двох груп моряків отримано не було. Це може бути пов'язано з малим обсягом вибірки. Також це може свідчити про відсутність серйозних змін компонентів життєстійкості у моряків, які стали жертвами піратського полону;

– необхідно розробляти та впроваджувати програми спеціальної підготовки плавскладу до ситуацій екстремального характеру, у тому числі й до ситуації піратського полону.

### Список використаних джерел

1. Кокун О.М. Психофізіологія: навчальний посібник / О.М. Кокун. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 184 с.
2. Корольчук М.С. Психофізіологія діяльності : підручник / М.С. Корольчук – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2003. – 400 с.
3. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Ученые записки кафедры общей

- психології МГУ ім. М.В. Ломоносова.– Вып. 1 [под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева]. – М.: Смысл, 2002. – 407 с.
4. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. — 63 с.
  5. Шафран Л.М. Теория и практика профессионального психофизиологического отбора моряков / Л.М. Шафран, Е.М. Псядло. – Одеса: Фенікс, 2008. – 292 с.
  6. Hurlburt Kaija. The Human Cost of Somali Piracy / Kaija Hurlburt. – Louisville: Oceans Beyond Piracy, 2011. –33 p.
  7. Khoshaba D., Maddi S. Early Antecedents of Hardiness / D. Khoshaba, S. Maddi. – Consulting Psychology Journal, Spring 1999. Vol. 51, (n2), 1999. – P. 106-117.
  8. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health. / S. Maddi, D. Khoshaba. – Journal of Personality Assessment, 1994 Oct, v63 (n2), 1994. – P. 265-274.

The article presents characteristics of hardiness and its components in the sailors victims of pirate's captivity. The features of the impact of pirate's captivity on the hardiness of personality.

**Key words:** hardiness, pirate's captivity, components hardiness personality.

*Отримано: 15.12.2011 р.*

**УДК 159.9.07:373.3-053.5**

*Ю.В.Подкопаєва*

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ДУХОВНИЙ ІДЕАЛ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ**

У статті розглядаються результати експериментального дослідження психологічних умов формування уявлень про духовний ідеал в учнів молодших класів. Підкреслюється актуальність та важливість даної проблематики; здійснюється опрацювання психодіагностичного інструментарію, спрямованого на дослідження і розуміння молодшими школярами духовних та морально-етичних цінностей.

Для плідного вивчення школярів подано створену та продуману програму дослідження уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку; характеристику вибірки досліджуваних; етапи дослідження; описано методи та методика вивчення особливостей формування уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку, а також проаналізовано результати психологічного дослідження сформованості уявлень про духовний ідеал молодших школярів.

**Ключові слова:** формування, дослідження, особистість, ідеал, духовність, усвідомлення, уявлення, вплив, виховання, спілкування, діти.

В даній статті розглядаються результати експериментального дослідження психологічних умов формування представлень о духовном идеале у учащихся младших классов. Подчеркивается актуальность и важность данной проблематики; осуществляется проработка психодиагностического инструментария, направленного на исследование и понимание младшими школьниками духовных и морально-этических ценностей.

Для плодотворного изучения школьников, предложена созданная и продуманная программа исследования представлений о духовном идеале у детей младшего школьного возраста, характеристика выборки испытуемых; описаны этапы исследования, дана методы и методики изучения особенностей формирования представлений о духовном идеале у детей младшего школьного возраста, а также проанализированы результаты психологического исследования сформированности представлений о духовном идеале младших школьников.

**Ключевые слова:** формирование, исследование, личность, идеал, духовность, осознание, представление, влияние, воспитание, общение, дети.

За свідченням багатьох фактів, проблема формування уявлень про духовний ідеал є, і нею стурбована велика кількість людей. Проте, наскільки велике значення має вдосконалення внутрішнього світу людини, засвідчить віднесення проблеми духовності до найвагоміших у нашому суспільстві, тому що формування уявлень про духовний ідеал суттєво впливає на особливості розвитку дитини, на її особистість, риси характеру протягом усіх років дитинства. Але особливо важливу роль вони відіграють у період розвитку дитини молодшого шкільного віку, оскільки вплив різних чинників може суттєво змінити весь хід її (дитини) розвитку в даний період.

Формування уявлень про духовний ідеал – це необхідна умова духовного розвитку особистості. Проте самі уявлення про ідеали формуються у процесі впливу різноманітних психологічних умов та факторів. Тому виділені для вивчення духовні ідеали, якості та цінності ніби доповнюють один одного.

У психолого-педагогічній літературі існує цілий ряд змістовних досліджень, присвячених питанням духовного та морально-

етичного розвитку молодших школярів у процесі навчання та виховання (Богданова О.С., Божович Л.І., Каіров І.А., Ковальов А.Г., Липкіна А.І., Монахов Н.І., Осичнюк Е., Сороцька О.Н., Фокіна Н.Є. та ін.). У них приводиться ряд даних, які стосуються особливостей морально-етичного та духовного розвитку молодших школярів, становлення морально-духовних знань.

Проте, незважаючи на це, деякі аспекти даної проблеми ще не достатньо вивчені, зокрема, проблема впливу різноманітних факторів та психологічних умов на формування уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку.

**Мета:** експериментально дослідити психологічні умови формування уявлень про духовний ідеал в учнів молодших класів.

**Завдання:** побудувати програму експериментального дослідження та проаналізувати дані рівня сформованості уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку.

Першочергове значення для побудови програми дослідження формування уявлення про духовний ідеал молодших школярів мають теоретичні та методологічні концепції і положення, розроблені вітчизняними психологами та педагогами: Л.І. Божович, І.Д. Беха, І.С. Булах, Л.С.Виготського, Г.Ж. Гумницького, Н.М. Дятленко, М.Г. Іванчук, В.У.Кузьменко, А.Н. Леонтьєва, О.О. Лосського, Е.О. Помиткіна, О.В.Скрипченко, Є.В. Таранова про закономірності дитячого розвитку, розуміння молодшого шкільного віку як особливого періоду у становленні особистості. Дослідження ряду робіт авторів, які вивчали сім'ю та сімейні відносини: І.М. Балинського, А.І. Захарова, С.І. Самігіна, Л.Д. Столяренко, А.В. Петровського та інших.

Для плідного вивчення школярів була створена та продумана програма дослідження уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку.

Програма вивчення містить три розділи.

I. Соціально-сімейні умови життя школярів.

II. Основні впливи на формування уявлень про духовний ідеал учнів.

III. Основні показники уявлення про духовний ідеал особистості дитини молодшого шкільного віку.

Для розв'язання поставлених завдань застосовувались загальнонаукові методи теоретичного та емпіричного дослідження. А саме, був використаний комплекс методів, що включав теоретичний аналіз психологічної, духовної, філософської та педагогічної літератури із досліджуваної проблеми, а також систематизацію теоретичного матеріалу з метою загально-психологічної



інтеграції результатів досліджень, що накопичені в інших науках та різних гілках психологічної науки (віковій психології, соціальній психології, педагогічній психології, психології духовного розвитку особистості).

Отже, рішення задач дослідження передбачало застосування у процесі експерименту комплексу різноманітних методичних прийомів у залежності від задач, розв'язуваних на кожному конкретному етапі.

З метою перевірки сформованої гіпотези, були використані: метод спостереження (включене спостереження в природних умовах), бесіда, а також метод тестування та анкетування. В межах методу тестування використано такі методики: малюнка методика "Намалюй свій ідеал", проєктивна методика "Казкова подорож".

Основним нашим завданням, що вирішувалось на першому етапі дослідження, було проведення бесіди та батьківського анкетування, з метою виявлення знань батьків про дитину, вивчення батьківських відносин з дітьми, з'ясування соціально-психологічних умов та факторів впливу на формування уявлень про духовний ідеал дитини у стосунках з батьками, сімейному вихованні, у колі сім'ї загалом.

До складу запитань анкети та покладених в основу інтерв'ювання було включено такі, що з'ясовували сімейну єдність, духовну близькість з батьками, вплив на внутрішній світ дитини улюблених фільмів, мультфільмів, відеоігор, книжок, журналів, творів мистецтва, спілкування з природою та ін.

Усі учасники анкетування отримували інструкцію, згідно з якою відповідали на 11 запропонованих запитань.

Загалом, анкетуванням було охоплено 80 батьків дітей молодшого шкільного віку (II-IV класи). Близько половини опитаних побажали, щоб їхні імена не називали при оприлюдненні результатів анкетування.

На наступному етапі експериментального дослідження було використано малюнкову методику "Намалюй свій ідеал", яка, в першу чергу, відбиває сприйняття та уявлення дитини про ідеальне, найвище духовне, свою власну ідентифікацію із ідеалом. У системі кількісної оцінки враховувались формальні та змістовні особливості малюнка. Основна увага зверталась на аналіз структури малюнка, тобто кого саме чи, що саме обрала дитина як свій ідеал, на кого хоче бути схожою, які фактори впливали на її вибір (казкові герої, тварини, мультфільми, казки, кінофільми, реальні люди та інше), а також які саме якості впливали на даний дитячий вибір духовного ідеалу.

Завершальним етапом експериментального дослідження було використання проективної методики “Казкова подорож”. Дана методика була розроблена нами на основі методики виявлення основних тенденцій і цінностей дітей “Казковий світ” (Н.Д. Ігнатєва). Методика проводилась із дітьми переважно у другій половині дня і проходила у два підетапи.

На першому підетапі ми показували дітям “Казку про царя Салтана, про сина його славного богатиря князя Гвідона та про прекрасну царівну Лебідь”, російського письменника О.С. Пушкіна, у вигляді мультфільму.

На другому підетапі здійснювалась індивідуальна бесіда та тестування за методикою “Казкова подорож”.

**Організація і результати дослідження.** У ролі досліджуваних були діти молодшого шкільного віку та їх батьки. Робота проводилась на базі загальноосвітніх шкіл I-III ступенів № 7, № 12; I-II ступенів № 11 міста Кам’янця-Подільського, які працюють за традиційною навчально-виховною програмою.

Загальна кількість досліджуваних, що взяли участь в експерименті, запланованому методикою дослідження, склала 280 осіб.

Склад групи дітей: 200 чоловік (2-4 класи).

Віковий склад членів групи: від 7 до 11 років.

Склад групи батьків: 80 чоловік.

Вибірка: діти молодшого шкільного віку та їхні батьки.

Предметом наукового вивчення ми обрали психологічні умови формування уявлень про духовний ідеал молодших школярів.

Для дослідження виокремили фактори впливу на формування уявлень про духовний ідеал особистості, а також розподілили особистісні ідеали дитини за цінностями. За рахунок чого, можна було виявити, які особистісні ідеали дитини є пріоритетними, а які ні; яке місце в її ціннісній орієнтації відведено духовним цінностям, а саме: вірності, доброзичливості, допомозі потребуючим, гармонії з природою; а також, яку значущість у житті дитини відведено духовним ідеалам.

Підібраний методичний інструментарій констатувального етапу дослідження дозволяє визначити сформованість уявлень про духовний ідеал в учнів молодших класів та експериментально дослідити психологічні умови їх формування, чому і присвячується наступний розділ роботи.

Отже, за результатами анкетування, можна зазначити, що позитивними факторами впливу на формування уявлень про духовний ідеал дитини у колі сім’ї є такі, як:

– інтенсивне спілкування з батьками;

- умови сімейного виховання;
- книги, журнали;
- музика, пісні;
- фільми, мультфільми;
- спілкування з природою;
- спілкування з друзями;
- виставкові зали, музеї, театри, храми, церкви;
- комп'ютерні ігри.

Правильна постановка виховання дітей у сім'ї, особистий приклад батьків та дорослих – є одними із важливих умов формування уявлень про духовний ідеал особистостей дітей, їх поглядів, вчинків, поведінки у суспільстві. Школа відіграє провідну роль у вихованні підростаючого покоління. Проте саме сім'я дає дитині перший життєвий приклад, саме в сім'ї закладаються основи характеру та духовний розвиток, у більшості саме від сім'ї залежить спрямованість інтересів та схильностей дітей. Тому над формуванням уявлень про духовний ідеал дитини вчитель має працювати у тісній взаємодії із сім'ями своїх вихованців.

Отже, об'єднання педагогічних зусиль вчителів і батьків – це необхідна умова забезпечення системи духовного виховання учнів, цілісності та неперервності впливу на особистість дітей, умова, яка дозволяє висувати і вирішувати однакові задачі формування уявлень про духовний ідеал школярів у школі, поза школою та у сім'ї. Окремо ні школа, ні сім'я, повною мірою не в змозі забезпечити дитині цілісність та неперервність процесу формування уявлень про духовний ідеал.

З метою отримання загальної характеристики рівня сформованості уявлень про духовний ідеал молодшого школяра, необхідного для подальшої роботи, було проведено бесіду із дітьми.

Бесіди із дітьми 2-4 класів проводились у присутності вчителя. Ми обов'язково враховували дані інших досліджень, щоб отримати загальну картину про молодшого школяра у плані його духовного розвитку та сформованості уявлень про духовний ідеал.

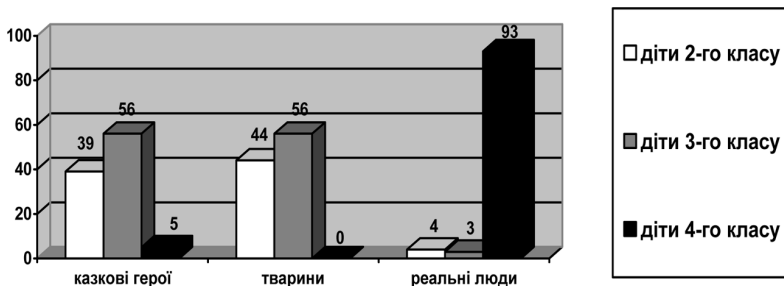
Під впливом умов життя (засобів масової інформації, росту культурного рівня усього суспільства) і змісту початкового навчання змінюється характер мислення молодших школярів. Діти, як і раніше, яскраво та предметно уявляють оточуючий світ, у них розвинуто наочно-образне мислення.

Отримані за проективною малюнковою методикою “Намалюй свій ідеал” та вкажи якості, чому саме ти хочеш бути на нього подібним” матеріали, свідчать про суспільну спрямованість ідеалів молодших школярів.

Аналізуючи результати проективної малюнокової методики “Намалюй свій ідеал” можна зробити висновок, що найбільший суттєвий вплив на формування уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку здійснюють такі фактори, як:

- телепродукція (мультфільми, кінофільми, зірки естради та телебачення) – 75%;
- комп’ютерна мережа – 10%;
- сімейне виховання – 6%;
- психолого-педагогічні умови навчання – 5%;
- спілкування з природою – 4%.

Результати порівняння вибору персонажів-ідентифікацій учнів другого, третього та четвертого класів у відсотках ілюструє рис. 1.



**Рис. 1. Порівняння вибору персонажів-ідентифікацій учнів другого, третього та четвертого класів, у відсотках**

Аналізуючи рисунок 1, можна з вірогідністю стверджувати, що діти віком 7-9 років (2-3 класи) найчастіше ідентифікують себе із тваринами (44% та 56%); рідше – із казковими героями (39% та 56%); і лише починаючи із 10-річного віку (4 клас), майже стовідсотково, надають перевагу ідентифікаціям із реальними людьми (93%).

Отже, бесіда та аналіз дитячих малюнків показують, що діти свідомо оцінювали вибори духовного ідеалу. В основі їх вибору, головним чином, лежать духовні та морально-етичні мотиви – бути корисним для людей, бажання наслідувати ідеальним образам (“бути як мати, батько”). Більшість мотивів пов’язані із задоволенням дитячих схильностей (“люблю їздити, літати літаком, малювати, співати”). Одиначними були вказівки, пов’язані із прагненням отримати особисте визнання: “бути відомим і багатим”, “стати знаменитим”, “завоювати медалі”, “зніматись у кіно”.

Засоби масової інформації та комп’ютерна мережа здійснюють великий вплив на формування уявлень про духовний ідеал та на

особистість дитини загалом. Проте школярі 2-4 класів не завжди можуть поділитися враженнями, самостійно розповісти про переглянуте, побачене, почуте або прочитане. Це пояснюється тим, що дорослі не достатньо керують вільними заняттями дитини. Молодшим школярам важко самостійно осмислювати отриману інформацію, виразити своє ставлення до тих подій, явищ, про які дізналися. Хід дій, розвиток сюжету швидко забувається, якщо школяр не зрозумів суті вчинків героїв, причинно-наслідкові зв'язки подій. Різнобічні інтереси молодших школярів, можливість задовольнити їх поза школою вимагають пристальної уваги дорослих, і в першу чергу вчителя, до використання засобів масової інформації, роботи із тими відомостями, які отримують діти. В іншому випадку, виховний ефект відомостей та набутих уявлень про духовний ідеал буде незначний.

У жодній професії особистість людини, її характер, переконання, духовність, моральність, ставлення до інших людей не мають такого вирішального значення, як у професії педагога. Учениця 4-го класу, як свій духовний ідеал намалювала вчительку, пояснила свій вибір та притаманні їй якості: “Розумна, добра, вчить дітей. Я хочу бути, як моя вчителька, хорошою людиною, тому що хороших людей люблять та поважають”.

Отже, можна стверджувати, що великий вплив на формування уявлень про духовний ідеал у дітей здійснює саме вчитель. Діти сприймають комунікабельність вчителя, його вміння вступати у контакти із іншими людьми, почуття гумору, сформоване уявлення ідеалу. Саме уявлення допомагає вчителю розуміти дітей, ідентифікуватися із людьми різного віку, інтересів, психічного складу.

У свою чергу, не менш суттєвий вплив на формування уявлень про духовний ідеал дітей здійснюють їхні симпатії до відомих людей.

Ким би я хотів бути? Чому? Ким би я не хотів бути? Чому? На кого б мені більше усього хотілося бути схожим із тих людей, кого я бачив чи про кого чув, читав? Чому саме?

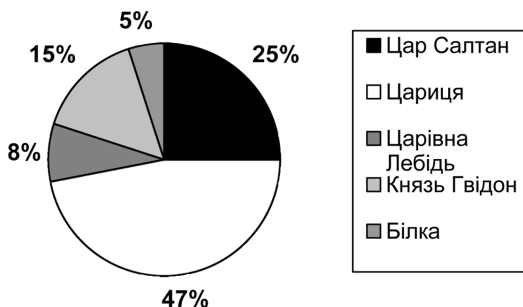
З метою отримання відповідей на ці запитання та подальшого дослідження формування уявлень про духовний ідеал була використана методика “Казкова подорож”. Хлопчиків серед опитаних було 40%, дівчат – 60%.

Серед мотивів своїх симпатій діти вказували на любов до людей, наполегливість, справедливість, чесність, доброту, веселість, силу, рішучість. Лише декілька дітей не змогли відповісти на запитання “Чому?” (“гарна людина”, “знаю його”) або посилалися на особисту подібність та власне бажання (“вона схожа на мою маму”, “люблю гратися”, “гуляти”, “кататися”).

Були, також, і вказівки, пов'язані із прагненням отримати особисте визнання, схвалення, наприклад, “щоб бути відомим”, “багатим”, “отримати нагороду”, “зніматись у кіно”, “гарно одягатися”.

Цікаво, що серед мотивів вибору персонажів для наслідування лише хлопчики вказували на силу, мужність, справедливість, швидкість і лише дівчата – на доброту, красоту, лагідність, ніжність.

Результати вибору за параметром “Хотів би перетворитися у героїв казки про царя Салтана” ілюструє рисунок 2.



**Рис. 2. Абсолютна частота вибору казкових героїв за параметром “Хотів би перетворитися”, у відсотках**

Як бачимо з рис. 2, абсолютна частота вибору казкових героїв, за параметром “Хотів би перетворитися” має такий вигляд :

- Цар Салтан – 25% дитячих виборів;
- Цариця – 47% дитячих виборів;
- Царівна Лебідь – 8% дитячих виборів;
- Князь Гвідон – 15% дитячих виборів;
- Білка – 5% дитячих виборів.

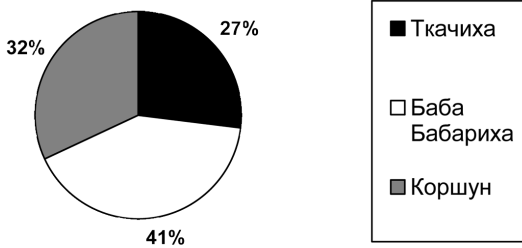
Результати вибору за параметром “Не хотів би перетворитися у героїв казки про царя Салтана” ілюструє рисунок 3.

Як бачимо з рис. 3, абсолютна частота вибору казкових героїв за параметром “Не хотів би перетворитися” складає:

- Ткачиха – 27% дитячих виборів;
- Баба Бабариха – 41% дитячих виборів;
- Коршун – 32% дитячих виборів.

Таким чином, порівнюючи рис. 2 і рис. 3, а також аналізуючи пояснення вибору та враховуючи вказані дитячі таємні бажання, можна з вірогідністю стверджувати, що серед пріоритетних особистісних ідеалів дітей перше місце належить сімейним та

соціальним цінностям; друге – індивідуалістичним; і лише третє місце, у дитячій ціннісній орієнтації, відведено духовним ідеалам та цінностям.



**Рис. 3. Абсолютна частота вибору казкових героїв за параметром “Не хотів би перетворитися”, у відсотках**

Аналіз подальших запитань, за даною методикою, свідчить про те, що більше усього у вільний час діти люблять грати у комп’ютерні ігри, слухати музику, дивитись фільми і мультфільми та їздити на природу із батьками.

А звідси випливає, що величезний вплив на формування уявлень про духовний ідеал дитини молодшого шкільного віку здійснюють саме засоби масової інформації та стосунки з батьками.

Повторне дослідження наприкінці навчального року підтвердило, що спрямованість вибору відповідей стосовно уявлень про духовний ідеал тих самих дітей в основному залишилась незмінною.

Результати проведеної нами експериментально-дослідної роботи дозволили прослідкувати, що, починаючи з 10-річного віку, діти перестають хотіти бути схожими на тварин та ідентифікують себе із реальними людьми, що і є новизною нашого дослідження.

В свою чергу, за рахунок бесіди, спостереження, вивчення анкет та діагностичних методик було з’ясовано, що основними психологічними умовами формування уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку є:

- а) стосунки батьків, батьківське ставлення, стиль виховання, характер поведінки батьків із дитиною, сімейне спілкування;
- б) різноманітні засоби масової інформації;
- в) активні навчально-виховні методи;
- г) усвідомлення дитиною моральних норм та цінностей.

Отже, зазначені вище, психологічні умови суттєво впливають на формування уявлень про духовний ідеал дитини, її розвиток загалом та риси характеру протягом усіх років дитинства. Але

особливо важливу роль вони відіграють у період розвитку дитини молодшого шкільного віку, оскільки психологічний вплив вказаних чинників може суттєво змінити весь хід її (дитини) духовного розвитку у даний період.

Також за даними дослідження можна зазначити, що у переважній більшості батьків існують певні порушення батьківського ставлення, які потребують психологічної корекції.

Водночас, як бачимо, і діти не позбавлені проблем у розвитку духовності та сформованості уявлення про власний духовний ідеал, які також вимагають спеціальної уваги фахівців до їх вирішення.

Таким чином, подальші перспективи дослідження вбачаємо не лише у побудові посилених цілеспрямованих навчально-виховних впливів на формування уявлень про духовний ідеал особистості дитини, але й у включенні у дану побудову спеціальних заходів, які дозволять розробити оптимальну психолого-педагогічну програму створення психологічних умов формування уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку.

#### **Список використаних джерел**

1. Богданова О.С., Петрова В.И. Методика воспитательной работы в начальных классах / О.С.Богданова, В.И.Петрова. – М.: Просвещение, 1975. – 208 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте, Просвещение, 1968. 464 с.
3. Каиров И.А. Нравственное развитие детей в процессе воспитания: Проблемы развивающего воспитания: Проблемы социалистической педагогики / И.А.Каиров. – М.: Педагогика, 1973. – С. 292-299.
4. Ковалев А.Г. Воспитание чувств / А.Г.Ковалев. – М.: Педагогика, 1971. – 195 с.
5. Липкина А.И. О нравственной жизни школьника / А.И.Липкина. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
6. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика / Н.И.Монахов. – М.: Педагогика, 1981. – 144 с.
7. Осичнюк Е. Суспільний ідеал і соціальна активність особистості / Е.Осичнюк. – К.: Політвидав України, 1974. – 119 с.
8. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: [Монографія] / Е.О.Помиткін. – К.: Наш час, 2007. – 280 с. – Бібліогр.: с. 252-278.
9. Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: [Науково-методичний посібник] / Е.О.Помиткін. – К.: ІЗМН, 1996. – 164 с.



10. Помиткіна Л.В. Виховуємо читаючи: для тих, хто дбає про дітей / Любов Помиткіна, Едуард Помиткін. – К.: Шк. світ, 2011. – 184 с. – (Серія “Психологічна Скарбничка”).
11. Помиткіна Л.В., Помиткін Е.О. Уроки психології для учнів початкової школи: [навч.-метод. посібник] / Л.В. Помиткіна, Е.О. Помиткін. – К.: Освіта України, 2011. – 244 с.
12. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль “Направленность”: [Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы] / В.А.Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
13. Сороцкая О.Н. Формирование нравственных представлений на уроках чтения (II класс)/ О.Н.Сороцкая // Пути и средства достижения прочности знаний в начальных классах / [Под ред. М.П. Кашина]. – М.: Просвещение, 1978. – С. 70-77.
14. Фокина Н.Э. Некоторые особенности развития моральных суждений детей /Н.Э.Фокина // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1978. – С. 41-45.

This article reveals the results of experimental studies of psychological conditions of formation of ideas about the spiritual ideal of students in junior classes. Indicate the relevance and importance of this issue, is working on psycho diagnostic instruments designed to study and understanding of primary school pupils spiritual, moral and ethical values.

For effective learning students are presented and created a solid program of research ideas about the spiritual ideal in primary school children, characteristics of the sample studied; stages of research, describes the methods and techniques to study the characteristics of forming ideas about the spiritual ideal in primary school children, and also analyzed the results psychological research formed ideas about the spiritual ideal of the younger pupils.

**Keywords:** formation, research, person, ideal, spirituality, awareness, understanding, influence, education, communication, students.

*Отримано: 4.12.2011 р.*

## **Смислотвірна активність як чинник аксіогенезу особистості у контексті засвоєння соціального досвіду в сучасній освіті**

У статті здійснено теоретичний аналіз процесів смислоутворення у міждисциплінарному дискурсі та виокремлено структурно-динамічні особливості аксіогенезу у процесі освіти у зв'язку із смислотвірною активністю особистості. Найбільш адекватними ситуаціями, що актуалізують смислобудову в освітньому процесі, виступають ситуації діалогу. За умови підтримки самоорганізації смислоутворення особистість починає оперувати не стільки завченим значенням знання, скільки пошуком джерел його смислу, перебудовується пізнавальне ставлення особистості з предметно-когнітивної площини у площину екзистенційну, де знання має не інструментальну, а смислово природу.

**Ключові слова:** смисл, смислоутворення, аксіогенез, активність, особистість, ситуації діалогу, самоорганізація смислоутворення, пізнавальне ставлення.

В статье осуществлен теоретический анализ процессов смыслообразования в междисциплинарном дискурсе и выделены структурно-динамические особенности аксиогенеза в процессе образования в связи с смыслообразовательной активностью личности. Наиболее адекватными ситуациями, актуализирующими смыслообразование в образовательном процессе, выступают ситуации диалога. При условии поддержки самоорганизации смыслообразования личность начинает оперировать не столько заучеными значениями знания, сколько пытается найти источник их смысла; перестраивается познавательное отношение личности из предметно-когнитивной плоскости в плоскость экзистенциальную, где знание имеет не инструментальную, а смысловую природу.

**Ключевые слова:** смысл, смыслообразование, аксиогенез, активность, личность, ситуации диалога, самоорганизация смыслообразования, познавательное отношение.

**Постановка проблеми.** Утвердження загальнолюдських цінностей в індивідуальній свідомості належить до фундаментальних проблем людської екзистенції, а питання конструювання психолого-педагогічних умов, котрі дозволять трансформувати загальнолюдські цінності в особистісні, є одним з найважливіших у сучасній освіті. Це актуалізує завдання пізнання

психологічних механізмів ціннісно-сислового становлення в освітньому процесі. Сутність смислу та механізми смислоутворення багатогранні за своєю природою і проявами настільки, що виявити відповідні їм структурні та динамічні особливості можна лише за умови розгляду цих феноменів у різних площинах наукового знання. Незважаючи на численні дослідження природи та механізмів смислу, в психології майже відсутні дослідження смислоутворення в єдності змістових та динамічних проявів під час навчання.

Тому мета статті – на підставі здійснення системного розгляду процесів осмислення у міждисциплінарному дискурсі та теоретичного аналізу цих процесів у контексті засвоєння знань виокремити функціонально-динамічні особливості аксіогенезу особистості у процесі освіти.

**Результати теоретичного аналізу.** Психологічні джерела засвідчують, що аналіз структури смислової сфери та актуального функціонування смислових утворень значно переважає над спробами розглянути їх динаміку, шляхи та закономірності їх трансформацій (О.Г. Асмолов, Ф.Ю. Василюк, В.П. Зінченко, З.С. Карпенко, А.В. Карпов, Д.О. Леонт'єв, А.В. Серий, В.І. Слободчиков, С.Ю. Степанов, О.С. Сухоруков, А.В. Петровский, С.Л. Рубінштейн, В.В. Рубцов, Г.П. Щедровицький та ін.).

В. Франкл першим виокремлює особливу форму активності, характерну для становлення та розвитку людини – смислотвірну активність [9]. У російській психології ця ідея розвивається у працях К.О. Абульханової, О.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Б.В. Зейгарник, Д.О. Леонт'єва, О.М. Леонт'єва, А.В. Серого, в українській – О.Ф. Бондаренка, З.С. Карпенко, А.Б. Коваленко, Н.В. Чепелевої.

К.О. Абульханова представляє цей вид активності як особистісну інтерпретацію людиною способу життя, що включає уявлення про місце у суспільстві, про свою спроможність, як життєву “приземленість” або, навпаки, ідеалістичність. Смислоутворення, з точки зору авторки, є “особистісною тенденцією до індивідуалізації, її здатність до інтерпретації життя, яка, проте, представляє не стільки діяльнісну і навіть не стільки теоретично свідому, скільки її екзистенціальну здатність. Здатність переживати життя... оцінювати... висувати на перший план або відсувати на останній” [1, с. 102].

У психологічній літературі розрізняють “велику” та “малу” динаміку смислових утворень (О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, Д.О. Леонт'єв). Під “великою” динамікою розвитку смислових утворень розуміються процеси народження і зміни

сміслових утворень особистості у процесі життя людини, у процесі зміни різних видів діяльності, а під “малою” – у процесі руху окремої діяльності [2].

Д.О. Леонт'єв виокремлює три типи процесів динаміки смислових утворень: смислопородження, смислоусвідомлення та смислопобудова. Смислопородження – це “процес поширення смислу від провідних, смислоутворювальних, “ядерних” смислових структур до часткових, периферійних, похідних у конкретній ситуації діяльності, що розгортається” [7]. При смислопородженні відбувається лише розширення мережі смислових зв'язків за рахунок підключення до неї все нових та нових елементів. Д.О. Леонт'єв розрізняє три механізми смислопородження: мотиваційний, диспозиційний та атрибутивний. “Якщо з боку смислового змісту діяльності смислопородження виступає як фіксація інваріантного смислу у нових перетворених формах, то з боку предметного змісту той же процес виступає як осмислення нових конкретних об'єктів, явищ та дій у контексті вихідних більш загальних смислів” [7].

Другий різновид динаміки смислових процесів породжується спрямованою на них роботою свідомості. Смислоусвідомлення – це процес, що слідує за смислопородженням і включає у себе два різні механізми: усвідомлення смислових структур та усвідомлення смислових зв'язків. Розширення контексту осмислення факту дійсності може здійснюватися, по-перше, за рахунок усвідомлення протяжності смислових зв'язків від часткового до цілого, по-друге, підключенням нових смислових контекстів [7]. Отже, смислопородження зумовлене рухом предметності, а усвідомлення смислів здійснюється завдяки спрямованій рефлексії суб'єктом своїх відносин зі світом. Процеси смислопобудови, на відміну від смислопородження і смислоусвідомлення, які створюють лише передумови для особистісних змін, реалізують перебудову глибинних особистісних структур.

Відтак, очевидно, що джерелом, засобом динаміки осмислення і смислотворення виступає особистість. Саме вона є тим полем, на якому розгортається ця динаміка, і саме енергетика особистості породжує її. Смислотворення передбачає активність суб'єкта. При цьому кожен суб'єкт знаходить та фіксує в образах різні смисли. На думку О.М. Леонт'єва, внутрішній світ особистості є ніби сплетінням, ієрархією, взаємоперетворенням її смислів [6]. Утворення смислу – це надання особистісного значення чому-небудь. Осмислені знання оволодівають особистістю, забезпечують стійкість її життєвого простору, що утруднює подальшу ревізію

сми́слів, їх новоутворення [9]. Їх не можна створити ззовні без участі самої особистості.

О.М. Леонт'єв вводить поняття “особистісний смисл”, розглядаючи його як основне джерело внутрішньої детермінації, що виражає пристрастність людської свідомості та вибіркоче ставлення людини до світу. Саме тому смисл, на думку О.М. Леонт'єва, як складова свідомості, виражає її пристрастність, єдність почуття та розуму [6]. Особистісні смисли утворюють цілу систему і забезпечують перебудову ієрархії мотивів. О.М. Леонт'єв вбачає в особистісному смислі джерело, механізм переходу мотиву в особистісну мету.

З точки зору психологічної теорії важливим є питання про співвідношення смислу і значення. Значення постають у поняттях і відображають об'єктивні властивості предметної дійсності. Смисл як одиниця індивідуальної свідомості містить значення, і свідомість розвивається як рух значень. Смисл ширше значень, це “значення, опосередковане мотивом” [6].

Водночас варто підкреслити, що це розрізнення пов'язано як з розведенням соціально-історичного досвіду та індивідуально-специфічного заломлення цього досвіду в індивідуальній життєдіяльності, так і з протиставленням “значення” як відображення об'єктів і “особистісного смислу” як ставлення суб'єкта до них. З іншого боку, “значення та “смисл” взаємопов'язані. Якщо розглядати процес екстеріоризації, значення постає як окремий вид смислу [7]. Звідси випливає дуже важливий висновок, що смисл і значення – не бінарна опозиція, у них одна смислова природа.

Як зауважує Г.Л. Тульчинський, вихідним є розрізнення у будь-якому елементі культури, що розглядається як знак, двох сторін: 1) змісту тієї діяльності, того досвіду, з яким пов'язаний і до якого відсилає даний знак; 2) власне матеріальної форми знака, за допомогою якої він виконує свою знакову функцію [8]. Такою формою може бути матеріал, з якого виготовлений предмет, звук, рухи тіла тощо. У структурі першого компонента, у свою чергу, можна вичленити два основні аспекти: по-перше, соціальне значення – власне соціально-культурну програму, деякий культурний інваріант, і, по-друге, особистісний смисл, значення цього соціального значення для конкретної особистості. В особистісному смислі також можна виокремити два аспекти: оцінювальне ставлення особистості до даного значення і переживання цього ставлення, безпосередній досвід відчуттів та сприймань. Аналізуючи праці В. Гумбольдта, О.М. Леонт'єва, П.А. Флоренського, Г.Г. Шпета щодо змісту смислової структури та рівнів осмислення,

Г.Л. Тульчинський, здійснив таку систематизацію: матеріальна форма (явища, елемента культури, знаку); предметне значення; функціональне значення; оцінювальне значення; переживання [8].

Цю систематизацію можна представити у вигляді структури, проходження якої від матеріальної форми до переживання демонструє процес засвоєння соціального досвіду, його суб'єктивізацію (розпредмечування, розуміння). Проходження цього ряду у зворотному порядку – об'єктивізація (опредмечування, утілення) досвіду. Компоненти смислової структури у концепції Г.Л. Тульчинського постають також рівнями осмислення: ідентифікацією, референцією, інтерпретацією, оцінкою та емпатією (співпереживанням, вчуванням) [8].

Такий підхід подібний до переходу від двомірного, площинного розгляду до стереометричного, глибинного. Аналіз ніби пірнає вглиб до коренів та джерел смислопородження, отримуючи можливість розгляду його динаміки. Виокремлені аспекти, на наш погляд, підкреслюють єдину діяльнісну природу смислового змісту досвіду: предмет діяльності (предметне значення), її спосіб (функціональне значення), ставлення до цієї діяльності (оцінка) та її переживання. Отже, конкретне живе осмислення передбачає актуалізацію певної смислової структури з двома полюсами – предметно-речовим та індивідуально-феноменологічним, між якими реалізуються процес смислоутворення як суб'єктивізація соціального досвіду.

У цьому зв'язку доречно згадати трирівневу структуру свідомості, котру виокремив О.М. Леонт'єв, що включає чуттєву тканину образу, значення та смисл [6]. У сучасній психологічній трактовці у структурі свідомості з'явилися нові складові. Запропонована В.П. Зінченком структура свідомості включає у себе значення, смисл, біодинамічну тканину руху і дії та чуттєву тканину образу. Значення та смисл становлять рефлексивний шар свідомості, а біодинамічна тканина руху і дії та чуттєва тканина образу – буттєвий шар [4]. Чуттєва тканина (за О.М. Леонт'євим), так як і біодинамічна, уявляється як будівельний матеріал образу. Вона дозволяє представити предмет або дію тоді, коли предмет не знаходиться поблизу, а дія не виконується безпосередньо. Вихідні теоретичні побудови О.М. Леонт'єва про “чуттєву тканину” отримали значне розширення у моделі свідомості Ф.Ю. Василюка, де “чуттєва тканина” постає як особлива складова образу, його “жива плазма” [3].

В узагальненому вигляді процес засвоєння соціального ціннісного досвіду через актуалізацію смислотвірної активності особистості можна представити таким чином (рис. 1).

У полі свідомості суспільні цінності можуть бути презентовані у вигляді психічного образу, предметного значення, функціонального значення, оцінювального значення, вітакультурного значення.

На нашу думку, власне інтерналізація суспільного ціннісного досвіду відбувається за умови актуалізації смислових переживань завдяки таким механізмам осмислення, як ідентифікація, референція, інтерпретація, емпатія, генералізація.

Функціонально-динамічна модель аксіогенезу особистості репрезентує результати застосування процедури феноменологічної редукції, що дозволяє поетапно заглиблюватися у смислові пласти аксіосфери особистості і реконструювати ту гілку аксіогенезу, яка пов'язана із інтерналізацією соціокультурного ціннісного досвіду у структури і процеси індивідуальної ціннісно-смислової свідомості. Водночас модель передбачає й екстерналізацію особистісного ціннісного досвіду у зовнішній предметний план через утілення в діях, вчинках, діяльності.

Тут представлено перехід від площинного розгляду змісту смислоутворення до стереометричного, глибинного – його динаміки та джерел смислопородження. Процес осмислення починається з матеріальної форми реалізованих цінностей і веде до їх суб'єктивного переживання.

Смислоутворення як суб'єктивізація соціального досвіду охоплює континуум між двома полюсами – предметно-культурним та індивідуально-феноменологічним. Результат інтерпретації, осмислення та впорядкування подій, що відбуваються з людьми у різних ситуаціях, будучи означеними й розтлумаченими, перетворюється на особистостний досвід (10). “При цьому основне значення для людини мають не самі події, а той смисл, який вона вкладає в ті чи інші ситуативні смислові єдності, котрі виникають на основі переживання та осмислення життєвої ситуації” [496, с. 290].

Достатньо розгорнуту характеристику осмисленого життя особистості представив А. Ленгле [5]. На його думку, осмислене життя кожної конкретної особистості характеризується низкою особливостей:

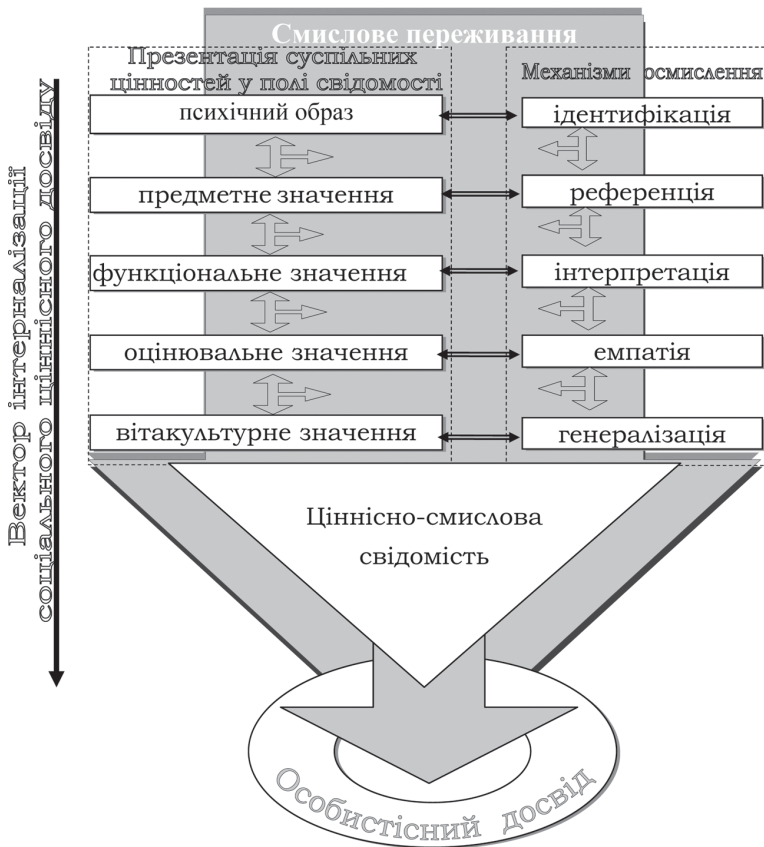
1. Знаходити у ситуації найцінніше і старатися це цінне реалізувати.

2. Смисл не можна нав'язати, передати або позичити. Ним може стати лише те, що людина пропустила через особистісний досвід. Справжній смисл не має нічого спільного з примусом. “Смисл – дитина свободи” [5, с.62].

3. “Смисл – це завжди те, що приваблює людину і одночасно чогось вимагає від неї. Завдяки правильній відповіді на вимоги

моменту у тканину особистості вплітається ще одна частинка життя” [5, с.63].

### Полюс соціокультурного конструювання аксіогенезу особистості



### Полюс рефлексивно-феноменологічного конструювання аксіосфери особистості

Рис.1. Функціонально-динамічна модель аксіогенезу особистості у процесі інтерналізації соціального досвіду

4. Знаходження смислу пов’язане з осягненням цілого. Окремі фрагменти реальності, що сприймається, об’єднуються більш



загальним смисловим взаємозв'язком і на цій підставі виникає нове ставлення – до ситуації, до людини.

5. Досить часто смисл життєвих ситуацій осягається не шляхом свідомих розмірковувань, а інтуїтивно, тобто спонтанно, "... наші почуття простягаються далеко за межі того простору, який ми засвоїли завдяки інтелекту" [5, с.74].

6. Органом смислу можна назвати совість. Саме совість як внутрішнє чуття того, що є хорошим та правильним, а не засвоєння традиційних цінностей є орієнтиром для здійснення осмислених учинків. "Саме у цій внутрішній узгодженості, у кінцевому рахунку і проявляється моя екзистенціальна відповідальність" [5, с.99].

7. "У відповідальній поведінці досягає кульмінації самостійність людини, свобода приходить до свого смислу ... Життя без моєї відповідальності – це життя, в якому я не беру активної участі, а тому, насправді, не живу" [5, с.100].

Ґрунтуючись на означених положеннях, А.Ленгле пропонує чотири рівні "методу осягнення смислу": "розглянути ситуацію, щоб побачити можливості, які у ній містяться. (Вихідні питання)"; "емоційно співставити кожен з можливостей, щоб відчутти її важливість для мого життя. (Питання про емоційну значущість)"; "вибрати найкращу для мене у даних обставинах можливість. (Питання про свободу)"; "продумати, як якнайкраще втілити моє рішення, зрозуміти, що зміниться у моєму житті (і у світі загалом), якщо це рішення буде втілено. (Питання про відповідальність)" [5, с.123 – 124].

Отже, осмислення людиною дійсності спрямоване. Воно є не лише шляхом пізнання, але і шляхом її ціннісного становлення. Почуття людини, її емоційне ставлення до дійсності, переживання (як усвідомлюване, так і неусвідомлюване) не лише супроводжують осмислення, але і є потужним чинником осмислення та формування нового знання та нових цінностей.

Поштовхом до внутрішньої роботи особистості щодо переосмислення себе, своєї позиції у світі, свого життєвого досвіду можуть виступати, на думку Д.О.Леонтьєва, три класи ситуацій: критичні перебудови, особистісні вклади та художнє переживання [7]. Справжня проблема, що стоїть перед суб'єктом, як зауважує Ф.Ю. Василюк, її критичний пункт полягає не в усвідомленні смислу ситуації, не у виявленні прихованого смислу, а у його створенні, у смислопобудові. "Критичні ситуації – стрес, фрустрація, конфлікт та криза – виражаються в порушенні смислової відповідності свідомості та буття суб'єкта" [3, с.262]. Смислопобудова здійснюється у певній внутрішній діяльності – діяльності пережи-

вання, що спрямована на усунення смислового розходження свідомості та буття, відновлення їх відповідності та забезпечення підвищення осмисленості життя. Другим класом ситуацій, у яких ми спостерігаємо подібну психологічну перебудову, є ситуації “контакту та взаємодії з іншим смисловим світом – з іншою особистістю” [7, с.264]. Як і переживання критичних ситуацій, смислопобудова у ситуації діалогу включає в себе більш чи менш масштабне руйнування старих смислових структур, на уламках яких будуються нові смисли. У монолозі ж особистість замкнена для взаємодії на рівні смислів. Якщо у спілкуванні з конкретним тілесним Іншим, зауважує Д.О. Леонтьєв, людина зустрічається з іншим смисловим баченням світу, іншою смисловою перспективою, що виражається у словах та вчинках цього Іншого, то спілкуючись з художнім твором, вона зіштовхується з вираженим у ньому смисловим баченням світу автора цього твору [7].

Отже, досягнення людиною оточуючого її світу, її особистісне становлення пов’язане зі знаходженням, збиранням смислу і його оформленням, що передбачає таку активність суб’єкта як смислотворчість.

Отже, вищесказане дозволяє зробити такі **висновки**.

Проходження процесу осмислення від матеріальної форми до переживання демонструє процес засвоєння ціннісного соціального досвіду. Учень чи студент як суб’єкт освіти постає людиною, котра безперервно інтерпретує, декодує культурно втілені цінності, що постають за очевидними, поверхневими значеннями освітнього змісту. Якщо розглянути освітній процес у контексті вищесказаного, то можна констатувати той факт, що традиційний монологічний освітній процес не сприяє активізації процесів осмислення. Проблема полягає в суперечності між природою смислу та смислотворення як інтенціональних актів свідомості та сучасним освітнім процесом, який регулюється ззовні.

Традиційний монологічний процес освіти знімає необхідність звернення до смислотвірної активності. Найбільш адекватними ситуаціями, що актуалізують смислопобудову в освітньому процесі, виступають ситуації діалогу. За умови підтримки самоорганізації смислотворення особистість починає оперувати не стільки завченим значенням знання, скільки пошуком джерел його смислу. При цьому перебудовується пізнавальне ставлення особистості з предметно-когнітивної площини у площину екзистенційну, де знання має не інструментальну, а смислову природу. Відтак, виникає необхідність виокремлення у змісті освіти поряд з предметно-когнітивним досвідом нового виду досвіду – особистісного. Проблема

набуття особистісного досвіду має особливе значення, оскільки цей процес зумовлює становлення особистості загалом та її ціннісно-сміслової сфери зокрема.

Отже, аналіз динаміки, шляхів та особливостей трансформацій смислових утворень дозволяє не лише критично поглянути на освітній процес, але і визначити дієві шляхи переходу від традиційної освіти до освіти, що враховує смислову природу аксіогенезу студентів.

#### Список використаних джерел

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) / К.А. Абульханова // [Избр. психол. труды]. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-ство НПО “МОДЭК”, 1999. – 224 с.
2. Асмолов А.Г. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник [и др.] // Вопросы психологии. – 1979. – №3. – С. 35-45.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления кризисных ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд – во МГУ, 1984. – 464 с.
4. Зинченко В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 302 с.
5. Ленгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия / А. Ленгле. – М.: Генезис, 2004. – 128 с.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. II. – 320 с.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
8. Тульчинский Г.Л. Смысл и гуманитарное знание / Г.Л. Тульчинский // Проблема смысла в науках о человеке. – М.: Смысл, 2005. – С. 7-26.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.
10. Чепелева Н.В. Особистий досвід суб'єкта у контексті психологічної герменевтики / Н.В. Чепелева // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В.О. Татенка]. – К.: Либідь, 2006. – С. 280-302.

The article analyses a sense formation process from an interdisciplinary point of view and defines structural and dynamic features of axiogenesis in education in a realm of an individual sense formation. Dialogue situations are the most adequate for stimulating of sense formation in educational process. In the condition of maintaining to selforganisation of sense formation personality begins to operate not only the means of knowledges, but to search the root of their senses. The personality's cognitive attitude transformates into existencial space, where knowledges have not instrumental but sense nature.

**Key words:** sense, sense formation, axiogenesis, activity, personality, dialogue situation, selforganisation of sense formation, cognitive attitude.

*Отримано: 8.12.2011 р.*

УДК 159.98

*С.О.Ренке*

## **Виникнення і становлення практико-орієнтованої психології**

У статті розглянуто процес виникнення та становлення практико-орієнтованої психології, а саме: низку підходів до побудови процесу психологічної допомоги, певні техніки та вимоги до них, а також визначено, що методи психологічної допомоги є географічно дієвими, тобто для певних регіонів підходять тільки певні методи.

**Ключові слова:** психологія, консультування, психодрама, гештальт-терапія, знання, потреби, дослідження, мислення, психодіагностика, психотехніки, вплив, діяльність, аналіз, синтез, емпатійність, розвиток.

В статье исследован процесс возникновения и становления практико-ориентированной психологии, а именно: ряд подходов к построению процесса психологической помощи, некоторые техники и требования к ним, а также доказано, что методы психологической помощи географически действенны, т.е. для определенных регионов подходят только определенные методы.

**Ключевые слова:** психология, консультирование, психодрама, гештальт-терапия, знание, потребности, исследование, мышление, психодиагностика, психотехники, влияние, деятельность, анализ, синтез, эмпатийность, развитие.

**Постановка проблеми.** Практична психологія – це сукупність робіт психолога в якій-небудь суспільній-практиці за нормами цієї практики з метою її вдосконалювання.

Інтенсивно практична психологія в нашій країні починає розвиватися з 80-х років у рамках психологічної служби. Сьогодні важливий баланс критичних і комплементарних голосів і підстав при аналізі проблем “психологія – практика” й відділення зовнішніх проявів “проблем зростання”, явищ новизни та моди.

Ці підстави не можуть бути знайдені всередині самої практичної психологічної роботи. Визначення співвідношення психологічної науки й практики включає, насамперед, повернення (після 20-30-х рр.) до історичного, методологічного й теоретичного аналізу практичної орієнтації в психології.

Необхідність такого аналізу все частіше підкреслюється не тільки в теоретичній психології, але й дослідниками-практиками.

Актуальним стає визначення практичних знань як самостійної галузі в системі психологічного знання. Для цього необхідно вийти на узагальнюючі дослідження, які представляють практичну психологію як форму психологічної практики в її цілісній методологічній, концептуальній, технологічній системі.

**Аналіз останніх досліджень з проблеми.** У вітчизняній історії практична орієнтація в неклінічній психології була найбільше широко представлена психотехнічними дослідженнями, що одержали також оформлення в системі освіти, у рамках педології. Поняття “педологія” у сучасних дослідженнях фігурує в історичному аспекті, поняття “психотехніка” активно ввійшло у термінологічний тезаурус дослідників для аналізу широкого спектра проблем психологічної практики.

У свій час Л.С.Виготський сформулював основні вимоги рішення головних питань психології, не покладаючись на їхнє рішення в рамках логіки, гносеології або метафізики як частин філософії. Разом з тим він говорив про необхідність “філософії практик”, щодо психології – у формі “методології психотехніки”. Психотехніка як керівна ідея будівництва нової психології, що ґрунтується на філософії “практика = методологія, психотехніка”, визнавалася Л.С.Виготським як “конструктивний принцип”, здатного вивести психологію з кризи [2]. Психотехніка, з його погляду, повинна мати справу винятково із об’єктивною психологією.

Поняття “психотехніки” (“психотехнології”) стало використовуватися як термінологічна одиниця, що фіксує й концентрує проблемне поле психологічної практики [1; 3; 9].

Т.Х.Невструєва [9], яка досліджувала в своїй дисертації використання поняття психотехніки в психологічній практиці, відзначає виникнення проблем, обумовлених досить суперечливою картиною уявлення психотехніки залежно від завдань дослідження. У силу розширювального або, навпаки, суто історичного тлумачення психотехніки (як індустріальної психології психодіагностики, психопрогностики, психоуправління, психологічного відбору), так і залишається нез'ясованим її місце в сучасній системі психологічного знання.

Антропологічний погляд визначається розумінням техніки як глибинного й глобального аспекту людської діяльності й культури. Проекція цього погляду на психотехніку може мати низку самостійних, але взаємозалежних “картин” психологічного образу людини в його технічному бутті: у взаємозв'язку з технікою, у відносинах з технікою, у використанні техніки. Семантичне поле поняття “психотехніка” включається в більш широкий контекст понять і змістів, що розкривають артифікуючу діяльність людини (створення штучного, того, чого ще не було).

Т.Х.Невструєва пише: “Внутрішній зміст технічного буття людини характеризується його включенністю у творчий процес (дії, впливу, взаємодії, аутодії), спрямований на зміну зовнішньої реальності й самої людини. Психологічна складова визначається іманентністю артифікуючої діяльності сутності людини й включає власні психологічні аспекти: створення (утворення) штучного світу навколо себе й мистецтво створення себе. Це, насамперед, психологічні складові креативності, що відбивають внутрішню “технічність” людини, що за потреби змінюють діяльність” [4].

Зараз поняття психотехніка вживається в самих різних поняттях: і як набір прийомів психічного впливу на людину, і як сукупність методів саморегуляції, і як новітня методологія психології, що припускає особливий тип раціональності, і як культура психологічної діяльності в тій або іншій філософсько-релігійній традиції. Якщо виділити інваріантні характеристики феномену техніки (і відповідно психотехніки), то до них можна віднести її інструментальний характер, функціонально представлений як засіб, знаряддя для власне творчих дій людини.

У цьому розумінні поняття психотехніка як структуруюча одиниця психологічної практики фіксує майстерність, мистецтво володіння психологічними засобами перетворення психологічної реальності, виконує функцію оформлення значеннєвого, семантичного поля професійної рефлексії практичного психолога, виявляє конструктивний, проєктивний, формуючий характер дій, методів, процесів і стратегій психологічної практики.

Сучасні дослідники вважають, що психотехнічна парадигма в психології (С.Г.Геллерштейн, М.Мюнстерберг й ін.) продовжує лінію історичної наступності, призначення психотехнічних досліджень не зводиться до розробки ефективних методів і прийомів впливу на людську свідомість, а бере участь у виробленні загально психологічної методології (Ф.Є.Василюк).

Останнім часом спостерігається тенденція до поглиблення аналізу онтологічних і методологічних обставин психотехнічного підходу в рішенні проблем взаємодії теоретичних і практичних сфер психології. У рамках психотехнічної парадигми позиційні розходження психолога-дослідника (пояснюючого; описуючого феномени психіки, свідомості) і психотехніка-практика (якісно перетворюючи психічну реальність людини) специфічно співвідносяться в такій структурі, як “психотехнічна теорія”. При розгляді психотехнічної теорії, запропонованої Ф.Є.Василюком, нам необхідно буде співвіднести у наукововідомчому плані логічні підстави прикладної психології, практичної психології й психологічної практики для того, щоб визначити власну методологічну позицію відносно практичної психологічної роботи, щодо позиції практичного психолога відповідно до історичних закономірностей розвитку самої практичної психології. На думку Ф.Є.Василюка, вітчизняна психологія переживає процес розщеплення (схізіса), коли психологічна практика й психологічна наука живуть паралельним життям як дві особистості; у них немає взаємного інтересу: різні авторитети, різні системи утворення й економічного існування в соціумі [1].

Кризу моделі “прикладної науки” під час обговорення відносин між дослідницьким знанням і професійною психотерапевтичною практикою констатують також Л.Рейтер, Є.Штейнер. Автори відзначають, що ідея технологічної раціональності, яка лежить в основі моделі “прикладної науки”, багатьма не сприймається, тому що ієрархічні відносини між дослідженням і практикою вважаються неприпустимими, а модель логічно забезпеченого трансферу знань застарілою [10].

Ф.Є.Василюк конкретно намагається обґрунтувати необхідність відділення власне психологічної практики і її відмінностей від практичної психології, що має, на його думку, відомчий характер додатка й розвитку психологічного знання в будь-якій сфері суспільної практики: педагогічної, медичної, інженерної й т.д. “Взаємозв’язок цих соціальних практик і теоретичної психології ґрунтується на приватній прикладній психологічній теорії, що реалізує загально психологічні принципи в матеріалі даної сфери соціальної практики й для рішення її завдань. Психологічна

практика – це самостійна практична діяльність психолога, де він виступає відповідальним, виконавцем робіт, безпосередньо задовольняючим соціальне оформлення життєвої потреби замовника” [1, с. 63].

З позицій представників психологічної практики, теоретична психологія (академічна) не дає психологові форм для рефлексивної фіксації, обговорення й розумового аналізу досвіду власної роботи, що залишається в силу цього індивідуальною майстерністю, майже не здатною до відтворення.

Ф.Є.Василюк стверджує, що психологічна практика може розвиватися на психотехнічній теорії, що являє собою не теорію якогось “об’єкта” (психіки, діяльності, мислення), а теорію психологічної роботи з об’єктом. Це теорія практики. Приклади такого типу психологічної теорії представлені у визначеннях, даних, наприклад, З.Фрейдом або П.Я.Гальперінім своїм психологічним системам: не теорія несвідомого, а психоаналіз, не теорія розумової діяльності або мислення, а теорія поетапного формування розумових дій. В обох випадках – теорія практичної діяльності психолога (аналіз, формування). На відміну від академічної теорії, що вибирає метод, адекватний вивченню центрального предмета, психотехнічна теорія, навпаки, завдяки ефективному методу, підбраному з живого досвіду, відновлює центральний предмет, для якого цей практичний метод є одночасного оптимальним і специфічним методом пізнання.

Ф.Є.Василюк характеризує в такий спосіб особливості психотехнічної теорії.

- Наявність усвідомленої ціннісної установки в основі самої теорії, що є необхідною умовою одержання наукового психотехнічного знання про “психотехнічні реальності”. Такий тип пізнання автор відносить до постнекласичного.
- У психотехнічній практиці психолог займає зацікавлену, активну й особисту позицію й здійснює пізнання саме з такої позиції. Самі творчі моменти просування до істини виникають, коли утворюється діалогічний “сукупний суб’єкт” пізнання й загальне “поле”.
- Самі процедури психотехнічного пізнання гнучкі, запрограмовані, націлені не унікальне реагування на унікальну ситуацію. Ці процедури створюють людині оптимальну ситуацію для самопізнання й саморозкриття.

У перспективі бачиться (по логіці автора), що психотехніка з психології діяльності повинна перетворитися в дієву й життєву психологію. Дана методологічна установка в роботі вітчизняних практичних психологів сьогодні є домінуючою. Основою оформлення



психологічної практики в ідеології “психотехніки” є культурно-історичний і діючий підходи.

**Мета** нашого дослідження в рамках теми є уточнення й узгодження співвідношення понять практична психологія й психологічна практика в сучасному його варіанті з визначенням предмета діяльності практичного психолога.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дійсно, спроба відмежуватися від історичного контексту поняття “практична психологія”, яка зароджувалася у 20-30-і роки як прикладна “індустріальна психологія праці”, що виконувала функцію відбору, підбору й адаптації фахівця до соціально-виробничої сфери, може стати основою для їхнього протиставлення. Однак у своїй роботі практичний психолог сьогодні давно вийшов за межі чисто функціональних аспектів функціонування людини у просторі культурних змістів, індивідуального життя і буттєвих проблем особистості. Практична психологія сьогодні – це наукова сфера зі своєю методологією, а не просто область застосування загальнопсихологічних теоретичних знань у практичній дії психолога. Хоча загальнотеоретичні достовірні знання психології не можуть бути безпосередньо переведені в план психотехнічного втілення, проте для практичного психолога вони є культурною матрицею орієнтування професійної свідомості, і мислення в типовому (людському як антропологічному в кожній конкретній істоті). У цьому полягає позитивність теоретичної психології для психолога-практика.

Фокусом же дійсних зусиль практичного психолога і його свідомості є перетворення в консультативній практиці індивідуальної психічної реальності людини в бік універсалізації психіки (самоорганізації й інтеграції, психічних процесів і механізмів функціонування), що і є, на наш погляд, предметом роботи практичного психолога. Психічна реальність породжується й існує за законами, властивими тільки їй. Втримати її як предмет професійної активності можна тоді, коли дії практичного психолога й клієнта спрямовані на властивості цієї реальності й відповідають законам існування психічного як такого, і механізмів функціонування індивідуальної психіки (співвідношення одиничного й універсального). Наше уточнення стосується того, що протиставлення практичної психології й психологічної практики, яка відрізняється реальністю, уявляється не принциповим. Швидше варто говорити про спорідненість відносин між цими явищами.

У рамках психологічної служби практична наука психології реалізується через сукупність психологічних практик: консультативної, діагностичної, психотерапевтичної, просвітницької,

профілактичної. У цих рамках консультативна практика, загально-прийнята серед практичних психологів, розглядається окремо від інших способів взаємодії із клієнтом, у цьому є своя логіка. Наша позиція полягає в тому, що консультування як певний спосіб роботи (діяльності) практичного психолога присутній у всіх інших напрямках, у тому числі вербальній психотерапії, діагностиці, освіті, профілактиці, як інваріант підходу й способу рішення, життєвих, проблем. Консультативна практика, отже, має місце бути в усіх напрямках (практиках) практичної роботи психолога, і тим самим не поглинає специфіку інших типів активності, традиційних епістемології простору практичної психології.

Психологічна практика являє собою не тільки проєкцію свідомості особою трудової реальності, але й область реалізації практичного мислення психолога. Дослідники відзначають, що практичне мислення в реальній, дійсності характеризується специфічною складністю розв'язуваних завдань. У принципі, воно має справу з об'єктами, що містять безліч складно організованих елементів, "більшими" системами, належать відразу до декількох ланок системи, що перебувають у складних взаєминах. У цьому випадку говорять про "комплексні" об'єкти, про "комплексне" мислення.

Унікальність практичного мислення обумовлена його функціональними особливостями. У загальному випадку в практичному мисленні збігаються в часі й являють тотожність різні процеси: мислення як дія виконує функцію перетворення ситуації (Б.М.Тєплов), дія як інтелектуальна операція – функцію пізнання (М.Я.Басів, Л.С.Виготський, В.Келлер, О.Ліпман). До істотних характеристик практичного інтелекту дослідники відносять спрямованість на реалізацію прийнятого суб'єктом рішення, коли суб'єкт мислення розглядає навколишній світ з точки зору можливого використання рішення свого життя й діяльності; "ситуативні концепти", або індивідуалізовані узагальнення, що виникають у ході перетворення ситуації й взаємодії з об'єктом; діяльнісний характер організації знань у ході практично-пізнавальної активності. У практичному мисленні суб'єкт реалізує не одне якість узагальнення, а використовує змінюючі одна одну в процесі мислення системи мисленневих дій: мислення як рефлексії, мислення як розуміння, мислення як комунікації (події). Прояв діяльності вважається реальною ознакою, властивою саме практичному мисленню [5; 6; 7; 8].

Поняття зміна події, як структурна організація знання практичного психолога і його професійного поля логічного мислення, починає займати міцний статус у свідомості дослідників.

Мислення практичного психолога містить у собі, крім опису індивідуальності клієнта, ще й залучення його в певний спосіб

побутування й існування як події його індивідуального життя. Тому ми підійшли впритул до питання про те, що ж являє собою реальність роботи практичного психолога, який реалізує в дійсності сукупність психологічних практик.

Взявши за основу “психотехнічну теорію” роботи практичного психолога в режимі діалогу зі світом, можна припустити, що як психологічні знання, які становлять реальність його професійної свідомості і практичного мислення, можна виділити чотири типи уявлень як семантичні утворення: загальнотеоретичні знання (типове в людині), дослідницькі, дослідницько-експериментальні знання (розуміння й проживання своїх об’єктивацій), організаційно-проектні знання (структурування дійсності взаємодії із клієнтом) і, як відзначає В.М.Розін, символічні описи, що є однією зі складових уявлення, тобто знаннями, а з іншого боку – подіями. “Символічний опис, – вважає В.М.Розін, – як знання описує існуючу людину, а як подія утягує її в певний тип існування” [11, с. 69]. Маючи справу зі складними утворюючими комплексними об’єктами, практичний психолог у консультативній практиці постає в ситуації міждисциплінарного, багатоаспектного пізнання й перетворення психічної реальності як інтегрального утворення людини.

Дійсно, лише з виникненням психоаналізу, психодрами, гештальттерапії, трансактного аналізу, клієнтоцентрованої практики й інших практичних напрямків фокусом уваги фахівця-психолога стає вивчення самого процесу психологічної роботи, його можливостей і закономірностей.

Предметом нашого аналізу є позиція практичного психолога у взаємодії із клієнтом у практиці консультування, що реалізується в логіку закономірностей психологічної роботи, які обумовлюють стійкі незворотні зміни в життєдіяльності клієнта з перетворенням дійсності і способів існування в цій новій дійсності. При цьому психологічна практика фахівця розглядається нами як такого типу робота психолога, коли здійснюється забезпечення механізмів розвитку ціннісної, нормативної й операціонально-технічної структур клієнта по реальному перетворенню дійсності свого існування. Тим самим ми виходимо на категорію суб’єктності людини, що включається до складу онтологічної структури буття як способу реалізації людиною своєї людської сутності у світі (С.Л.Рубінштейн) [12].

Проблема розвитку суб’єктності у психотерапевтичній і консультативній роботі практичного психолога безпосередньо пов’язана з проблемою ефективності самої психологічної практики. І такий аспект роботи практичного психолога є головним. З цього приводу точаться суперечки і дискусії між фахівцями. Ефективність

тих або інших психологічних практик піддається сумніву в силу того, що багато видів психологічних практик консультивання принципово непорівнянні через їх онтологічну різнопланову спрямованість щодо різних аспектів-вимірів людського буття, уявлення про “норму” й “патологію”.

Фахівцями відзначається, що за рідким виключенням психологи-практики, які прагнуть професійно допомогти людям, у край неадекватно усвідомлюють свою роботу, відрізняються дифузністю в розумінні консультативного й психокорекційного процесів [1, 13, 14, 15].

Сутність психологічної практичної роботи представлена в різних формах й іпостасях:

- при вихованні й перевихованні — як корекція тих або інших дефектів розвитку особистості клієнтів (психоаналіз, адлерівська індивідуальна психологія, раціонально-емотивна терапія);
- при формуванні бажаних поведінкових навичок психолог виступає як “тренер”;
- в “символічній подорожі героя” (юнгіанський аналіз) психолог може бути провідником (або супроводжувачим);
- при навчанні мудрості (екзистенціальна психотерапія) виконує роль практичного філософа-антрополога.

Цілі психотерапії, відповідно, можуть бути різноманітними:

- адаптація в рамках медичної й поведінкової терапії;
- усвідомлення витиснутих інфантильних переживань (психоаналітики);
- автентичність (екзистенціалісти);
- особистісний ріст, самоактуалізація (гуманістична психологія);
- індивідуалізація (аналітична психологія);
- духовне прозріння (трансперсональна психологія).

Психотерапевтичні відносини, які можуть виникати, мають такі форми:

- бути “непроникним” для клієнта, служити порожнім екраном для його проєкцій (аналітична традиція);
- процес “подій”, екзистенціальна зустріч, “Я – Ти”-діалог,
- “рапорт-керування” (маніпуляція).

Різноманіття думок щодо суті практичної психологічної роботи дає нам можливість побачити в них наявність різних консультативних позицій психологів і методологічних рамок мислення, розмаїтість типів психологічних знань, за яких виявляються різні філософії життя, різні культури й життєві правди. Так, наприклад, “ефективність” є найважливішою особливістю в “біхевіоральному

світі”, “усвідомленість” – у психоаналітичному, “самоактуалізація” – у гуманістичному.

Спроби науково-об’єктивного дослідження ефективності надання психологічної допомоги виявилися марними (Дж. Френк, 1961). Вдалося тільки виявити низку істотних факторів, які є умовами успішної психологічної роботи. До них віднесли віру психолога в дієвість свого методу й віру клієнта у допомогу свого психолога, досвід й особистість психолога (емпатійність, безумовна повага, дійсність, тепло, конкретність, саморозкриття, конгруентність і т.п.), особистість самого клієнта з його життєвою історією.

Актуальність розробки цієї теми полягає в тому, що сама по собі психологічна практика консультування й психотерапії є культурним феноменом і сам практичний психолог є носієм особливої психотерапевтичної культури.

Сьогодні у нашому суспільстві відбувається усвідомлення необхідності самої професії практичного психолога, але в специфічному його контексті. В суспільній повсякденній свідомості щодо практичного психолога сформувався стійкий феномен очікування його як професіонала, “упорядника життя інших людей, що піклується про їхнє благо за них самих”. Цей феномен являє собою соціальне замовлення на професію практичного психолога. У такий тип очікування від роботи практичного психолога свій внесок частково внесла й сама бурхливо розвинута психологічна практика консультування і психотерапії без критичної рефлексії своїх аксіологічних, теоретичних і методологічних підстав.

У нашій країні йде інтенсивне освоєння гештальттерапії, психодрами, клієнтоцентрованої психотерапії і т.д. Як відзначають багато фахівців, професійна впевненість більшості практичних психологів спирається на поверхнєве задоволення потреб, причому в основному – на їхню технологічну складову. Центрованість на технології (психотехніці) призводить до забуття буття особливої реальності, що породжується тим або іншим методом.

У свідомості практичного психолога психологічна практика як реалізація індивідуально-суб’єктно-культурної позиції у співвіднесенні з історичними тенденціями розвитку психопрактики й питаннями самого буття консультанта як людини і як фахівця за рідким виключенням зовсім не рефлексується.

Поширеність серед психологів горезвісного “синдрому вигорання” спонукає шукати більш безпечні стратегії консультативної й психотерапевтичної роботи. Наслідком цього є все більше захоплення психологів сучасними формами наукоподібної магії, езотерику, нейролінгвістичним програмуванням та ін., що умож-

ливають досягнення тактичних цілей, полегшення стану клієнта за рахунок участі і допомоги розуміння того, як упоратися із проблемою, породжують надію на краще. Духовно перетворювальний механізм розвитку суб'єктності клієнта, на наш погляд, є стратегічним напрямком у роботі практичного психолога, але найчастіше він втрачається з виду в процесі консультування. При цьому сам клієнт звільняється від власних зусиль і відповідальності за процес і результат змін, які відбуваються у його житті.

Через представленість практичної психології у культурі (її ідеології як “людинознавства”) транслиуються цілком конкретні й працюючі в суспільній свідомості зразки й ідеали, способи існування психічного здоров'я людини. Для прикладу, на Заході практичний психолог-консультант зайняв цілком певне місце в індустрії психологічних послуг, диференціюючись за технологізацією концептуальних схем досягнення психічного здоров'я. Західний варіант “прагматичної людини” у своїй основі розглядає психолога як фахівця з налагодження або ремонту неполадок в “пристрої” (психіці). Якщо людина думає, що його внутрішній пристрій складається з “лібідо” й “суперего”, він іде до психоаналітика. Якщо він відчуває внутрішню “особистісну” складність, він звертається по допомогу щодо інтеграції до психосинтези. Якщо він припускає, що пристрій його “Я” визначається наявністю душі й тіла і закарбуванням щиросердечних переживань у тілесній формі, він піде до гештальтпсихолога і т.п. Як зауважує В.Смастеров, “таке ставлення до своєї психіки, як до деякого пристрою, який можна “підкрутити”, “підправити”, “відремонтувати”, і до своїх емоцій, які можуть бути “розстроєні” чи “налагоджені”, ніколи не було характерно для людини в Україні. Більш того, таке ставлення до себе, як до якогось пристрою, сприймають тут негативно.

Для психолога-професіонала є зовсім очевидним той факт, що в “чистому вигляді” західні технології психотерапії й консультування не можуть бути з успіхом застосовні в нашій країні – “культурна матриця інша” (О.У.Хараш). Наразі в українських психологів спостерігається своєрідний еkleктизм різних за своєю природою теоретичних основ і підстав радянської академічної психології, принципів православ'я, традицій російської філософської школи й західних психотерапевтичних технологій. Тому актуальною проблемою для практичного психолога сьогодні є визначення своєї професійної позиції в культурній дійсності здійснення психологічної практики.

Позиція детермінує професійні дії психолога щодо клієнта. Підставами професійних дій психолога виступає структура

диспозицій як динамічних взаємодіючих сфер психіки, свідомості й самосвідомості психолога, утримуючих у собі узагальнену модель людського життя й способів надання психологічної допомоги клієнтові, що потрапив у критичну життєву ситуацію.

**Висновки.** Усвідомлене входження в дієву позицію практичного психолога припускає здатність до синтезуючого “зняття” чотирьох просторів самовизначення філософсько-світоглядного обґрунтування – “Я в просторі культури психологічної практики”; рефлексивно-методологічного – “як я здійснию психологічну практику, якими способами”; соціально-професійного – “психологічна професійна активність”; предметно-психологічного – “реальність психічного”, що визначає сукупність типів активності у взаємодії з клієнтом відносно перетворення дійсності існування людини, що прагне до підвищення якості свого життя.

#### Список використаних джерел

1. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории /Ф.Е.Василюк//Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 1. – С. 35-48.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: т.3. Проблемы развития психики/ Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 367 с.
3. Геллерштейн С.Л. Психотехника / С.Л.Геллерштейн. – М., 1926. – 380 с.
4. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А.Иванников. – М.: МГУ, 1991. – 140 с.
5. Корнилов Ю.К. Проблемы психологии практического интеллекта. Проблемы субъекта в психологии. – М., 2000. – С. 185-215.
6. Мамардашвили М.К. Обязательность формы /М.К. Мамардашвили. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1992. – С.86-90.
7. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности /А.М.Матюшкин //Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С.29-33.
8. Митякина А.А. Принцип самоорганизации систем: критический анализ/А.А.Митякина //Психологический журнал. – 1998. – т. 19. – № 4. – С. 117-132.
9. Невструева Т.Х. Психотехника как научная дисциплина психологической практики: Докт. дис... психол. наук / Т.Х.Невструева. – СПб., 1999. – 400 с.
10. Рейтер Л., Штейнер Э. Психотерапия и наука. Наблюдение за одной профессией / Л.Рейтер, Э. Штейнер//Психотерапия – новая наука о человеке. – Екатеринбург, М., 1999. – С.80-92.
11. Розин Д.М. Психология: теория и практика. Учеб. пособие для высш. шк. / Д.М.Розин. – М.: Форум-Инфра, 1997. – 294 с.

12. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: АН СССР, 1957. – 328 с.
13. Цапкин В.Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта /В.Н.Цапкин //Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 2. – С. 38-48.
14. Щедровицкий Г.П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в теории деятельности // Г.П.Щедровицкий// Избранные труды. – М.: Школа культурной политики, 1995. – С. 197-227.
15. Ясперс К. Смысл и назначение истории: [Сб.] / К.Ясперс. – М.: Республика, 1994. – 527 с.

In the dannyiy article we considered the process of origin and becoming praktiko-oriented psychologies, namely considered the row of going near the construction of process of psychological help. Certain technicians and requirements considered to them, and also defined that methods of psychological help were geographically effective, that for certain regions certain methods befit only.

**Keywords:** psychology, advising, psikhodrama, geshtal'terapiya, knowledge, necessities, researches, thoughts, psychoactivator, psikhotekhniki, influence, activity, analysis, synthesis, empatiynist', development.

*Отримано: 11.11.2011 р.*

**УДК 159.9.072.43.925/.942**

*В.С.Романова*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЧЛЕНІВ ГРУПИ З РІЗНИМ СОЦІОМЕТРИЧНИМ СТАТУСОМ**

Стаття присвячена вивченню особливостей емоційного інтелекту членів групи з різним соціометричним статусом. Висвітлюються результати факторного та кореляційного аналізу цих зв'язків. З'ясовано, що групова активність осіб з різним соціометричним статусом по різному впливає на процеси групової динаміки, при цьому їх соціальна продуктивність істотно обумовлена відмінними показниками в розвитку їхнього емоційного інтелекту.

**Ключові слова:** емоційний інтелект, групова динаміка, соціометрія, соціометричний статус, факторний аналіз, кореляційний аналіз.

Статья посвящена изучению особенностей эмоционального интеллекта членов группы с различным социометрическим статусом. Освещаются



результати факторного і кореляційного аналізу етих зв'язей. Вияснено, що групова активність лиц с различным соціометрическим статусом по-разному впливає на процеси групової динаміки, при цьому їх соціальна продуктивність суттєво обумовлена різними показателями в розвитку їх емоційного інтелекту.

**Ключевые слова:** емоційний інтелект, групова динаміка, соціометрія, соціометричний статус, факторний аналіз, кореляційний аналіз.

Вивченням соціометричного статусу займалися багато закордонних та вітчизняних вчених (Дж. Морено, В.В.Абраменкова, У.Бронфенбреннер, Н. Е. Гронланд, Я. Л. Коломінський, С. А. Котик, Х. Лийметс, Р. Манн, В. С. Мерлін, Н. Н. Обозов, Л. С. Славина, Т.А.Репіна,). Їх дослідження були в основному спрямовані на встановлення взаємозв'язку між соціометричним статусом і такими індивідуально-типологічними характеристиками, як інтровертованість екстравертованість особистості (Г. В. Акопов), зовнішній вигляд людини, шкільні показники, розумова обдарованість, вік, виражена товарищескість, готовність допомогти товаришу (Н. Е.Гронланд), темперамент (С. А. Котик), емоційна експансивність (Н.Н. Обозов), активність особистості (Я. Л. Коломінський), та успішність діяльності особистості (Л. С. Славина) і т. п.

З іншого боку, відомі і дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту особистості та її особистісних характеристик. Автори Р.Д. Робертс, Д.Ж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин багаторазово показали, що опитувальники на емоційний інтелект корелюють з певними особистісними рисами, особливо з факторами нейротизму, екстраверсії, відкритості досвіду, свідомістю, доброзичливістю. Найбільш сильний зв'язок спостерігається в емоційного інтелекту з нейротизмом, але така висока кореляція деяким дослідникам здається дещо проблематичною.

В дослідженні І.Філіпової за рівнями розвитку емоційного інтелекту порівнювалися екстраверти та інтроверти. Серед екстравертів 44,4 % мають високий рівень EQ, 44,5 % – середній рівень і 11,1 % – низький. У інтровертів спостерігається така тенденція: 25 % мають високий рівень емоційного інтелекту, 50% – середній рівень і 25 % – низький рівень. Серед амбівертів 60 % мають середній рівень емоційного інтелекту, 28 % – низький і 12 % – високий рівень EQ. Тобто в екстравертів переважає високий та середній рівень емоційного інтелекту, в інтровертів домінує середній його рівень, переважна більшість амбівертів має середній рівень. В цілому ж високий рівень емоційного інтелекту спостерігається лише у незначної кількості респондентів. Автор підкреслює, що екстраверти краще керують своїми емоціями, а інтроверти краще себе

мотивують. Однаковою мірою в інтровертів та екстравертів добре розвинені обізнаність, емпатія та вміння розпізнавати емоції інших. Найбільшого успіху можуть досягти екстраверти з високим рівнем EQ, оскільки вони можуть краще урівноважувати власну когнітивну й емоційну сферу для досягнення максимального життєвого успіху.

А у дослідженні І. Н. Андреевої проаналізовано взаємозв'язок емоційного інтелекту та індивідуальних проявів самоактуалізації людини. Було виявлено, що студенти з високим емоційним інтелектом, які у цілому здатні адекватно розуміти свої емоції та емоції інших і управляти ними, схильні також приймати цінності, притаманні особистості, яка самоактуалізується. Зокрема, такі індивіди з високим рівнем емоційного інтелекту схильні цінити свої позитивні якості та поважати себе за них; вони приймають себе незалежно від своїх вад чи недоліків; незалежні і схильні керуватися у житті своїми власними цілями, переконаннями, принципами і настановами; виказують тенденцію до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми; мають вроджений потяг до набуття знань про навколишній світ; здатні до цілісного сприйняття світу та людей, схильні сприймати природу людини в цілому як позитивну; мають здібність жити сучасними подіями – переживати поточний момент життя у всій його повноті, відчувати нерозривність минулого, сучасного і майбутнього.

Отже, наявні у спеціальній літературі дані засвідчують, що емоційний інтелект є конструктором особистості, який значуще визначає її соціальну поведінку. А оскільки композиція групи – це завжди певна ієрархічна структура людей, які мають різні показники продуктивності у спільній діяльності та здатності до регуляції активності і впливу на оточуючих, то логічно поставити питання про особливості впливу емоційного інтелекту учасників групи на їхній груповий статус, який забезпечує кожному визначений діапазон та відповідні соціально-психологічні можливості виконання відповідної статусу соціальної ролі.

Тому особливим завданням нашого дослідження є необхідність дослідити та проаналізувати індивідуальну позицію особистості у структурованій сталій групі у зв'язку з особливостями розвитку її емоційного інтелекту, а саме: визначити наявність або відсутність взаємозалежностей між складовими емоційного інтелекту та соціометричним статусом учасників дослідження, які стосуються їх позитивного та негативного вибору іншими членами групи за сильним (формальним) і слабким (неформальним) соціометричними критеріями.

Здійснивши емпіричні заміри із використанням соціометричного методу та методик на емоційний інтелект, ми, як і у попередніх випадках, піддали їх статистичній обробці, спочатку засобами кореляційного, а потім і факторного аналізу.

Отримані результати такої роботи узагальнені у таблицях 1, 2.

Таблиця 1 представляє картину встановлених кореляційних зв'язків між основними шкалами нашої модифікації методики Н. Холла та результатами використання соціометричного методу.

Таблиця 1

**Кореляції Пирсона між шкалами модифікованої методики  
Н.Холла та результатами використання  
соціометричного методу**

Соціометричні вибори Шкали ЕІ	Сильний (формальний) критерій		Слабкий (неформальний) критерій	
	Поз. вибір	Нег. вибір	Поз. вибір	Нег. вибір
Емоційно-компетентна чуйність	<b>,2669</b>	-,0751	<b>,1186</b>	-,0152
	<b>p=,000</b>	p=,311	<b>p=,109</b>	p=,837
Емоційна саморегуляція	<b>1793</b>	,0109	<b>,0892</b>	-,0212
	<b>p=,010</b>	p=,884	<b>p=,917</b>	p=,776
Емоційна саморефлексія	,0439	-,0039	-,0702	,0346
	p=,554	p=,958	p=,344	p=,641
Емоційна аутентичність	,0476	,0862	-,0788	,0751
	p=,521	p=,244	p=,287	p=,352
Робота з негативними емоціями	<b>,2293</b>	,0014	<b>,0381</b>	,0052
	<b>p=,001</b>	p=,984	<b>p=,603</b>	p=,945
Загальний емоційний інтелект	<b>,2307</b>	-,0138	<b>,0269</b>	,0152
	<b>p=,001</b>	p=,853	<b>p=,717</b>	p=,838

Соціометрія дозволяє вимірювати статус особистості як позицію людини у системі зв'язків з іншими людьми. Соціометричний статус є проєкцією соціально-психологічних якостей особистості як об'єкта комунікації в групі. Він фіксує величину референтності особи у спілкуванні з іншими людьми

Нагадаємо, що соціометричний статус може бути як позитивним, так і негативним. Позитивний соціометричний статус вказує на сприятливу позицію особи в групі, негативний – на несприятливу. Із таблиці ми бачимо, що всі виявлені достовірні зв'язки між складовими емоційного інтелекту та соціометричним статусом учасників дослідження стосуються позитивного вибору їх за показником сильного (формального) критерію. Для здійснення

такого вибору дослідженням необхідно було керуватись питанням: “Кого із членів колективу ви поважаєте більше за всіх?” Змістовним наповненням слабкого критерію – “Кого з членів своєї виробничої (навчальної) групи Ви бажали б (або не бажали) запросити на свій день народження?”.

Отримані дані однозначно засвідчують важливість врахування особливостей стану розвитку емоційного інтелекту учасників групи (організації) для побудови прогнозу їх групового статусу. Результати дослідження показують, що зростання формального статусу людини в групі значуще пов’язано як із загальним показником її емоційного інтелекту, так і з такими його окремими складовими, як емоційно-компетентна чуйність, емоційна саморегуляція, робота з негативними емоціями. Спробуємо це пояснити.

По-перше, емоційно-компетентна чуйність як здатність здійснювати тактовний позитивний емоційний вплив на інших проявляється в тому, що людина може заспокоїти та підтримати іншого, коли потрібно, урегулювати потенційно конфліктну ситуацію, а в разі необхідності може й мобілізувати інших на виконання важливої роботи. Зазначені прояви, властиві емоційно-компетентному члену групи, високовірогідно буде обумовлювати те, що таку людину будуть в колективі цінувати та поважати.

По-друге, зв’язок соціометричного статусу та здатності до емоційної саморегуляції теж досить очевидний. Урівноважена, розсудлива людина, яка “не втрачає голови” в складних ситуаціях та не “зривається” на колегах по роботі, закономірно буде користуватися авторитетом і повагою серед товаришів.

По-третє, досить цікавий, на наш погляд, зв’язок між статусом та спрямованістю на роботу з негативними емоціями можна пояснити таким чином. Будь-яка професійна діяльність є потенційно стресогенною. В ній, як правило, спостерігається перманентний дефіцит часу та дефіцит інформації для прийняття адекватних рішень. Співробітник, який спрямований на роботу з негативними емоціями, цих стресів боїться менше, він не ховається від життєвих проблем, а навпаки – повертається до них “обличчям”. Негативні емоції в цьому випадку не стають об’єктами витіснення або психологічного захисту, а, навпаки, добре усвідомлюються та осмислюються, що дає носію можливість подальшого професійного і особистісного зростання. Очевидно, що в колективі така позиція співробітника закономірно призводить до зростання поваги до нього інших членів організації.

Отже, відзначаємо, що виявлені в роботі зв’язки загальних показників емоційного інтелекту та емоційної саморегуляції

учасників за методикою Н. Холла стосуються їхнього формального соціометричного статусу у групі, а вираженість свідомого управління емоціями учасників дослідження фіксує зв'язки емоційного інтелекту і відносин в колективі на неформальній основі. Окрім того, конструкт емоційної самосвідомості виявив інформативні статистичні зв'язки як з позитивними, так і з негативними виборами досліджених на формальній основі. Як закономірний підсумок ми маємо достовірні зв'язки між формальним соціометричним статусом людини або повагою до неї з боку інших співробітників (як за негативним, так і за позитивним вибором) та загальною емоційною самосвідомістю.

Як відомо, соціометричний статус члена групи має чотири рівні вираженості: найвищий (лідери), високий (наближені), середній (прийняті), низький (неприйняті). Подальший хід міркувань наводить на думку, що різний соціометричний статус особистості може бути пов'язаний із різними особливостями її емоційного інтелекту, що в цілому здійснює специфічний вплив на групову динаміку. Для того, щоб перевірити таке припущення, ми розбили емпіричні дані зведеної таблиці даних учасників на чотири групи таким чином, що в кожній групі опинились результати досліджених з однаковим соціометричним статусом. Відповідно до традиції соціометричних досліджень кожній групі ми привласнили індекси:  $\alpha$  – для лідерів,  $\beta$  – для наближених до них,  $\tau$  – для прийнятих і  $\Omega$  – для осіб, відторгнутих групою. Далі для кожної групи був зроблений факторний аналіз за усіма показниками. Розгляд його основних результатів на часі.

У таблиці 2 представлені результати факторного аналізу для групи лідерів, до якої увійшло 44 особи. П'ять факторів другого порядку, які виділились після п'яти оберань чітко вказують на те, що розвиток більшості складових емоційного інтелекту лідерів, які виявляють використані в дослідженні методики, позитивно пов'язані з їх просоціальною спрямованістю, а також із зростанням референтності групи для таких учасників і її згуртованістю (фактор 1). Зростання всіх показників групової динаміки корельює наперед із здатністю лідерів системно розпізнавати експресивні прояви інших, розрізняти власні емоції, адекватно та автентично виражати їх, що в цілому пов'язано з розвитком їхньої емоційної самосвідомості (фактор 2). Фактор 3 – соціальної активності лідерів говорить про те, що її зростання пов'язано у них із розвитком емпатичних і експресивних складових як елементів емоційної самосвідомості та когнітивною здатністю системно розпізнавати експресивні прояви інших. Такі особливості передусім впливають на зростання їхніх оцінок згуртованості колективу, але разом із тим пов'язані із падінням оцінок групової спрямованості, ак-

тивності та інтегративності. Нарешті, експресивні та емпатичні лідери, які розрізняють і приймають відповідальність за свої переживання, але не цікавляться емоційним життям інших людей і відкидають власні негативні переживання, роблять внесок в розвиток інтегративності групи та її підготовленість до діяльності (фактор 4). З іншого боку, не емпатичні, але рефлексивні лідери, які добре контролюють власне емоційне життя та розуміють експресію оточуючих, також вносять вклад в розвиток групи з позиції її підготовленості до діяльності (фактор 5).

**Таблиця 2**

**Результати факторного аналізу зв'язків емоційного інтелекту та групової динаміки у групі  $\alpha$ - лідерів**  
**Rotated Component Matrix(a) N=44 лідери**

	Component				
	1	2	3	4	5
спрямов	,130		,967		
відповід		-,109	,966		
ініціат		-,110	,956		
підг.дія		,792		,207	,192
спрям 2		,838	-,282		
організ		,826			
активн		,786	-,142		
згуртов	,102	,789	,175		
інтеграт		,656	-,189	,146	
рефернтн	,133	,757		-,263	
роз.ем.екс		,397	,210	-,666	,217
емоц.ком	,769		,255		-,319
ем.с.рег	,639	-,117	-,291		,238
ем.с.реф	,877				,189
ем.аутен	,777	,101	,146		
р.нег.ем	,503			-,514	
заг.ем.і	,974			-,122	
дифер.ем	,664	,228		,265	
вираж.ем		,229	,326	,684	-,125
емпатія	,277		,166	,331	-,616
упр.ем				-,140	,784
пр.відп	,358			,203	,695
заг.ем.с	,561	,161	,271	,627	,328

Отже, на рівні лідерів ми очевидно констатуємо прямий зв'язок зростання більшості показників їхнього емоційного інтелекту із

позитивною груповою динамікою. При цьому особливе місце серед таких показників займає розвиток у них показників за соціально-інтелектуальною шкалою системного розуміння емоцій інших.

У групі в, до складу якої увійшло 87 досліджуваних, виявилося 6 факторів, придатних до інтерпретації, які описують 71,716% варіацій.

Фактор 1 – групової динаміки – виділився як вісь, яка має проєкції всіх відповідних шкал методики Л.Почебут, а також шкал управління емоціями та їх вираження, емоційної саморегуляції, загальної емоційної самосвідомості, шкала розуміння емоцій інших увійшла до цього фактора з від’ємним навантаженням, що є кардинальною відмінністю досліджених групи  $\beta$ , від групи лідерів. Загальний емоційний інтелект у таких осіб пов’язаний з їх відповідальністю та ініціативністю, але не має прямих зв’язків з груповою динамікою (фактор 2). Фактор їх соціальної активності так само позитивно пов’язаний із референтністю і згуртованістю групи, але забезпечується почасти іншими психологічними механізмами, в яких домінують не експресивні та когнітивні, як у лідерів, а емоційно-саморегуляційні процеси. Зростання емоційної самосвідомості учасників групи  $\beta$  (фактор 4) позитивно позначається на організованості, референтності та згуртованості групи. Вона також пов’язана із загальним емоційним інтелектом, розумінням експресії інших, прийняттям відповідальності за власні емоційні стани, що є свідченням роботи активних інтегративно-особистісних механізмів таких осіб. Виявилось також, що емпатичні особи роблять свій внесок у підготовленість групи до діяльності, але зменшують показники спрямованості (фактор 5). Експресивні ж та емпатичні члени групи (фактор 6), маючи проблеми з емоційною регуляцією, знижують показники підготовленості групи до діяльності та підвищують її спрямованість.

У третій  $\tau$  групі – прийнятих – чисельністю 63 особи виділилось сім придатних до інтерпретації факторів, які охоплюють 92,27% варіацій і змальовують картину психологічних механізмів, істотно відмінну від двох попередніх груп. Перший фактор соціальної пасивності утворений відємними показниками відповідальності, ініціативності та спрямованості учасників, а також зниженням організованості, підготовленості до діяльності і спрямованості до членства у групі. При цьому їм властиве зростання показників загального емоційного інтелекту за рахунок розвитку емоційно регулюючих механізмів, помітне місце серед яких належить роботі з негативними емоціями. Цікаво, що психологічні конструкти розрізнення емоцій, вираження та емпатія не входять до складу таких механізмів.

Другий фактор – розрізнення емоційної експресії показує, що за умов набдання здатності до розуміння експресії інших, своїх переживань, прийняття за них відповідальності у представників цієї групи з'являються прояви спрямованості на групу та відповідальної поведінки, вони позитивно оцінюють групову спрямованість, згуртованість, інтегративність і референтність власної групи. Тому, очевидно, що розвиток вищевказаних механізмів – істотний ресурс оптимізації групової динаміки. Зростання ж більшості показників групової динаміки позитивно пов'язано з розвитком у прийнятих але не налаштованих на співпрацю осіб розуміння емоцій інших, емпатії та емоційної саморегуляції. Натомість помітна частина представників цієї групи демонструє зростання вираженості емоцій, емоційно-компетентної чуйності, компетентності і автентичності емоцій при зниженні показників управління ними, роботи з негативними емоціями і прийняття відповідальності за якість емоційного життя (фактор 3).

Характерним для представників цієї групи є той факт, що вираження емоцій у них тісно пов'язане з емоційною чуйністю, яка розвивається пліч о пліч із їх емоційною автентичністю. При цьому їм притаманна низька емоційна саморегуляція: нездатність до управління емоціями та прийняття відповідальності за їх якість (фактор 4).

Цікаву тенденцію виявляє і фактор 5, який демонструє психологічний механізм залучення цих осіб у діяльність організованої та інтегративної групи не на основі емпатії або емоційної чуйності, а через розвиток і актуалізацію у них прийняття відповідальності та емоційної саморегуляції, емоційної автентичності і роботи з негативними емоціями.

Загалом же групова згуртованість, організованість і підготовка до діяльності групи виграє при умові розвитку таких складових емоційного інтелекту прийнятих але пасивних членів групи, як розрізнення емоцій, емпатія, емоційна саморефлексія та розрізнення емоцій інших. За умови, що такі особи не концентруються занадто на роботі з негативними емоціями (фактор 6).

І, нарешті, виявлено, що основним чинником зростання інтегративності, а також референтності і згуртованості групи виступає розвиток просоціальної спрямованості її пасивних членів в єдності із такими показниками їх емоційного самоусвідомлення як емоційна саморефлексія, автентичність, диференціація емоцій та емпатія і управління емоціями (фактор 7).

У результаті факторного аналізу емпіричних показників учасників дослідження, які мають найнижчий соціометричний статус у групі за сильним критерієм ( $\omega$ ) виділилось 6 факторів,



інтерпретація яких дозволяє стверджувати таке. Більшість таких учасників демонструють низьку відповідальність, відсутність ініціативи і просоціальної спрямованості, їм не властива емпатія, вираження емоцій і їх розрізнення, а показники їх загального емоційного інтелекту базуються на емоційній саморефлексії та саморегуляції, адекватності переживань і вираженій роботі з негативними емоціями, тому вони негативно оцінюють більшість показників групової динаміки свого членства у колективі (фактор 1).

Збільшення адекватності сприйняття емоційної експресії оточуючих позитивно пов'язується у них з розвитком емоційного самоусвідомлення, диференціацією власних емоцій, емоційною саморегуляцією і прийняттям відповідальності за свої емоційні переживання. На рівні групових процесів це сприятливо позначається на груповій оцінці показників їх соціальної активності та лінійно корелює з розвитком групової спрямованості, референтності та інтегративності групи (фактор 2). Як демонструє фактор 3, основний внесок в оптимізацію процесів групової динаміки (активності групи, її референтності, підготовленості до діяльності, інтегративності та згуртованості) здійснює розвиток у цих осіб таких складових емоційного інтелекту, як розрізнення експресії інших, емпатія і емоційна саморегуляція. Поруч із цим на найнижчому рівні групової структури ми фіксуємо наявність таких осіб, які будучи високо експресивними, не здатними управляти емоціями та осмислювати свої негативні переживання. Характерно, що активність таких учасників в основному негативно пов'язана з розвитком показників групової динаміки.

П'ятий фактор вказує на те, що, навіть при відсутності базових механізмів інтеграції людини у групу (падінні показників просоціальної спрямованості, емпатії та емоційного комфорту), внесок учасника з найнижчим соціометричним статусом у розвиток групової динаміки може здійснюватись завдяки розвитку механізмів його емоційної саморегуляції, прийняття відповідальності за свої переживання, роботи з негативними емоціями, а також завдяки зменшенню вираженості емоційних проявів.

Найбільш реальна перспектива оптимізації впливу активності неприйнятих осіб на розвиток процесів групової динаміки, зокрема згуртованості, підготовленості до діяльності, організованості (фактор 6), лежить на шляху зменшення їхньої концентрації на роботі з власними негативними емоціями і пов'язаної із цим їхньою специфічною емоційною регуляцією і демонстрацією емоцій. Натомість, розвиток здатності до розрізнення емоційної експресії

інших і емпатії, емоційної рефлексії та аутентичності збільшують внесок осіб з найнижчим соціометричним статусом у позитивну групову динаміку колективу.

Отже, очевидно, що використання рівневого підходу дозволяє стверджувати, що особи з різним соціометричним статусом по-різному впливають на процеси групової динаміки, при цьому їхня активність істотно обумовлена відмінними показниками в розвитку показників їхнього емоційного інтелекту.

### **Список використаних джерел**

1. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: [Монографія] / О.І. Власова. – К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2005. – 308 с.
2. Волков И.П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях / И.П.Волков. – Л., 1970.
3. Романова В.С. Необхідність та достатність методик емпіричного дослідження емоційного інтелекту / В.С.Романова // Актуальні проблеми психології: [зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Том VII. Екологічна психологія. Випуск 27]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С.439-361.
4. Романова В.С. Роль емоційної компетентності в підвищенні ефективної соціальної взаємодії членів групи / В.С.Романова // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України; [Спецвипуск: Проект Теоретико-методологічні проблеми психологічного супроводу професійної діяльності; за ред. Чебикіна О.Я.]. – Одеса, 2009. – № 5. – С.140-146.
5. Филатова О. Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности /О.Филатова // Персонал. – 2000, № 5. – С. 100-103.

The article is devoted to the study of the characteristics of the emotional intelligence of the members of the group with a different sociometric status. Highlights of the results of factor and correlation analysis of these relationships. It is found out that the group activity of persons with different sociometric status on different effect on the processes of group dynamics, in this case, their social productivity significantly due to good performance in the development of their emotional intelligence

**Keywords:** emotional intelligence, group dynamics, sociometry, sociometric status, factor analysis, correlation analysis.

*Отримано: 3.12.2011 р.*

## ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ “Я-КОНЦЕПЦІЇ” У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті представлено теоретичне обґрунтування програми з формування “Я-концепції” у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку. Зокрема описано психологічні умови формування когнітивного, емоційно-оцінкового та поведінкового компонентів “Я-концепції” в молодших школярів. Розкрито зміст експериментальної програми, який складають: лекції й бесіди для вчителів початкових класів і батьків; система розвивальних й психокорекційних вправ і засобів, що спрямовані на формування когнітивного, емоційно-оцінкового та поведінкового компонентів “Я-концепції” дітей. Презентовано особливості використання гендерного підходу до організації формувального експерименту.

**Ключові слова:** гендерний підхід, програма, формування, компоненти “Я-концепції”, хлопчики, дівчатка, молодші школярі.

В статье представлено теоретическое обоснование программы по формированию “Я-концепции” у мальчиков и девочек младшего школьного возраста. В частности, описаны психологические условия формирования когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов “Я-концепции” у младших школьников. Раскрыто содержание экспериментальной программы, которое составляют лекции и беседы для учителей начальных классов и родителей, система развивающих и психокоррекционных упражнений и средств, направленных на формирование когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов “Я-концепции” детей. Представлены особенности использования гендерного подхода к организации формирующего эксперимента.

**Ключевые слова:** гендерный подход, программа, формирование, компоненты “Я-концепции”, мальчики, девочки, младшие школьники.

**Постановка проблеми.** Демократизація та гуманізація сучасної системи освіти призводять до необхідності її переходу від авторитарної до особистісно орієнтованої моделі, кінцевою метою якої є максимальне розкриття індивідуальних можливостей і самоактуалізація особистості кожного учасника навчально-виховного процесу. Досягнення цієї мети є неможливим без наявності високого рівня розвитку самосвідомості та зокрема сформованої позитивної “Я-концепції” особистості. У зв’язку з цим виявлення особливостей становлення та пошуки ефективних шляхів і засобів формування “Я-концепції” у хлопчиків та дівчаток вже з перших днів їх участі в

навчально-виховному процесі початкової школи є важливим завданням психологічної науки та педагогічної практики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проведений теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що увага дослідників зосереджувалася на різнобічному вивченні “Я-концепції” молодших школярів: окремих компонентів або складових (самооцінки — А.Д. Андреева, Т.Ю. Андрущенко, Л.І. Божович, А.В. Захарова, Д.Б. Ельконін, З.С. Карпенко, О.М. Леонтєв, Г.І. Ліпкіна, Н.Г. Морозова, Т.І. Юферева та ін., самоставлення — В.С. Мухіна та ін.; самоконтролю — М.Й. Боришевський; усвідомлення власної поведінки — Р.В. Павелків; образу “Я” у взаємозв’язку із самооцінкою та ціннісними орієнтаціями другокласників — К.О. Островська), умов і чинників (Л.В. Благонадьожина, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, А. Валлон, І.В. Дубровіна, О.О. Жигайло, М.Г. Іванчук, І.С. Кон, І.Ю. Кулагіна, В.С. Мухіна, А.О. Реан, О.В. Скрипченко, Л.М. Співак, Т.М. Титаренко та ін.), механізмів (А.А. Валантинас, Т.П. Гаврилова, І.М. Коган, В.С. Мухіна, Н.М. Пеньковська та ін.) її становлення. Результати цього аналізу вказують на відсутність спеціальних досліджень, які стосуються впровадження гендерного підходу у формування “Я-концепції” у дітей молодшого шкільного віку, тоді як цей вік є значущим етапом становлення самосвідомості особистості.

**Метою** статті є розкриття особливостей формування “Я-концепції” у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розкриємо психологічні та педагогічні умови, зміст, організацію і засоби програми, спрямованої на формування “Я-концепції” у молодших школярів. Доречно зазначити, що впровадження цієї програми передбачало здійснення розвивального впливу на когнітивний, емоційно-оцінковий і поведінковий компоненти “Я-концепції” дитини. Однією з провідних умов формування “Я-концепції” в молодших школярів є знання та врахування закономірностей розвитку психіки дитини у цьому віці вчителями у навчально-виховному процесі початкової школи і батьками дітей у сімейному вихованні.

Науковці (Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, І.Ю. Кулагіна, В.С. Мухіна та ін.) звертають особливу увагу на сенситивність молодшого шкільного віку для становлення в дитини певних уявлень про власне “Я” й усвідомлення нею деяких учнівських і особистісних якостей (когнітивний компонент “Я-концепції”), самооцінки й ставлення дитини до себе як до школяра (емоційно-оцінковий компонент “Я-концепції”), формування самоконтролю

(поведінковий компонент “Я-концепції”) й рефлексії як провідного механізму самосвідомості.

У зв'язку з цим вчителям початкових класів і батькам молодших школярів у навчально-виховному процесі та сімейному вихованні необхідно дотримуватися певних психологічних умов формування “Я-концепції” в дитини, які розкрито нами нижче. Так, з метою формування позитивного “Я-образу” та адекватної самооцінки в дітей молодшого шкільного віку вчителю необхідно дотримуватися таких умов: 1) створювати у класі сприятливий психологічний клімат, атмосферу психологічної підтримки, доброзичливості та комфорту; 2) формувати в дитини установку на взаємодію, доброзичливе ставлення до інших, передусім до однокласників; 3) змістовно оцінювати результати учіння кожного школяра, тобто обґрунтовано пояснювати поставлену оцінку; 4) при оцінюванні враховувати не особистісні якості чи поведінку учня, а конкретний результат його навчальної діяльності; 5) орієнтувати школярів на їх індивідуальні досягнення, не використовуючи міжособистісне порівняння; 6) ознайомити учнів з єдиними принципами оцінювання й формувати в них навички взаємо- та самооцінювання; 7) створити позитивний емоційний фон за умови отримання школярем якої-небудь оцінки, зокрема й низької; 8) формувати в учнів вміння пишатися та радіти не лише власним успішним результатам, передусім навчальним, а й успішним результатам ровесників; 9) постійно здійснювати контроль за якістю освіти — повідомляти батьків про успіхи їх дітей; 10) розвивати в дітей потребу й навички самопізнання, самоконтролю [1; 4; 5; 7; 9].

Для зниження рівня особистісної тривожності в учнів початкових класів вчителі у навчальному процесі повинні дотримуватися таких провідних умов: 1) формувати мотив компетентності у школярів; 2) розвивати в учнів здатність концентрувати всю свою увагу на розв'язанні якого-небудь навчального завдання, не зосереджуючись водночас на емоціях, які можуть з'являтися у процесі виконання цього завдання; 3) формувати в школярів адекватний рівень домагань щодо навчання (за результатами експериментального дослідження С.О. Ставицької) [10].

Важливою умовою формування “Я-концепції” в молодших школярів є постійне впровадження вчителями принципів особистісно орієнтованого навчання та виховання у навчально-виховний процес початкових класів: орієнтованості на особистість учня, індивідуального підходу, забезпечення всебічного розвитку дитини, співпраці й партнерства. Так, необхідно

передусім зважати на індивідуальні особливості кожної дитини (особистісні якості, спрямованість інтересів, ціннісні орієнтації, емоційну сферу, здібності, можливості й т. ін.), її самотність і життєвий досвід. Для дотримання принципу співпраці та партнерства потрібно враховувати права кожного учасника навчального-виховного процесу, водночас усі учасники повинні нести цілковиту відповідальність за виконання обов'язків, які поставлені перед ними [2].

Особливо значущою умовою формування “Я-концепції” є дотримання як вчителями початкових класів, так і батьками молодших школярів особистісно орієнтованого стилю спілкування з ними (за І.Д. Бехом). Вчений слушно відзначає, що особистісно орієнтована взаємодія вчителя із школярем, засадами якої виступають розуміння, прийняття та повага особистості учня, призводить до появи у нього позитивних складових “Я-концепції”, зокрема: впевненості у власних силах, розуміння власної особистісної значущості, здатності адекватного оцінювання та самооцінювання, що супроводжується позитивними емоціями. Особистісно орієнтований стиль спілкування вирізняється такими особливостями: гармонійним поєднанням вимогливості та довіри до дитини; дотриманням позиції “поруч і разом з дитиною”, згідно з якою враховуються її права та інтереси, забезпечується емоційний контакт з дитиною; наданням переваги успішним діям дитини; забезпеченням умов для проявів дитиною самостійності, ініціативності, прийняття рішень [Там само].

До психологічних умов формування в дитини позитивного “Я-образу”, позитивного самоставлення до себе як до учня та адекватної самооцінки, тобто складових позитивної “Я-концепції” особистості, належать й такі: 1) ставлення батьків до власної дитини з любов'ю і турботою; 2) постійні прояви батьківської уваги до особистості власної дитини — її інтересів, смаків, переживань, спілкування з друзями й т. ін.; 3) поглиблення інтересу дитини до власного “Я”; 4) достатня вимогливість до дитини з боку батьків; 5) заохочення дитини до виконання навчальних і домашніх завдань, використання похвали з боку батьків; 6) застосування батьками методів контролю та дотримання дитиною дисципліни, розпорядку дня й т. ін. [5; 8].

До формування в молодших школярів такої важливої складової поведінкового компонента “Я-концепції”, як самоконтроль, призводить систематичне дотримання у навчально-виховному процесі початкової школи таких психологічних умов: 1) вчителів необхідно задавати учням установку на самоконтроль, озна-

йомивши їх з конкретними правилами поведінки під час уроків чи перерв, у громадських місцях — в їдальні, автобусі, тролейбусі, кінотеатрі й т. ін. [3]; 2) вчитель має спершу розвивати у школярів здатність до самооцінювання та самоаналізу власних навчальних дій [11], а згодом — здатність до самооцінювання та самоаналізу наслідків своєї поведінки і вчинків; 3) вчителеві потрібно застосовувати наочні засоби фіксування вчинків і поведінки дитини; 4) постійний контроль за діями, вчинками і поведінкою учнів з боку вчителя [3].

У зв'язку із зазначеним вище А.К. Маркова відзначає, що навчальна діяльність значною мірою сприяє формуванню самооцінки та саморегуляції в дітей молодшого шкільного віку. Спершу з'являється різнобічна оцінка себе як школяра щодо різноманітних ситуацій. Згодом учень спроможний приймати рішення, що стосуються не лише його, а й інших людей; підвищується рівень його відповідальності. Поява таких важливих особистісних утворень призводить до розвитку комунікативних умінь, зокрема здатності молодшого школяра долати деякі конфлікти, узгоджувати власні дії з діями ровесників [6].

Доречно зазначити, що дотримання вчителями початкових класів згаданих вище умов сприятиме розвитку рефлексії в досліджуваних. Відзначимо, що Н.М. Пеньковською [8] переконливо доведено, що здатність дитини молодшого шкільного віку до аналізу своїх дій, вчинків і поведінки призводить до появи у неї рефлексії.

Описані вище психологічні та педагогічні умови виступили підґрунтям для розробки експериментальної програми, спрямованої на формування “Я-концепції” у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку. Ефективність цієї програми забезпечувалася за допомогою врахування тих шляхів і засобів формування “Я-концепції” в учнів початкових класів, які було успішно впроваджено у психологічних дослідженнях Т.П. Гаврилової, О.О. Жигайло, Р.В. Павелківа, Н.М. Пеньковської, Л.М. Співак, С.О. Ставицької, С.М. Томчука та ін.

Отже, актуальність, практична значущість досліджуваної проблеми, недостатній рівень її розробленості призвів до необхідності пошуків нових шляхів і засобів формування “Я-концепції” у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку. Розробку цієї програми було зумовлено й виявленими у результаті проведеного констатувального експерименту гендерними та динамічними особливостями становлення цього важливого психічного утворення в дітей молодшого шкільного віку.

Так, експериментально зафіксовані гендерні особливості становлення “Я-концепції” учнів початкових класів, які свідчать про те, що когнітивний і поведінковий компоненти “Я-концепції” дівчаток співвідносяться з відповідними компонентами хлопчиків, котрі на один-два роки молодші у порівнянні з ними за віком, зумовили необхідність відповідної організації формувального експерименту. Зокрема розвивальна робота проводилася першочергово з групою школярів одного віку, а згодом аналогічна робота організовувалася по парах: спершу яке-небудь запропоноване вчителем завдання виконувалося дівчинкою, а потім – хлопчиком.

Підтвердженням потреби в організації формувального експерименту описаним вище чином є й висновок науковців (І.В. Дубровіної, Д.В. Колесова, А.Г. Хрипкової, Т.М. Титаренко та ін.) про нерівномірність психофізіологічного розвитку дівчаток і хлопчиків одного віку: дівчатка є “старшими” у порівнянні з хлопчиками на 1-1,5 роки.

Проведення формувального експерименту передбачало реалізацію двох етапів: 1) початкового; 2) основного. З метою ознайомлення вчителів експериментальних класів з психологічними умовами, змістом і особливостями впровадження програми, спрямованої на формування “Я-концепції” в молодших школярів упродовж початкового етапу були організовані відповідні лекції та бесіди. Особлива увага вчителів зверталася на необхідність створення сприятливого психологічного клімату в цих класах, встановлення як партнерських, так і позитивних емоційних взаємин з учнями; формування комунікативних умінь у дітей; зниження тривожності; розвиток адекватної самооцінки, позитивного самоствавлення, підвищення рівня самоповаги та формування саморегуляції й самоконтролю в учнів. Також вчителів вчили користуватися різноманітними розвивальними та психокорекційними вправами, що спрямовані на формування когнітивного, емоційно-оцінкового та поведінкового компонентів “Я-концепції” в дітей.

На початковому етапі були проведені лекції та бесіди для батьків молодших школярів на теми: “Особливості психічного та особистісного розвитку дитини молодшого шкільного віку”, “Формування позитивної самоповаги в дитини”, “Зниження рівня тривожності в дитини”, “Особливості розпорядку дня дитини та необхідність його дотримання”, “Як створити сприятливий психологічний клімат для своєї дитини вдома”, “Формування мотивації досягнення успіху в дитини” й т. ін.

Після закінчення початкового етапу одразу розпочинався основний етап формувального експерименту, тобто чіткого



розмежування між етапами не було. На основному етапі було застосовано систему розвивальних й психокорекційних вправ і засобів, які спрямовувалися на формування складових когнітивного, емоційно-оцінкового та поведінкового компонентів “Я-концепції” у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку, а також на психокорекцію її негативних складових і характеристик.

Представимо систему вправ і засобів, що використовувалися вчителями початкових класів на уроках і на перервах для формування когнітивного компонента “Я-концепції” в учнів 1-х і 3-х класів. Спочатку розвивальну роботу було спрямовано на активізацію процесу самопізнання у дітей. Для цього вчитель знайомив учнів з критеріями аналізу спершу фізичних, згодом інтелектуальних, соціальних та емоційних характеристик інших людей: персонажів казок, літературних героїв, відомих людей, ровесників. Згодом згідно з виокремленими вчителем критеріями школярі аналізували такі характеристики у хлопчиків чи дівчаток (по парах), а після цього — власні фізичні, інтелектуальні, соціальні та емоційні характеристики.

На основному етапі було застосовано систему розвивальних й психокорекційних вправ і засобів, які спрямовувалися на формування складових когнітивного (“Паровозик” (лише в 1-х класах), “Дзеркало”, “Уяви”, “Хочу бути” та ін. [4; 7]), емоційно-оцінкового (“Піжмурки”, “Безлюдний острів”, “Страшні казки”, “Школа для тварин”, “Чарівний мішечок”, “Як себе оцінювати?” (лише в 3-х класах) та ін. [Там само]) і поведінкового (“Хлопчик (дівчинка) — навпаки”, “Чотири стихії”, “Будь ласка”, “Заборонене число”, “Назви число”, “Друкарська машинка”, “Запам’ятай рух” та ін. [Там само]) компонентів “Я-концепції” у дітей, а також на психокорекцію її негативних складових і характеристик.

Розкриємо особливості проведення деяких з перерахованих вище вправ. Для формування ідеальних уявлень про власне “Я” молодшим школярам пропонувалося виконати вправу “Хочу бути”. Вчитель зачитує перелік з різноманітних характеристик: красивий, високий, стрункий, сильний, розумний і т. ін., водночас пояснюючи ті з них, значення яких є незрозумілими для дітей. З перерахованих якостей діти обирають ті, що їм подобаються найбільше і пояснюють, чому вони хотіли б мати ці якості. У ході розвивальної роботи вчителі звертали особливу увагу на встановлення схожості та відмінностей між уявленнями молодших школярів про власне “Я” та їх вчинками, на формування в учнів навичок самопізнання. Не менш важливим аспектом проведеної вчителями роботи виступало стимулювання і підтримка прагнення дітей до зміни тих

реальних характеристик у власному “Я”, що суперечать їх відповідним ідеальним уявленням про себе.

При проведенні психокорекційної вправи “Школа для тварин” вчитель пропонував учням за власним бажанням вибрати певну роль: сильної (“безстрашний лев”, “агресивний крокодил”, “прудкий леопард” й т. ін.) чи слабкої (“полохливої косулі”, “переляканого зайчика” й т. ін.) тварини. Після здійснення дітьми свого вибору ставилася така умова: на уроці поводити себе згідно з вибраною для себе роллю. Доречно зауважити, що вчитель спершу запитував дівчаток, а потім – хлопчиків, звертаючись до них згідно з назвами вибраних ними тварин. За таких умов відбувався весь урок.

Метою проведення вправи “Хлопчик (дівчинка) – навпаки” виступило формування самоконтролю в учнів. Діти стають у коло, а вчитель, який є ведучим, займає місце у його центрі. Вибирається дівчинка (після вибору усіх дівчаток — хлопчики по черзі), що буде робити усі дії навпаки. Водночас решта школярів повинні повторювати усі дії за вчителем. Потім місце ведучого займає хто-небудь з учнів, а роль “хлопчика (чи дівчинки) – навпаки” виконує кожен з учасників цієї вправи.

З метою розвитку в молодших школярів комунікативних навичок проводилися вправи “Компліменти”, “Гарячий стілець”, “За що мені подобається...”, “Святкова листівка” й т. ін. [4; 7]. Розкриємо особливості використання однієї з цих вправ. Вправу “Комплімент” можна проводити вранці, перед або на початку першого уроку. Спочатку вчитель говорить компліменти усім школярам. Дітям потрібно сказати комплімент тому, хто сидить поруч за партою: спершу свій комплімент кажуть дівчатка, потім – хлопчики. Після цього компліментами обмінюються з тими, хто сидить за і перед дитиною. Вправа закінчується після того, як кожен учень отримує свої компліменти.

Застосування перерахованих вище розвивальних і психокорекційних вправ призводить до позитивних змін у змісті: когнітивного (активізується самопізнання, збільшується кількість соціальних, інтелектуальних, фізичних та емоційних характеристик у змісті реального, ідеального та дзеркального образів “Я” та ін.), емоційно-оцінкового (знижується рівень особистісної тривожності, підвищується рівень самоповаги, характер самооцінки стає адекватним, а самоставлення школярів – позитивним) і поведінкового (підвищуються рівні розвитку саморегуляції та самоконтролю не лише щодо навчальних дій, а й поведінки) компонентів “Я-концепції” учнів початкових класів. Водночас

систематичне дотримання як вчителями початкових класів, так і батьками дітей молодшого шкільного віку обґрунтованих нами і описаних вище психологічних умов є одним з об'єктивних чинників формування “Я-концепції” в молодших школярів.

Перевірка припущення про ефективність обґрунтованої програми з формування “Я-концепції” у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку буде предметом наших подальших наукових пошуків.

### Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие “Я-концепции” и воспитание / Р. Бернс [пер. с англ.]. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
3. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: дис. ...д-ра психол. наук в форме научн. докл.: 19.00.07 / М.И. Боришевский. — К., 1992. – 77 с.
4. Коробко С.Л. Работа психолога с младшими школьниками: [методичний посібник] / С.Л. Коробко, О.І. Коробко. – 2-ге видання. – К.: Літера ЛТД, 2008. – 416 с.
5. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. – 4-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 176 с.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: [кн. для учителя] / А.К. Маркова, Г.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с. – (Психол. наука – школе).
7. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: [учебное пособие для студентов вузов и практических работников] / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера при участии “Юрайт-М”, 2001. – 448 с.
8. Пеньковська Н.М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів: автореф. дис. .. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Н.М. Пеньковська. – К., 2003. – 20 с.: рис.
9. Развитие личности ребенка от семи до одиннадцати. — Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 640 с. – (Серия “Психология детства”).
10. Ставицька С.О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.О. Ставицька. – К., 1998. – 242 с.

11. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

In this article presents the theoretical foundation of the program to form “self-concept” in boys and girls of primary school age. Specifically describe the psychological conditions for the formation of cognitive, emotional and evaluative and behavioral components of “self-concept” in primary school children. Clarified the contents of the experimental program, which is composed of lectures and conversations for elementary teachers and parents; system of developing and psycho-corrective exercises and tools that are aimed at the formation of cognitive, emotional and evaluative and behavioral components of “self-concept” children. Presentation features the use of gender-based approach to forming experiment.

**Key words:** gender approach, application form, the components “self-concept”, boys, girls, younger students.

*Отримано: 11.12.2011 р.*

**УДК 376-056.24:616.831.9-002**

*Л.І.Ружицька*

## **Клінічна характеристика дитячого церебрального паралічу**

У статті звертається увага на те, що несприятливі демографічні процеси в Україні супроводжуються різким погіршенням здоров'я дітей. Сучасний розвиток медицини дозволяє зберегти життя глибоко недоношеним, травмованим при пологах дітям та дітям з природженими вадами розвитку, які в подальшому стають основним контингентом дітей з порушенням здоров'я. Розглянуто етіологічні чинники, які можуть сприяти розвитку дитячого церебрального паралічу (виділяють: пренатальні, натальні і постнатальні несприятливі фактори), клінічна картина при різних формах дитячого церебрального паралічу, спеціальні діагностичні методи та прогноз на майбутнє.

**Ключові слова:** діагностика, дитячий церебральний параліч, етіологія, клінічна картина, симптом, синдром.

В статье обращается внимание на то, что неблагоприятные демографические процессы в Украине сопровождаются резким ухудшением здоровья детей. Современное развитие медицины позволяет сохранить жизнь глубоко недоношенным, травмированным при родах детям и детям

с врожденными нарушениями развития, которые в дальнейшем становятся основным контингентом детей с нарушением здоровья. Рассмотрены этиологические факторы, которые могут способствовать развитию детского церебрального паралича (выделяют: пренатальные, натальные и постнатальные неблагоприятные факторы), клиническая картина при разных формах детского церебрального паралича, специальные диагностические методы и прогноз на будущее.

**Ключеві слова:** діагностика, дитячий церебральний параліч, етіологія, клінічна картина, симптом, синдром.

Несприятливі демографічні процеси в Україні супроводжуються різким погіршенням здоров'я дітей. Сучасний розвиток медицини дозволяє зберегти життя глибоко недоношеним, травмованим при пологах дітям та дітям із природженими вадами розвитку, які в подальшому стають основним контингентом дітей з порушенням здоров'я. Наслідком природженої та набутої патології є виникнення різного роду порушень розумового та фізичного розвитку, що призводить до зниження та обмеження тих чи інших форм життєдіяльності, а в найважчих випадках – до її соціальної дезадаптації.

Термін “дитячий церебральний параліч” (ДЦП) поєднує ряд синдромів, які виникають у зв'язку з пошкодженням мозку. ДЦП розвивається як наслідок ураження головного і спинного мозку, через різні причини на ранніх стадіях внутрішньоутробного розвитку плоду і при пологах. Окрім порушень ЦНС, протягом життя виникають зміни в нервових і м'язових волокнах, суглобах, зв'язках, хрящах [10].

Перший клінічний опис ДЦП зробив В. Літтль у 1853 році. Майже 100 років ДЦП називали хворобою Літтля. Термін “дитячий церебральний параліч” належить Зігмунду Фрейдю. В 1893 році він запропонував об'єднати усі форми спастичних паралічів внутрішньоутробного походження із схожими клінічними ознаками до групи церебральних паралічів [6].

Але до сьогодення часу ідуть наукові суперечки з приводу даного терміна. В спеціальній літературі можна зустріти велику кількість різних термінів для визначення даного порушення.

Багато авторів робили спроби підібрати термін, щоб він відповідав даному порушенню. Доман підкреслює заперечення до терміна “мозковий параліч”, адже мозок не може бути паралізованим, тим паче, що власне параліч при даному типі, зустрічається досить рідко. Термін “спастичний стан” – це хоч і важливий, але один із симптомів захворювання. В 1983 році Л.О.Бадалян [1] запропонував назву “дисонтогенетичні постуральні дискінезії”.

Безумовно, термін “дискінезія” найбільш точно відображає характер рухових порушень при ДЦП, підкреслює їх обумовленість розладами онтогенезу локомоторних функцій. Хоч термін “дитячий церебральний параліч” не відображає сутності характерних при даному захворюванні порушень, однак його широко використовують у світовій літературі, і іншого поняття, щоб всебічно характеризувало ці патологічні стани, до сьогодні не запропоновано.

Тому ми виходимо із визначення, що ДЦП – це група моторних і психомовленнєвих не прогресуючих синдромів, які є наслідком порушення мозку у внутрішньоутробному, натальному і ранньому постнатальному періодах.

Прошло не мало років після виступу В.Літтля, а у працях вчених переважно зверталась увага на питання неврологічного, ортопедичного відновлювального лікування дітей з ДЦП. А на початку ХХ ст. М.В.Брейтман першим звернув увагу на зниження інтелекту і недорозвиток мови у більшості дітей з ДЦП [6].

Причини розвитку ДЦП різноманітні. Переважно виділяють: пренатальні, натальні і постнатальні несприятливі фактори, які мають відношення до походження ДЦП. На практиці часто зустрічається поєднання таких факторів, що діють на різних етапах розвитку [6].

Значна кількість випадків ДЦП належать до групи невідомої етіології (за даними деяких авторів, до 30% випадків) [6].

Перша чітко сформована і яка стала основою усіх послідовуючих класифікацій ДЦП належить З.Фрейду. В основі її лежать клінічні критерії.

**З.Фрейд виділяє такі види ДЦП:**

- спастичний церебральний параліч ( подвійна геміплегія, тетраплегія );
- спастична диплегія ( синдром Літтля );
- дитяча геміплегія ( геміплегічна форма );
- дискінетичний церебральний параліч ( дистонічний, гіперкінетичний );
- атаксичний церебральний параліч ( тонічно-астенічна форма);
- інший вид ДЦП ( змішана форма ).

Співробітники інституту проблем медичної реабілітації, очолюваного доктором медичних наук Козьявкіним І.М. [1; 10], виділяють такі типи церебральних паралічів:

- спастичні (пірамідні) форми: підвищення м’язового тонусу є визначальним симптомом цього типу, м’язи є напруженими, тугими (спастичними), а рухи є незграбними або неможливими;

– в залежності від того, яка частина тіла уражена, спастичні форми ДЦП поділяються на: диплегію (обидві ноги), геміплегію (одна сторона тіла) або тетраплегію (все тіло). Спастичні форми є найпоширенішими і на них припадає біля 70-80% випадків;

– дискінетична (екстрапірамідна) форма проявляється порушенням координації рухів. Виділяється два їх основні підтипи:

а) атетодна (гіперкінетична) форма проявляється повільними або швидкими неконтрольованими рухами, які можуть проявлятися у будь-якій частині тіла, включаючи обличчя, рот та язик. Приблизно 10-20% випадків ДЦП належать до цього типу;

б) атактична форма характеризується порушенням рівноваги та координації. Якщо такий хворий може ходити, то хода є невпевнена і хитка. Пацієнти з цією формою мають проблеми із виконання швидких рухів та рухів, які вимагають тонкого контролю, наприклад, письмо. Така форма складає 5-10% випадків ДЦП;

– змішані форми є комбінацією різних форм церебральних паралічів. Поширеним є поєднання спастичних форм з атетодними або атактичними [6].

Розглянемо прояви основних типів ДЦП і прогноз подальшого розвитку.

Подвійна геміплегія. Найважча форма ДЦП, виникає при значному ураженні мозку у період внутрішньоутробного життя. Клінічні прояви пов'язані з наявними деструктивно-атрофічними змінами. Проявляється важкими порушеннями усіх важливих для людини функцій: рухових, психічних, мовленнєвих [10].

Функції рук і ніг практично відсутні. Завжди переважає ригідність м'язів. Через підвищену активність тонічних рефлексів дитина при положенні на животі або на спині має різко виражені згинальні або розгинальні пози. При підтримці у вертикальному положенні, як правило, спостерігається розгинальна поза із звисанням голови. Усі сухожилльні рефлекси досить високі, тонус м'язів у руках і ногах різко порушений. Мимовільна моторика зовсім або частково не розвинена. Психічний розвиток дітей знаходиться звичайно на рівні розумової відсталості в помірному або важкому ступені. Мова відсутня: анартрія або важка дизартрія [1; 8; 9].

Прогноз подальшого розвитку рухової, мовленнєвої і психічної функцій несприятливий. Діагноз “подвійна геміплегія” вказує на повну інвалідність дитини.

Спастична диплегія. Це розповсюджена форма ДЦП, відома під назвою хвороба, або синдром, Літля. За розповсюдженістю

рухових порушень є тетрапарезом (ураження рук і ніг), ураження нижніх кінцівок зустрічається частіше.

Спостерігається вторинна затримка психічного розвитку, яка при ранній і правильно проведеній реабілітації до 6-8 річного віку може бути усунена. 30-35% дітей страждають розумовою відсталістю в легкому ступені; 70% мають мовленнєві розлади – дизартрія, моторна алалія [1].

При наявності симетричного шийно-тонічного рефлексу при згинанні голови виникає згинальна поза в руках і розгинальна в ногах, а при розгинанні голови, навпаки, розгинання рук і згинання ніг. Жорсткий зв'язок тонічних рефлексів з м'язами до 2-3 років призводить до формування стійких патологічних синергій і, як наслідок, – до стійких неправильних поз; і з цього часу в залежності від ступені важкості рухових порушень розрізняють важкий, середній і легкий ступінь спастичної диплегії.

Діти важкого ступеня самостійно не пересуваються або пересуваються за допомогою милиць. Маніпулятивна діяльність рук значно знижена. Ці діти себе не обслуговують або обслуговують частково. У них досить швидко розвиваються деформації та контрактури в усіх суглобах нижніх кінцівок. У 70-80% спостерігаються мовленнєві порушення, у 50-60% – ЗПР, у 25-35% – розумова відсталість [10].

Діти середнього ступеня пересуваються самостійно, хоча з дефектною осанкою. У них непогано розвивається маніпулятивна діяльність рук, фізичні порушення виражені меншою мірою. Мовленнєві порушення спостерігаються у 65-75% дітей, ЗПР – у 45-55%, у 15-25% – розумова відсталість [1].

У дітей легкого ступеня важкості спостерігається незграбність і сповільнення рухів в руках, відносно легке обмеження об'єму активних рухів у ногах, переважно в гомілково-ступневих суглобах, незначне підвищення тону м'язів. Діти самостійно пересуваються, але хода дещо деформована. Мовленнєві порушення спостерігаються у 40-50%, ЗПР – у 20-30%, розумова відсталість – у 5% [1].

Позитивний прогноз у подоланні психічних і мовленнєвих порушень. Дитина може оволодіти навичками самообслуговування та рядом трудових навиків.

Геміпаретична форма. Характерним є одностороннє ураження руки і ноги, при правосторонньому ушкодженні мозку – страждає ліва частина тіла, а при лівосторонньому – права. При даній формі ДЦП важче ушкоджується верхня кінцівка. Правосторонній геміпарез зустрічається частіше, ніж лівосторонній. У 25-35% дітей



спостерігається легкий ступінь розумової відсталості, у 45-50% – вторинна затримка психічного розвитку, подолати яку можна при своєчасно розпочатій корекційно-відновлювальній терапії. Мовленнєві розлади спостерігаються у 20-30% дітей [1].

Після народження усі рефлекси сформовані. Сидіти дитина починає вчасно або з невеликою затримкою, поза виявляється асиметричною, що може призвести до сколіозу.

Виділяють 3 ступеня важкості геміпаретичної форми ДЦП: важкий, середній і легкий.

При важкому ступені ураження у верхніх і нижніх кінцівках спостерігаються виражені порушення тону м'язів за типом спастичності і ригідності. Об'єм активних рухів, особливо в передпліччі, кисті, пальцях і стопі, – мінімальний. Маніпулятивна діяльність майже відсутня. В паретичній руці і нозі спостерігається гіпотонія м'язів і сповільнення росту кісток. Діти починають ходити самостійно лише з 3 – 3,5 років, при цьому спостерігається грубе порушення осанки, формується сколіоз і перекошення тазу. У 25-35% дітей – розумова відсталість, у 55-60% – мовленнєві порушення, у 40-50% – судомний синдром [8].

При середній важкості: порушення тону м'язів, трофічні розлади, обмеження активних рухів менш виражені. Хворий може брати предмет рукою, починає ходити з 1,5-2,5 років, шкунтильгаючи на хвору ногу з опорою на передній відділ стопи. У 20-30% – ЗПР, у 15-20% – розумова відсталість, у 40-50% – мовленнєві розлади, у 20-30% – судомний синдром [1].

При легкому ступені пошкодження тону м'язів і трофіки незначні, об'єм активних рухів збережений, але рухи незграбні. Діти починають самостійно ходити з 1-1,5 років без перекошування стопи в хворій нозі. У 25-30% – ЗПР, у 5% – розумова відсталість, у 25-30% – мовленнєві розлади [1].

Гіперкінетична форма. В неврологічному статусі спостерігаються гіперкінези, м'язева ригідність шиї, тулуба, ніг. Незважаючи на важкі рухові дефекти, обмежену можливість до самообслуговування, рівень інтелектуального розвитку при даній формі ДЦП вище, ніж при попередніх. А можливість самостійно пересуватись спостерігається з 2-3 років, а частіше з 4-7 років, а інколи з 9-12 років [8].

При даній формі спостерігаються гіперкінези різного характеру, частіше поліморфні, виділяють 3 групи: хореїформні, атетоїдні, паркінсоподібний тремор. Хореїформний гіперкінез – швидкі і відривчасті рухи, частіше в проксимальних відділах кінцівок. Атетоз – повільні хробакоподібні рухи у згиначах і розгиначах одночасно.

Розвиток гіперкінезів розпочинається з 3-4 міс. і досягає максимального розвитку до 2-3 річного віку. Гіперкінези посилюються під дією екстероцептивних, пропріоцептивних і особливо емоційних подразників. У спокої гіперкінези значно зменшуються, а під час сну майже повністю зникають. Порухення мовленнєвих функцій спостерігається у 90% – гіперкінетична дизартрія, ЗПР – у 5%, порушення слуху у 25-30%. Інтелект у більшості випадків розвивається досить задовільно, а неосвіченими діти можуть залишитись через важкі розлади мови і мимовільної моторики, гіперкінези [9].

Прогноз досить сприятливий щодо навчання і соціальної адаптації. Прогноз захворювання залежить від характеру і інтенсивності гіперкінезів: при хореїчному – діти, як правило, оволодівають самостійним пересуванням до 2-3 років; при подвійному атетозі – прогноз досить несприятливий.

Тонічно-астенічна форма. Дана форма ДЦП зустрічається менше порівняно з іншими, характеризується парезами, низьким тонусом м'язів при наявності патологічних тонічних рефлексів, порушенням координації рухів, рівноваги.

З моменту народження не спостерігаються вроджені рефлекси: відсутні рефлекси опори, автоматичної ходьби, повзання, погано виражені або відсутні захисний і хапальний рефлекси. Знижений тонус м'язів (гіпотонія). Такі хворі починають самостійно сидіти до 1-2 років, ходити – до 6 років. Мовленнєві розлади у формі дизартрії спостерігаються у 60-75% дітей, має місце ЗПР. Характерними симптомами є атаксія, гіперметрія, тремор. Спостерігається розумова відсталість частіше в легкій, а менше – в помірній формі, спостерігається ейфорія. Прогноз при даній формі ДЦП несприятливий [10].

Змішана форма. При даній формі спостерігається сумісність усіх перерахованих форм. Порушення мови спостерігається з тією ж частотою. Інколи захворювання протікає як спастична форма, а надалі з'являються усі гіперкінези.

Значно погіршує протікання ДЦП наявність у хворих гіпертензивного, гідроцефалічного, судомного синдромів; порушення функцій гіпоталамуса, всієї гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової системи, що адаптує хворого до зовнішнього середовища.

Як ми знаємо, одна з причин виникнення ДЦП – це пошкодження певної частини мозку, що керує рухами, але можуть бути пошкоджені й інші частини мозку, які відповідають за інші функції.

Звісно, крім проблем з рухами, у більшості дітей з церебральним паралічем не має інших супутніх порушень. У сучасному світі ярлик “розумова відсталість” намагаються не використовувати, говорять про легке, помірне або важке порушення здатності до навчання. Приблизно у 50% дітей з церебральним паралічем здатність до навчання порушена в помірному або важкому ступені: це означає, що їм буде важко, наприклад, навчатись читати в школі. Коефіцієнт інтелектуального розвитку (IQ) у них не перевищує 70-80. Для порівняння: у звичайної людини IQ 100, а у людини, яка закінчила університет, IQ вище 120. У людини, яка має труднощі при читанні, IQ не більше 75. При важкому порушенні здатність до навчання можна розглянути так: дитина досить повільно починає ходити, тоді говорити, і звісно досить повільно сприймає шкільні предмети [1].

Також у деяких дітей з церебральним паралічем пошкоджені нерви, що ідуть від ока до тих частин мозку, які опрацьовують зорову інформацію. Ці діти не можуть нічого бачити. Подібні порушення зустрічаються рідко, але, з іншого боку, порушення контролю за рухами при церебральному паралічі часто зачіпають і м'язи, які керують і рухами ока, тому приблизно у 50% спостерігається косоокість.

Порушення слуху, викликане пошкодженням слухових нервів і частин мозку, що опрацьовують звукову інформацію, називається нейросенсорною туговухістю. Діти з церебральним паралічем досить часто хворіють респіраторно-вірусними захворюваннями, хворобами горла, а це все веде до запалення вуха і порушення слуху [5].

Мова – це засіб формування наших думок, а мовлення – це засіб спілкування з оточуючими і виявлення думок і бажань. Нерідко дітям з церебральним паралічем досить важко керувати м'язами, які беруть участь у звукоутворенні; це досить часто зустрічається у дітей з гіперкінетичними формами. У них досить гарно розвинена внутрішня мова, вони знають, що хочуть сказати, а говорити не можуть [5].

Порівняно з іншими дітьми, у дітей з церебральним паралічем судомні приступи зустрічаються частіше. Вони виникають приблизно у половини таких дітей. У деяких малюків у перші місяці життя зустрічаються судоми. З іншого боку, у більшості дітей з церебральним паралічем виникають один-два судомні приступи в ранньому віці без серйозних наслідків.

Судомні приступи бувають різні, і старі терміни “великі”, “малі” сьогодні замінені більш точнішими описами. В цілому судомні приступи можна розділити на великі, або генералізовані, – судоми охоплюють все тіло дитини і вона втрачає свідомість; і малі, які

тривають кілька секунд, дитина закрочує очі, але оточуючі можуть цього і не помітити. Але і малі приступи грубо порушують процес навчання, оскільки після кожного такого приступу людина біля 30 секунд не здатна сприймати оточуючий світ [9].

Дитина з церебральним паралічем не може контролювати слинотечу. У всіх малюків є період (впродовж 6 місяців), коли вони пускають слину і їм необхідно одягати нагрудники, але досить швидко вони навчаються закривати ротик і ковтати слину. Дітям з церебральним паралічем буває досить важко тримати рот закритим і регулярно ковтати слину. Це принизливо і неприємно для дорослої дитини – постійно ходити мокрою, через те, що тече слина. На сьогодні існують хірургічно-косметичні методи корекції даної вади [11].

Прогноз при ДЦП у кожному окремому випадку різний. Встановлення раннього діагнозу ДЦП досить важливо для ефективності подальшого лікування. Така діагностика досить складна.

У дітей з відносно легкими проявами рухових порушень спостерігається в перші роки життя затримка мовленнєвого і психічного розвитку. У деяких хворих цей стан зникає, але у деяких дітей ті чи інші порушення певною мірою залишаються.

Багаторічний досвід вітчизняних і зарубіжних спеціалістів, працюючих з дітьми з церебральним паралічем, показав, що чим раніше розпочата медико-психолого-педагогічна реабілітація цих дітей, тим вона більш ефективніша і кращий її результат [1, 4, 9, 12].

Сприятливий прогноз у більшості випадків можливий при спастичній диплегії і геміпаретичній формах ДЦП. За даними К.А.Семенової [10], 70,8% дітей з геміпаретичною формою ДЦП навчаються в масових школах і лише 29,2% мають знижений інтелект. У 65% дітей із спастичною диплегією інтелект первинно збережений, і вони здатні до навчання за загальною програмою, у 38% спостерігається розумова відсталість в легкому ступені і лише у 7% – глибоке порушення інтелекту [15, 16].

Особливі труднощі в процесі соціальної адаптації відчувають діти з гіперкінетичною формою ДЦП, через виражені гіперкінези 60% з них виконують роботу не пов'язану з тонкою маніпулятивною діяльністю рук [1].

Ми розглянули прояви основних типів дитячого церебрального паралічу: подвійна геміплегія, спастична диплегія, геміпаретична форма, гіперкінетична форма, тонічно-астенічна форма, змішана форма. Можемо зробити висновок, що, незважаючи на наявні порушення у даній категорії дітей, можливості до корекції та компенсації при кожному типі будуть різними. Вони залежатимуть

як від ступеня важкості порушення, так і від місця локалізації. Хоча, прямої залежності від місця локалізації та ступеня важкості немає. Також для більшості дітей з церебральним паралічем є характерними порушення мовлення та аналізаторних систем.

Для встановлення діагнозу застосовують спеціальні діагностичні методи. В багатьох випадках перші припущення можна зробити вже при зборі анамнезу, тобто при опитуванні: на підставі скарг, статі, віку, професії, способу життя, наявності певних захворювань у членів сім'ї тощо. Потім лікар проводить так званий об'єктивний огляд. Дані об'єктивного огляду дають лікарю додаткову інформацію. А для точного встановлення або підтвердження діагнозу нерідко потрібні спеціальні діагностичні процедури.

Лабораторні дослідження: різні дослідження крові та сечі можуть бути призначені, якщо лікар запідозрює, що порушення у дитини можуть бути спричинені різними хімічними, гормональними чи метаболічними факторами. Для виключення генетичних синдромів може бути проведений аналіз хромосом, включаючи каріотидний аналіз та специфічні дослідження ДНК [7].

Візуальні дослідження дають інформацію про структури, які знаходяться в середині людини. При вивченні головного та спинного мозку ці дослідження часто називають нейровізуалізацією. Проведення цих тестів не завжди є необхідним, але в багатьох випадках вони можуть допомогти визначити причину ДЦП та обширність ураження мозку. Їх необхідно проводити якомога раніше, щоб при потребі негайно розпочати необхідне лікування [2].

Ультразвукове дослідження мозку. Застосовуються нешкідливі звукові хвилі для визначення певних структурних та анатомічних порушень мозку. Наприклад, ультразвукове дослідження може показати геморагію (крововилив) в мозок або пошкодження, спричинене недостатністю постачання кисню до мозку. Ультразвукове дослідження часто застосовується у новонароджених, які не можуть переносити жорсткіші дослідження, такі, як комп'ютерна томографія або магніторезонансна томографія [10].

Комп'ютерна томографія мозку – це дослідження, подібне до рентгенологічного, але показує більше деталей і дає краще тримірне уявлення про структуру мозку. Воно дає можливість виявити аномалії розвитку, крововиливи та певні інші порушення в дітей значно чіткіше, ніж ультразвукове дослідження [7].

МРТ – магніторезонансна томографія мозку (стара назва ЯМР – ядерно магнітний резонанс). Цей тест має суттєві переваги, оскільки він дає можливість точніше, ніж інші методи, оцінити структури мозку та їх порушення. Дітям, які не можуть спокійно

лежати принаймі 45 хвилин, при проведенні тесту даються заспокійливі засоби [17].

МРТ спинного мозку. Це дослідження може проводитися дітям з вираженим порушенням м'язового тонуусу в ногах або погіршенням контролю за функціями тазових органів, що може вказувати на можливу патологію спинного мозку. Ці порушення можуть бути спричинені або дитячим церебральним паралічем, або іншим захворюванням [17].

За потребою можуть призначатись й інші дослідження.

Електроенцефалографія (ЕЕГ) є важливим тестом для діагностування судом у дітей. Вона має можливість виявити неконвульсивні форми епілепсії або малі приступи. Ці прояви значно легше коригувати при ранньому початку медикаментозного лікування [3].

Електроміографічне дослідження (ЕМГ) та визначення швидкості проведення імпульсу по нервових волокнах є корисним діагностичним тестом для того, щоб відрізнити ДЦП від інших нервово-м'язових захворювань [3].

Отже, з наукової літератури [1; 8; 9; 10; 12] та офіційної медичної статистики відомо, що немає одного, остаточного медичного дослідження, яке могло б підтвердити діагноз церебрального паралічу. Діагноз виставляється на основі комплексного обстеження дитини медичними працівниками та діагностичних методів.

#### **Список використаних джерел**

1. Бадалян Л.О. Детский церебральный паралич / Л.О.Бадалян, Л.Т.Журба, О.В.Тимонина. – К.: Здоровье, 1988. – 327 с.
2. Байкушев С.Т. Стимуляционная электромиография и электронейрография в клинике нервных болезней / С.Т.Байкушев, З.Х.Манович, В.П.Новикова. – М., 1974. – 243 с.
3. Благосклонова Н.К., Новикова Л.А. Детская клиническая электроэнцефалография: [руководство для врачей] / Н.К.Благосклонова, Л.А.Новикова. – М.: Медицина, 1994. – 204 с.
4. Вассерман Е.Л., Катышева М.В. Многомерное клинко-нейропсихологическое исследование высших психических функций у детей с церебральными параличами / Е.Л.Вассерман, М.В.Катышева // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева, 1998. № 2. – С. 45-52.
5. Вінарська Є.Н. Ранній мовленнєвий розвиток дитини і проблеми дефектології / Є.Н.Вінарська. – М.: Просвіта, 1987. – 137 с.
6. Детский церебральный паралич / Л.М.Шипицына, И.И.Мамайчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 272 с.

7. Диагностика и коррекция нарушенной слуховой функции у детей первого года жизни / Сост. Г.А. Таварткиладзе, Н.Д. Шматко. – М.: Полиграфсервис, 2001. – 160 с.
8. Дитячий церебральний параліч /Л.М.Шипицына, И.И.Мамайчук. – СПб.: Дидактика Плюс, – 2001. – 272 с.
9. Ермоленко Н.А. Клинико-психологический анализ развития двигательных, перцептивных, интеллектуальных и речевых функций у детей с церебральными параличами / Н.А.Ермоленко, И.А.Скворцов, А.Ф.Неретина // Неврология и психиатрия. – 2000. – № 3. – С. 19-23.
10. Иваницкая И.Н. Детский церебральный паралич (обзор литературы) /И.Н.Иваницкая// Альманах “Исцеление”. – М., 1993 – С. 41-65.
11. Коренев М.М. Концепція медико-соціальної реабілітації дітей-інвалідів із хронічною соматичною патологією / М.М. Коренев, Л.Ф. Богмат, С.Р. Толмачова, Е.А. Михайлова // Педіатрія, акушерство та гінекологія. – 2003. – №6. – С.37-40.
12. Мамайчук И.И. Нейропсихологические исследования гностических процессов у детей с различными формами детского церебрального паралича / И.И.Мамайчук // Невропатология и психиатрия. – 1992. – №4. – С. 42-47.
13. Мастюкова С.М., Іполітова М.В. Порухення мови у дітей з церебральним паралічем / С.М.Мастюкова, М.В.Іполітова. – М.: Просвіта, 1985. – 115 с.
14. Приходько О.Г. Воспитание и обучение детей раннего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата /О.Г.Приходько// Специальная дошкольная педагогика. – М.: Академия, 2001. – С. 183-219.
15. Малофеев И.И. Специальное образование в России и за рубежом: в 2-х частях/ И.И.Малофеев. – М.: Печатный двор, 1996. – Часть 1. – Западная Европа. – 182 с.
16. Малофеев Н.Н. История становления развития национальных систем специального образования (социокультурный аспект)/ Н.Н.Малофеев // Специальная педагогика [Под ред. Н.М. Назаровой]. – М., 2000. – С. 87-121
17. Парайц Э., Сенаши Й. Неврологические и нейрохирургические исследования в грудном и детском возрасте/ Э.Парайц, Й.Сенаши. – Будапешт: Издательство академии наук Венгрии, 1980. – 302 с.

In the article attention applies on that unfavorable demographic processes in Ukraine are accompanied by the sharp worsening of health of children. Modern development of medicine allows to save life to the deeply prematurely

born, trauma at luing-ins children and children with bear defects of development, that in future become the basic contingent of children with violation of health. Etiologic factors that can assist to development of child's cerebral paralysis(distinguish: natal and unfavorable factors) are considered, clinical presentation at the different forms of child's cerebral paralysis, special diagnostic methods and prognosis on the future.

**Key words:** diagnostics, child's cerebral paralysis, etiology, clinical presentation, symptom, syndrome.

*Отримано: 5.12.2011 р.*

**УДК 65.050**

*А.И.Санников*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТИЛЯ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ**

В работе рассматриваются структура и основные компоненты стиля принятия решений личностью профессионала. Дается сравнительный анализ подходов к изучению стилей: стиля принятия решений, когнитивного стиля, индивидуального стиля деятельности и стиля профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** стиль принятия решений, когнитивный стиль, стиль деятельности.

У роботі розглядаються структура і основні компоненти стилю прийняття рішень особою професіонала. Дається порівняльний аналіз підходів до вивчення стилів: стилю ухвалення рішень, когнітивного стилю, індивідуального стилю діяльності і стилю професійної діяльності.

**Ключові слова:** стиль ухвалення рішень, когнітивний стиль, стиль діяльності.

Повышение эффективности современного производства, управление персоналом предприятий и организаций, оперативное планирование и развитие бизнеса неразрывно связаны с принятием решений. Значимость проблемы определяется той ролью, которую принятие решений играет не только в реализации эффективного управления, но и в формировании стиля личности и деятельности профессионала.

Сложность и противоречивость стилевой проблематики обнаруживается при первом же прикосновении к ней. Так, А.В. Либин отмечает, что “сфера употребления слова “стиль” так широка, что исследователи считают это понятие междисципли-



нарным, входящим в категориальный аппарат философии, психологии, искусствоведения, лингвистики, биологии и других научных дисциплин. Вместе с тем, практически отсутствуют работы по систематизации накопленных теоретических и экспериментальных результатов, по методологическому обобщению исследований стиля” [9, с. 3]. Особенно важным это становится в условиях растущей ответственности профессионала за конечный результат и последствия принимаемых им решений.

Первоначально, в посвященных этой проблеме работах, выделяли три направления изучения стилей: а) *когнитивное*, где в качестве основания когнитивных стилей используются характеристики когнитивных процессов; б) *деятельностное* – основание стиля деятельности – параметры поведения и деятельности; в) личностное – основание *стиля личности* – сочетание ее индивидуально-психологических характеристик [9].

**I. Когнитивные стили.** Психологическую трактовку стиля в первом направлении обосновал Г. Олпорт, который предположил, что некоторые черты личности могут иметь инструментальное значение, репрезентируя стиль или экспрессию поведения, не обязательно являясь частью базовой структуры личности. Стиль определялся как характеристика системы операций, к которой личность *предрасположена* в силу своих *индивидуальных свойств*.

*Когнитивные стили* в литературе понимаются как индивидуально-психологические особенности познавательных процессов, предрасположенность к использованию свойственных человеку способов взаимодействия с информацией, актуализация индивидуально-специфичной познавательной структуры личности, опосредующей процессы оперирования информацией на всех уровнях познавательной сферы [11].

Представляется, что перечисленные психические образования определенным образом взаимосвязаны. Типологические свойства нервной системы, взаимодействуя с внешними условиями жизнедеятельности человека, определяют характеристики темперамента, который на основе подобного же взаимодействия влияет на формирование базовой индивидуально-личностной организации. Взаимосвязи с индивидуальным когнитивным опытом субъекта проявляются в познавательной сфере в форме когнитивных стилей. Последние, по мнению М.А. Холодной, детерминируют индивидуальные формы репрезентации объекта в познавательной сфере и стратегии когнитивной деятельности, обусловленные также актуальной задачей [11].

Анализ когнитивно-стилевых характеристик процессов принятия решения позволяет говорить о следующем. В современных исследованиях прослеживается более дифференцированное, чем ранее, понимание функционального значения когнитивных стилей – как характеристик не только процессов собственно когнитивного отражения, но регулирующих и это отражение, и деятельность человека в целом, то есть тех психических процессов, которые связаны с *актуализацией принятия решения*. Когнитивные стили оцениваются в ходе решения человеком познавательных задач, но в любом таком процессе необходимо присутствует акт принятия решения, в котором задействованы, по крайней мере, две подсистемы психического — когнитивная и регулятивная. Описание целостного процесса решения можно получить через организацию специального исследования и анализ совместного функционирования указанных подсистем. В составе функций когнитивных стилей в познавательных процессах наряду с традиционной, когнитивной, выделяется и регулятивная функция.

Анализ исследований, выполненных И. Скотниковой, показывает, что использование термина “когнитивный стиль” представляется не вполне корректным. Использование этого общепринятого понятия скорее отвечает некоторой сложившейся в психологии традиции и конкретизирует лишь достаточно узкую область исследования – когнитивные процессы [9, с. 78].

**II. Стили деятельности.** На основе анализа закономерностей человеческого поведения и деятельности была разработана Е.А. Климовым и В.С. Мерлиным концепция индивидуального стиля деятельности (ИСД), понимаемого как обусловленная типологическими особенностями нервной системы устойчивая система способов оптимального осуществления деятельности. Отличительной особенностью второго направления является акцент на адаптивной функции стиля, в структуре которого выделяются два компонента: психофизиологический и психологический [6].

Кроме общепризнанных формальных признаков индивидуального стиля деятельности, Е.А. Климов выделяет и другие, к которым относит *определенные личностные качества*. Система этих качеств является средством эффективного приспособления к объективным требованиям [3]. В узком смысле слова “индивидуальный стиль деятельности” – это устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению определенной деятельности. Это не исполнительные и тем более двигательные акты — это и гностические, ориенти-

рочовные действия, и смена функциональных состояний, если они выступают как средство достижения цели. ИСД, по мнению Е.А. Климova, это индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности [6].

Развитие концепции ИСД обусловило в конце 80-х годов XX века разработку нового подхода в исследовании стиля – изучение стиля профессиональной деятельности (автор – В.А. Толочек) [10].

Концепция стиля профессиональной деятельности (СПД), сохраняя основные положения концепции ИСД, строится на более поздних теоретических разработках проблемы личности, субъекта деятельности, совместной деятельности, общения, “активности субъекта”, “интегральной индивидуальности”, “метаиндивидуальности”, “дискретности пространства деятельности” и др. (Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В., Дорфман Л.Я., Леонтьев Д.А., Толочек В.А. и др.). При этом стиль профессиональной деятельности рассматривается в совокупности многообразных форм его проявления более широко – как адаптация субъекта к среде, к социотехническим системам, а не только традиционно – к требованиям деятельности.

Стиль имеет трехфакторную детерминацию: актуализированные *индивидуальные особенности человека*; организация компонентов совместной профессиональной деятельности и организация взаимодействий субъектов. Стиль есть психологическая система активной и пассивной адаптации (“сопряжения”) человека к среде и ее преобразования, пронизывающая все проявления человеческой жизни и своеобразно преломляющаяся в их специфике. Стили профессиональной деятельности отражают основные стратегии адаптации субъектов к среде: а) преобразование (авторитарный стиль, атакующий, темповый стиль); б) взаимодействие (демократичный; контратакующий, игровой стиль); в) сосуществование (либеральный; защитный стиль). Своеобразие форм стиля зависит от организованности (“структурированности”) среды (условий трудовой деятельности и взаимодействия субъектов) и предопределяет возможность разных “проявлений” стиля, его взаимопереходов [10].

Основу формирования стиля составляют три его глобальные детерминанты – “индивидуально-психологическая”, “социально-психологическая” и “профессионально-деятельностная”; учитывается специфика совместной профессиональной деятельности

и необходимость согласованности стиля субъекта со стилями других со-субъектов (“совместный стиль деятельности”). В.А. Толочек представляет стили как операционально-деятельностные системы (“типовые стили”) и как индивидуально-психологические системы (“индивидуальные стили”); выделяет структурно-функциональную организацию стиля, уровни иерархии; показывает различие психологических механизмов активной и пассивной адаптации субъектов к среде; описывает “стилевые” и “уровневые” характеристики [там же].

**III. Стили личности.** Представление стилевой сферы профессионала как особого психологического образования в структуре личности (третье направление), имеющего свои специфические функции, становится все более востребованным и общепризнанным. Это дает возможность сформулировать гипотезу о статусе стиля человека, реализующегося в двух аспектах: внутреннем — через систему индивидуально-психологических параметров, и внешнем, в форме различных типов взаимодействия индивидуума со средой.

Исследования внутреннего статуса показывают, что стилевые свойства выступают как механизм сопряжения “формальных” и “содержательных” характеристик личности, образуя инвариантную психологическую структуру. Природа стиля, в этом случае, определяется спецификой соотношения психологических параметров близлежащих подструктур личности.

Данные А.В. Либина показывают, что функционирование стиля обеспечивается действием механизмов, опосредующих взаимосвязь параметров разных психологических образований. Специфика их сопряженности проявляется на разных уровнях организации человеческой индивидуальности — от психофизиологического до межличностного. Изучение статуса стиля в структуре личности показало его промежуточное положение между вышеназванными психологическими образованиями и доступно с позиций применения формального подхода в психологии [4, с. 112].

В контексте данного направления стиль выполняет сопрягающую и компенсаторную функцию в структуре личности, проявляется в оптимизирующем и адаптационном эффектах, интегрирует параметры психобиологических программ и характеристики процесса социализации. Предложенная А.В. Либиним структурно-функциональная модель стиля личности включает в себя симптомокомплекс стилевых свойств и является иллюстрацией не только дифференциации, но и интеграции используемых объяснительных конструкторов с позиций целостной теории о природе

стиля человека. Важно отметить, что форма взаимодействия индивидуума с конкретной ситуацией детерминирована как **свойствами его личности**, так и семантикой фрагментов среды.

Нам представляется возможным выделить в качестве самостоятельного направления, то, которое обобщает исследования **стиля принятия решений**, где в качестве основания выступает его структура, параметры, функции и условия.

**IV. Стили принятия решений.** Одновременно с выделенными и описанными выше направлениями исследования стиля в психологии менеджмента и в организационной психологии сформировалось направление, непосредственно связанное с изучением **стиля принятия решений** руководителем (и позднее – менеджером). Изменение условий хозяйствования, изучение и обобщение результатов исследования деятельности руководителей обусловило интенсивное развитие теорий руководства и как закономерное следствие – рождение концепций, связанных со стилем принятия решений в управлении организацией (А.М. Омаров, Ю.Н. Кулюткин, А.И. Китов, А.В. Карпов, Р. Блейк, Р. Танненбаум и У. Шмидт, В. Врум, К. Томас, и др.).

Так, в исследованиях А.В. Карпова предпринята попытка учета влияния индивидуальных качеств профессионала на процесс принятия решений. Обобщение значительного количества проведенных отечественных и зарубежных исследований дало возможность автору представить виды решения как основные и наиболее общие стилевые различия в выработке решений [2]. В основу положены, во-первых, результаты исследования, проведенные Ю.Н. Кулюткиным, в которых выделены пять типов решений: инертные, осторожные, уравновешенные, рискованные и импульсивные. Во-вторых, рассматривалась классификация А.И. Китова, предложенная автором на основе анализа хозяйственной деятельности руководителя, которая включает восемь основных личностных профилей решения.

Как основу рассматриваемых выше классификаций стилей принятия решений А.В. Карпов предлагает структурно-уровневую организацию процессов принятия решений. Она включает пять основных уровней, которые, в свою очередь, синтезируют в себе все основные виды и типы управленческих решений, тесно и закономерно связанных со стилевыми различиями в их реализации. Уровни организации процессов принятия решений, а также закрепленные в них способы решений имеют устойчивую тенденцию к субъективному предпочтению и фиксации в стилевых особенностях деятельности руководителя. По мнению А.В. Карпова,

“само же предпочтение и, следовательно, последующая фиксация способов зависят от индивидуальности руководителя, от *системы его личностных качеств*” [2].

Значительное разнообразие условий реализации задач профессиональной деятельности во многом предопределяет появление множества используемых стилей принятия решений и невозможность формирования единого универсального. До сих пор нет однозначного ответа на вопрос о том, необходимо ли руководителю принимать решения всегда самому или возможно привлечение к этому процессу персонала. Р. Танненбаум и У. Шмидт разработали модель эффективного принятия решений, которая включает семь возможных стилей: 1) руководитель принимает решение и объявляет о нем; 2) руководитель “продает” решение; 3) руководитель выдвигает идеи и ждет, что будут заданы вопросы; 4) руководитель предлагает изменить свой проект решения; 5) руководитель предъявляет проблему, ждет предложений по ее решению, принимает решение; 6) руководитель определяет ограничения, которые необходимо учитывать при решении, просит группу принять решение; и 7) руководитель разрешает подчиненным действовать в определенных высшими инстанциями пределах [7].

В соответствии с данной моделью руководитель выбирает один из семи возможных стилей в зависимости от сочетания трех факторов: *особенностей личности* самого руководителя, *особенностей личности подчиненных* и характеристик создавшейся ситуации. Весь спектр выборов размещается на отрезке между демократической (стиль “Демократ”) и авторитарной (стиль “Автократ”) альтернативами, соответственно ассоциируемыми с интересом к человеческим отношениям или к работе. В первом случае имеется возможность участия в управлении, во втором – цели, средства и политику определяет только менеджер. По мнению авторов модели, между этими двумя крайностями существуют еще пять промежуточных управленческих стилей.

Стилевое разнообразие может определяться спецификой состава этапов и используемых способов принятия решений. Рассматривая этапы процесса принятия решений, Г.В. Ложкин и Н.И. Повьякель выделяют:

- выявление проблемной ситуации или осознание проблемы, то есть ее возникновение, понимание обуславливающих ее факторов и определение вопросов, отражающих ее содержание;
- решение проблемы – выдвижение различных вариантов решения (гипотез), определение принципа решения, выработка суждения о вариантах решения;

– проверку решения – оценку выдвинутых вариантов, выбор варианта, обеспечивающего достижение требуемого результата. На любом этапе в силу объективных и субъективных причин может быть допущено нарушение процесса принятия решения [5, с. 79].

В зависимости от условий неопределенности выбора авторы предлагают следующие вариации сочетаний способов подготовки и принятия решения: а) принятие максимального критерия предпочтительности полностью детерминированного решения; б) минимизация критериев предпочтительности при большом дефиците времени и информации; и в) в условиях неполной информации установлению инвариантных ситуаций деятельности соответствуют определенные программы. Авторы отмечают, что “принятие решения... индивидуально обусловлено и зависит как от ряда *психологических особенностей личности*, ...так и от стиля его деятельности” [там же, с. 80].

Завершая анализ исследования стиля, подведем некоторые итоги и выскажем следующие соображения.

1. Сопоставление взглядов разных авторов на проблему стиля обнаруживает подмену одних понятий другими, использование различных понятий для описания одних и тех же компонент стиля, а также смешение различных психологических содержаний в одном понятии. Так, А.М. Омаров в работе 1987 г. “Руководитель. Размышления о стиле управления” утверждает, что “*стиль – ...форма общения руководителя с подчиненными и коллегами, оболочка, в которой осуществляется целенаправленная деятельность*” [с. 36]. И далее: “индивидуальный стиль формируется в зависимости от того, в каком соотношении реализуются в деятельности руководителя такие его качества, как идейно-политические, организаторские, профессиональные и морально-этические” [там же, с. 44].

2. Содержательный анализ двух первых этапов принятия решений, выделенных Г.В. Ложкиным и Н.И. Повякель [5], показывает, что они относятся к процессу переработки информации (и значит, могут быть представлены в качестве *когнитивного элемента стиля* принятия решения), третий этап – к реализации уже принятого решения (*исполнительный элемент стиля*), а выделенный ими состав этапов принятия решений есть не что иное, как общие характеристики выбора решения (центральный, базовый элемент стиля – *аналитический*). И, наконец, отмечается очевидная зависимость принятия решений не только от внешних условий (например, условий неопределенности выбора, риска,

дефицита времени), но, прежде всего, от *психологических особенностей личности принимающего решение*.

3. Выделение и содержание различных составляющих стиля во многом совпадает с предложенными И. Бриггс-Майерс, поскольку в его основе наряду с характеристиками личности лежат определенные познавательные функции. В частности, в качестве критериев выделения выступают: личностные установки (экстраверсия/интроверсия), процессы (восприятие информации, опора на логику) и функции (оценка информации, бессознательный опыт, эмоциональные реакции) [1, с. 755]. Анализ функционального наполнения стилей показывает, что наиболее полно и концентрированно они проявляются именно в тех компонентах деятельности профессионала, которые характеризуются наибольшей сложностью, ответственностью, специфичностью в них роли личности, требуют проявления именно *определенных свойств и качеств* [8].

4. Наши исследования по изучению особенностей принятия решений в различных видах профессиональной деятельности показали, что существуют общие закономерности использования конкретных приемов и способов принятия решения, отличающиеся строго выраженным индивидуальным составом. Указанные закономерности характеризуют стиль принятия решения как интегральный, регулирующий деятельность системный процесс. Вариативность стиля принятия решения лишь частично определяется специфическими особенностями деятельности и в целом зависит от уровня *сформированности свойств личности*, образующих целостные подсистемы, а также личностно-детерминированной организации когнитивных, аналитических и исполнительных элементов стиля [8].

5. Стиль принятия решения представляет собой характеристику личности, одну из детерминант становления профессионала, развивается и трансформируется под воздействием особенностей профессиональной деятельности. Именно стиль принятия решения обеспечивает снижение неопределенности возникшей у личности проблемы.

#### **Список использованных источников**

1. Бриггс-Майерс И. Типология Майерс-Бриггс / И. Бриггс-Майерс, М. Х. Мак-Кулли, А. Л. Хэммер // Психология индивидуальных различий / [Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова]. – 2-е изд. – М.: ЧеРо, 2002. – С. 754 – 775.



2. Карпов А.В. Психология стилей управленческих решений: учеб. пособ. / А.В. Карпов, Е.В. Маркова [Институт “Открытое общество”]. – Ярославль: Аверс-Пресс, 2003. – 108 с.
3. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А.Климов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.
4. Либин А.В. Единая концепция стиля человека: метафора или реальность? / Александр Либин // Стиль человека: психологический анализ / [Под. ред. А. В. Либина]. – М.: Смысл, 1998. — С. 109 – 124.
5. Ложкин Г.В. Практическая психология в системах “человек – техника”: [учеб. пособие] / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель. – К.: МАУП, 2003. – 296 с.
6. Мерлин В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности /В.С.Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
7. Морозова Г.Б. Психологическое сопровождение организации и персонала / Г.Б. Морозова. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
8. Санніков О.І. Психологічна система ухвалення рішення / О.І. Санніков // Наука і освіта. [Спецвип. “Психологія особистості: теорія, досвід, практика”]. – 2010. – №9. – С. 149-152.
9. Стиль человека: психологический анализ / [Под. ред. А.В. Либина]. – М.: Смысл, 1998. – 310 с.
10. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности: организация компонентов и взаимодействий субъектов / В.А. Толочек // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1996. – № 3. – С. 51 – 60.
11. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума: [Учеб. пособие] / М.А. Холодная. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

A structure and basic component of style of making decision personality of professional are in-process examined. The comparative analysis of going is given near the study of styles: style of making decision, cognitive style, individual style of activity and style of professional activity.

**Keywords:** style of making decision, style of cognitive, style of activity.

*Отримано: 25.11.2011 р.*

## **Сутність креативного потенціалу та його роль у психологічному забезпеченні управління закладами освіти**

У статті проаналізовано різнопланові підходи вчених щодо визначення поняття “креативність”, складових, основних параметрів креативного потенціалу, етапів та стадій креативного процесу. Розглянуто особистісні риси, що характеризують креативний потенціал. Відзначено, що сучасному ефективному керівнику закладу освіти у своїй повсякденній діяльності необхідно спиратися на свої сильні, найбільш розвинуті якості, необхідно використовувати креативний стиль управління колективом. Показано необхідність використовувати на різних етапах професійної підготовки сучасного керівника закладу освіти основних методів розвитку креативності: синектики, мозкового штурму, рішення творчих завдань, алгоритму розробки інноваційних рішень, методу навчання дією та ін.

**Ключові слова:** креативність, креативний потенціал, структура креативного потенціалу, етапи креативного процесу, особистість керівника закладу освіти, особистісні риси креативних керівників, методи розвитку креативності.

В статье проанализированы различные подходы ученых относительно к понятию “креативность”, составляющих, основных параметров креативного потенциала, этапов и стадий креативного процесса. Рассмотрены личностные черты, характеризующие креативный потенциал. Отмечено, что современному эффективному руководителю учреждения образования в повседневной деятельности необходимо опираться на свои сильные, наиболее развитые качества, необходимо использовать креативный стиль управления коллективом. Показана необходимость использовать на разных этапах профессиональной подготовки современного руководителя учреждения образования основные методы развития креативности: синектики, мозгового штурма, решения творческих задач, алгоритма разработки инновационных решений, метода обучения действием и др.

**Ключевые слова:** креативность, креативный потенциал, структура креативного потенциала, этапы креативного процесса, личность руководителя учреждения образования, личностные черты креативных руководителей, методы развития креативности.

**Постановка проблеми.** В умовах становлення України як зрілого суспільства на міжнародній арені, що зумовлює необхідність

підвищення інтелектуально-культурного потенціалу країни, стає актуальним питання розвитку творчої особистості. Соціально-економічні зміни, які вимагають використання на благо суспільства творчих здібностей особистості, диктують необхідність оновлення сфери освіти. Реформування системи освіти на гуманістичних засадах потребує переосмислення концептуальних підходів в управлінні закладами освіти, одним із головних професійних завдань яких є розвиток креативності кожної особистості.

Ефективне виконання управлінської діяльності в закладах освіти вимагає використання як рутинних, алгоритмізованих управлінських методів та дій, так і нешаблонних, нестандартних підходів до врахування ситуаційних та індивідуально-психологічних характеристик управлінського рішення. Спроможності керівника опанувати та запроваджувати креативний стиль в управлінській діяльності сприятиме розвиток креативного потенціалу шляхом створення в освітніх установах певного інноваційного середовища. Керівник закладу освіти сьогодні перебуває в принципово нових умовах, коли загострилися суперечності між рівнем професійної підготовки і рівнем готовності педагогічних кадрів виконувати свої професійні обов'язки, між процесом динамічного оновлення знань і недостатнім рівнем професійної компетентності педагогів. Зміна системи мислення, системи цінностей на теперішній час вимагає готовності керівника закладу освіти до прийняття самостійних нетрадиційних рішень. Не всі керівники до цього готові. Тому сьогодні назріла необхідність розвитку креативного потенціалу керівників закладів освіти.

Аналіз літератури свідчить, що психологічні характеристики креативності розглянуто в дослідженнях М.Воллаха, Дж. Гілфорда, Б. Гізелі, С.Медника, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьова, В.Сміта, П. Торренса, М.Г. Фролова, М.Г. Ярошевського та ін. Окремі аспекти особистісних і професійних здібностей менеджерів відображено в працях О.І. Бондарчук, Л.М. Карамушки, Н.Л. Коломінського, Л.М. Мітіної, Л.Е. Орбан-Лембрик, Н.А. Побірченко, В.Д. Шадрікова, В.М. Шепеля, Г.М. Щокіна та ін. Проте проблема формування креативного потенціалу керівників закладів освіти у сучасних умовах не є розв'язаною повністю.

**Мета статті** полягає в розкритті сутності креативного потенціалу та його ролі в психологічному забезпеченні управління закладами освіти.

**Теоретичний аналіз проблеми.** Варто зазначити, що проблема креативності була неодноразово предметом дослідження багатьох

науковців, проте особливої актуальності вона набуває на переломних етапах соціально-економічного розвитку суспільства.

У психологічній літературі поняття “креативність” (від латинського *creare* – створення) часто змішують з поняттям “творчість”, тобто креативність трактується як поняття синонімічне творчості. Так, в англomовній літературі поняття “creativity” вживається для позначення всього того, що має безпосередню причетність до створення чогось нового; сам процес такого створення; продукт цього процесу; його суб’єкт; обставини, в яких творчий процес відбувається; фактори, які його детермінують тощо [16; 20]. Загалом творчість розуміється як процес, що має відповідну специфіку і призводить до створення нового, а креативність розглядається як потенціал, внутрішній ресурс людини. Креативність можна розуміти як здатність людини відмовитись від стереотипних способів мислення або здатність виявляти нові способи вирішення проблем або нові способи вираження [13;14]. Дж. Сміт і І. Карлсон, розглядаючи креативність з психоаналітичної точки зору, визначають її як здатність приймати матеріал з підсвідомості у свідомість [15].

Оскільки людина є носієм творчості, а креативність становить її невід’ємний атрибут, то креативність можна визначити як здатність людини до конструктивного, нестандартного мислення й поведінки, до усвідомлення й розвитку свого досвіду, здатність людини відчувати проблему, визначати її, а також шукати шляхи її вирішення.

Е. Фром визначав креативність як здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, як спрямованість на відкриття нового і здатність глибоко усвідомлювати свій досвід [21]. При цьому він звертає увагу на характеристики і процеси, що активізують творчу продуктивність, а не результат.

Н. Роджерс розуміє креативність як здатність суб’єкта виявляти нові рішення проблем, залучення в життя нового для людини, вважаючи, що креативність є сила, яка сприяє позитивній самооцінці і забезпечує саморух індивіда у його розвитку [17, с. 165].

Е. Торренс розглядає креативність як здатність до творчості, незвичайних і несподіваних рішень, нових ідей, подолання усталених стереотипів, знаходження рішення в нестандартних ситуаціях [19]. У своїх дослідженнях Торренс довів, що рівень креативності корелює з досягненнями в організаторській діяльності (менеджмент), а також у навчальній і професійній діяльності. Високих успіхів у професійній і управлінській діяльності дома-

гаються лише ті, у кого високий рівень інтелекту доповнюється і високими показниками за креативністю. Особистості з нормальним і високим коефіцієнтом інтелекту, але які не володіють високим рівнем креативності, рідко досягають значних успіхів навіть при повному володінні управлінськими і професійними технологіями. Обов'язковою ознакою творчої обдарованості є рівень інтелекту не нижче верхньої границі середньої норми, тому що саме цей рівень забезпечує основу для творчої продуктивності.

Дослідження американських вчених Е. Торренса та Л. Холла показали, що особливостями креативності особистості виступають: здатність “робити чудо”, дії, що виходять за рамки традиційних, але згідно з законами природи; високий ступінь емпатії; виключність діяльності; здібність вирішувати конфлікти, особливо тоді, коли вони не мають логічного вирішення; вміння фантазувати та мати інтуїцію [6].

Більшість вітчизняних дослідників під креативним потенціалом має на увазі творчу обдарованість, готовність до творчої діяльності [11; 8; 9; 14].

Д.Б.Богоявленської, Е. де Боно, О.М.Матюшкіна, В.О.Моляко, В.Д.Шадрікова та ін. [1; 2; 8; 9] визначили загальну структуру творчого потенціалу, яку характеризують такі складові: 1) задатки, нахили, що виявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, наданні переваг чомусь перед чимось іншим, загальною динамічністю психічних процесів; 2) інтереси, їх спрямованість, частота й систематичність проявів, домінування пізнавальних інтересів; 3) допитливість, потяг до створення нового, нахили до пошуку й розв'язання проблем; 4) швидкість у засвоєнні нової інформації, створення асоціативних масивів; 5) нахили до постійних порівнянь, співставлень, вироблення еталонів для наступних порівнянь, відбору; 6) прояви загального інтелекту – “схоплюваність” розуміння, швидкість оцінювань та вибору шляхів розв'язку, адекватність дій; 7) емоційна забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, надання переваг; 8) наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, систематичність в роботі, сміливе прийняття рішень; 9) творча спрямованість на пошуки аналогій, комбінування, реконструювання, нахили до зміни варіантів, економність у рішеннях, використанні часу, засобів та ін.; 10) інтуїтивізм – здатність до прояву неусвідомлюваних швидких (часом – миттєвих) оцінок, прогнозів, рішень; 11) порівняно швидке й якісне оволодіння вміннями, навичками, прийомами, технікою праці, майстерністю виконання відповідних дій; 12) здатності до

вироблення власних стратегій та тактик при розв'язанні різних проблем, завдань, пошуках виходу із складних, нестандартних, екстремальних ситуацій [3; 8; 9].

Креативність – це швидкість, гнучкість, точність, оригінальність мислення, багата уява, почуття гумору, схильність до високих естетичних цінностей, ступінь деталізації образу проблеми. Суттєвою умовою актуалізації цієї здібності є самовладання та впевненість у собі. Значна частина виявлень креативності належить до особливостей мислення.

Дж. Гілфорд вважав, що для творчості необхідна інтеграція конвергентного (логічного, послідовного, лінійного) та дивергентного (цілісного, інтуїтивного, релятивного) мислення. Результатом цієї інтеграції є такі особливості мислення: вільність, швидкість як здатність генерувати максимальну кількість ідей; гнучкість як здатність до народження широкого розмаїття ідей; оригінальність як здатність генерувати нестандартні ідеї; точність як здатність надавати завершений вигляд продуктам мислення [4; 25]. Також Д Гілфорд виділяє такі шість параметрів креативності:

- 1) здатність до виявлення і постановки проблеми;
- 2) здатність до генерування великої кількості ідей;
- 3) гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї;
- 4) оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно;
- 5) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі;
- 6) здатність вирішувати проблеми, тобто здібність до аналізу і синтезу [4].

Стосовно етапів та стадій творчого процесу, то вони розглядалися різними дослідниками по-різному. На думку більшості вчених творчий процес включає усвідомлювані та неусвідомлювані етапи. Причому творчий процес починається у свідомій сфері, продовжується в його несвідомих структурах і знов потрапляє в зону свідомості. Так, Г. Гемгольд стверджував, що після тривалого періоду його роботи над певною проблемою і після періоду перерви в рішенні завдання, творче відкриття “приходило несподівано, без зусиль, як натхнення” [18].

Творчий процес, як зазначав Г. Воллес, проходить чотири стадії:

- стадію підготовки, на якій здійснюється свідоме дослідження проблеми;
- стадію інкубації (визрівання), де настає перерва у свідомій роботі над проблемою і використовується енергія підсвідомого;

- стадію натхнення (осаяння), на якій після періоду інкубації зовсім несподівано виникає рішення;
- стадію перевірки істинності рішення [18].

На думку Г. Кнеллера, існує ще п'ята стадія, яка передує стадії підготовки, де вперше виникає ще сира, але все ж таки оригінальна ідея [26]. Цю стадію він визначив як "Перший інсайт".

С. Болес, ввівши поняття "Точка креативної фрустрації", зазначає, що саме в цей момент індивід приймає свідоме рішення, яке безпосередньо здійснює вплив на кінцевий результат [23].

Як стверджує Д. Сапп, на етапі підготовки формується мотивація, прихильність первісної ідеї, і від ступеня цієї прихильності залежить характер реакцій, що виникають у точці креативної фрустрації [27]. На його думку, цей момент є найбільш важливим, оскільки саме тут відбувається вибір, що впливає на результат справи: чи буде вирішена проблема і чи буде результат дійсно творчим. Також він відзначає, що перший інсайт – це швидше точка, момент, ніж стадія. Вона займає значно менше часу порівняно зі стадіями підготовки і перевірки.

Я.А. Пономарьов вважає, що творчий акт може мати зовнішній і внутрішній план дій, він розвивається по етапах від одного етапу до іншого [13; 14]. А ці етапи, у свою чергу стають структурними рівнями його організації. Також він стверджує, що центральна ланка психологічного механізму творчої діяльності включає роботу таких фаз: логічний аналіз проблеми, що завершується крахом логічних програм; інтуїтивне рішення; вербалізація інтуїтивного рішення; формалізація нового знання. На його думку, творчий продукт передбачає включення інтуїції і не може бути отриманий на основі логічного висновку.

С.І. Макшанова і Н.Ю. Хрящева виділяють такі етапи креативного процесу:

- етап підготовки, який характеризується свідомим зусиллям щодо пошуку виходу з проблемної ситуації, де суб'єкт логічно опрацює, аналізує завдання, проблему як в цілому, так і окремі її елементи, збирає додаткову інформацію;
- етап фрустрації, який настає в той момент, коли, проаналізувавши всю інформацію та перевібивши варіанти рішення, що виникли, індивід все-таки не знаходить відповідь;
- етап інкубації, який починається в той момент, коли індивід припиняє свідому роботу над проблемою, що пов'язано з логічними операціями лівої півкулі, і проблема "передається" в праву півкулю;

- етап інсайту – це короткочасний, але дуже чіткий етап креативного процесу, момент надходження в сферу свідомості вирішення проблеми, який характеризується бурхливими позитивними емоціями, навіть ейфорією;
- етап розробки, в ході якого відбувається перевірка істинності отриманого рішення логічними засобами. Цей етап може бути представлений двома підетапами: а) перевірки істинності інсайту; б) здійснення [15].

Креативних людей характеризують такі особистісні риси:

- 1) незалежність – особистісні стандарти важливіше стандартів групи, некомформність оцінок і суджень;
- 2) відкритість розуму – готовність повірити своїм і чужим фантазіям, сприйнятливість до нового і незвичайного;
- 3) висока толерантність до невизначених і нерозв'язних ситуацій, конструктивна активність у цих ситуаціях;
- 4) розвинуте естетичне відчуття, прагнення до краси [12].

Більшість дослідників відзначають, що креативна особистість володіє високою емоційною збудливістю. Існує пряма залежність між емоційним напруженням з супутніми фізіологічними зрушеннями і рівнем креативного процесу [7]. Дослідники вважають, що на креативність сприятливо діють такі фактори, як радість, пристрасність, прилив стенічних емоцій, прагнення до домінування, ризику, тяжіння до незалежності, порушення порядку, зняття почуття страху, фрустрації [5]. На думку багатьох дослідників, без емоційної активності власне креативності не спостерігається.

Необхідно відзначити, що в умовах розвитку освіти в нашій країні особливого значення набувають питання практичного використання сучасних форм управління закладами освіти. Сучасному ефективному керівнику закладу освіти у своїй повсякденній діяльності необхідно спиратися на свої сильні, найбільш розвинуті якості, необхідно використовувати креативний (творчий) стиль управління колективом. Креативний стиль управління можна визначити як застосування різноманітних стилів залежно від управлінської ситуації, що виникає, від цілей, умов та засобів її вирішення. Сучасний керівник закладу освіти повинен мати розвинуте уявлення, оригінальні судження, ідеї, які притаманні високорозвиненому інтуїтивному мисленню. Такого керівника закладу освіти можна назвати творчою особистістю. Спроможність керівника закладу освіти до генерування нових ідей можна віднести до важливих ознак його творчої особистості.

На жаль, слід підкреслити, що у закладах освіти недостатньо приділяють уваги розвитку інтуїції, творчим здібностям. Керівники



закладів освіти більшою мірою звертають увагу на логічні методи вирішення завдань, у тому числі і творчих управлінських завдань. Поряд з логічними методами вирішення задач керівники закладів освіти повинні використовувати евристичні методи. Дослідники відзначають евристичні методи вирішення управлінських завдань як систему принципів та правил, які задають найбільш вірогідні стратегії і тактики діяльності керівника закладу освіти. Вони повинні стимулювати його інтуїтивне мислення в процесі рішення, генерування нових ідей, і на цій основі сутнісно підвищувати ефективність рішення деяких управлінських завдань [10].

З метою успішного розвитку креативності сучасного керівника закладу освіти на різних етапах професійної підготовки необхідно регулярно застосовувати методи розвитку креативності – синектику, мозковий штурм, рішення творчих завдань, **алгоритм розробки інноваційних рішень, метод навчання дією** та ін.

Порівняльний аналіз і вибір форм розвитку креативності сучасного керівника закладу освіти доцільно здійснювати на основі низки критеріїв:

- відповідність базовим принципам розвитку креативності – принципам активності, мотивації, самостійної роботи, рефлексії, сприятливого середовища, а також принципам розвитку кожного особистісного фактора креативності, залученості керівника закладу освіти в процес розвитку двостороннього розвитку креативності, конкуренції між учасниками процесу розвитку креативності;
- можливість застосування основних методів розвитку креативності в рамках форм навчання, що використовуються;
- спрямованість форм навчання на нейтралізацію бар'єрів, що перешкоджають креативному мисленню особистості;
- врахування особливостей професійної діяльності керівників закладів освіти [24].

Трансформація управління закладом освіти повинна бути спрямована, у першу чергу, на реалізацію політики мотивації, що націлена на розширення співробітництва педагогічних працівників з адміністрацією для досягнення загальних цілей. Це спонукає педагогічних працівників до розвитку своїх здібностей, до інтенсивної, продуктивної і творчої праці. Повинні бути знайдені і впроваджені могутні стимули, що спонукають педагогів шукати нове, експериментувати, прагнути до самостійної творчості [22].

Креативність керівника закладу освіти закладена в психологічному потенціалі його особистості, установці на пошук проблемних ситуацій у системі управління й на самостійність у

вирішенні завдань, що не виключає колегіальності. Його творчі здатності виражаються в ініціативності, альтернативному (різноманітному) мисленні, умінні вирішувати нові проблеми і критично ставитися до справи, схильності до вдосконалення й рішення завдань нетрадиційними методами, умінні психологічно перебудовуватися при зміні умов і виникненні нових завдань, умінні діяти всупереч “тиску” колективу, але в руслі його інтересів, здатності сприймати критичні зауваження як показник нових ідей і підходів, відкритості до всього нового й умінні ризикувати [22].

**Висновки.** Отже, виникає необхідність у розробці моделі поетапного розвитку креативності керівників закладів освіти у процесі професійної підготовки, яка дозволила б систематизувати і оптимізувати дії з розвитку їх креативності на різних етапах професійної підготовки. Модель поетапного розвитку креативності керівників закладів освіти повинна враховувати основні підходи до розвитку креативності, фактори і особливості розвитку креативності на різних етапах професійної підготовки. На наш погляд, вона повинна включати в себе такі елементи: основні цінності; місію; загальну стратегічну установку; стратегії управління закладом освіти; стратегію розвитку людських ресурсів; методи управління педагогічним колективом; основні принципи управління; структуру управління; стиль керівництва; мотивацію і стимулювання праці педагогічних працівників; підбір персоналу; оцінку та атестацію педагогічних працівників; організаційну культуру та соціокультурні умови праці.

#### **Список використаних джерел**

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская – Р.-на-Дону: Феникс, 1993. – 232 с.
2. Боно Э. Серьезное творческое мышление / Э. Боно – Мн.: Поппури, 2005. – 416 с.
3. Воронюк І.В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів: автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 / І.В. Воронюк; НПУ ім. М.П.Драгоманова – К., 2003. – 22 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж Гилфорд // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – С.433-456.
5. Ермолаева-Томина Л.Б. Проблемы развития творческих способностей детей / Л.Б.Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 166-175.

6. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В. Кларин. – Рига: НПЦ “Эксперимент”, 1995. – С.115-128.
7. Козленко В.Н. Психологические особенности креативности в старшем школьном возрасте и ее влияние на статус старшеклассника в учебной группе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07 / В.Н. Козленко; МГПИ – М., 1983. – 24 с.
8. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В.О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2-9.
9. Моляко В.О. Творчий потенціал особистості / В.О. Моляко // Науковий часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова. Сер.№ 12. Психологічні науки: [зб.наук.праць]. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2007. – Вип.17. – С.16-22.
10. Морозов А.В. Управленческая психология / А.В. Морозов. – М.: Академический Проект, 2003. – 288 с.
11. Оганянц Б.Г. Творчество и обучение / Б.Г. Оганянц, С.Д. Константинов. – М.: Моск. обл. пед. ин-т, 1993. – С. 151-164.
12. Олах А. Творческий потенциал и личностные перемены / А. Олах // Общественные науки за рубежом. – 1968. – № 4. – С. 69-73.
13. Пономарев Я.А. Психология творения: [избранные психологические труды] / Я.А. Пономарев – М. Воронеж: МОДЭК, 1999. – 480 с.
14. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1996. – 303 с.
15. Психогимнастика в тренинге / [под ред. Н.Ю. Хрящевой]. – СПб.: Ювента; Ин-т тренинга, 1999. – 256 с.
16. Психология: Словарь-справочник / Сост. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Хэлтон, 1998. – 399 с.
17. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С.164-168.
18. Роменець В.А. Психологія творчості: [навчальний посібник] / В.А. Роменець. – К. Либідь, 2001. – 288 с.
19. Уитмер Дж. Коучинг – новый стиль менеджмента в управлении персоналом: [учеб. пос.] / Дж/Уитмер. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 218 с.
20. Фадеев В. І. Психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.І. Фадеев; Прикарпат. нац. ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006. – 16 с.
21. Фромм Э. Личность в современной культуре / Э. Фромм // Психология личности. – Самара: БАХРАХ, 1999. – Т.2. – С.233-247.

22. Харцій О.М. Розвиток креативного потенціалу у майбутніх менеджерів організації: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / О.М. Харцій; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. , 2008. – 19 с.
23. Boles S. A model of routine and creative problem solving / S. Boles // Journal of Creative Behavior. – 1990 – № 24 (3).
24. Encyclopedia of creativity / M.A. Runco, S.R. Pritzker. – San Diego: Academic Press, 1999. P. 165-174, 637-638.
25. Guilford J.P. Creativity / J.P. Guilford // American Psychologist. – 1950. – V. 5. – P.444-454
26. Kneller G.F. The art of science and creativity / G.F. Kneller – NY: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1965. – P.13-24.
27. Sapp D. David. The point of creative frustration and creative process a new look at old model. / D. Sapp // Journal of Creative Behavior. – 1992, – № 26 (1) – P. 21-28.

The article analyses the diverse approaches of scientists concerning the definition of the concept of “creativity”, components, basic parameters of creative potential of the phases and stages of the creative process. Considered personal features that characterize the creative potential. Noted that the modern effective manager of the institution of education in their everyday activities should build on its strengths, the most developed of quality, it is necessary to use the creative style of management team. The necessity to use at different stages of professional training of a modern manager of the educational institutions of the main methods of development of creativity: synectic, brainstorming, creative problem solving, algorithm development innovative solutions, a method of action learning, etc.

**Key words:** creativity, creative potential, the structure of the creative potential, the stages of the creative process, the personality of the manager of an institution of education, personal traits of the creative managers, methods of development of creativity.

*Отримано: 5.12.2011 р.*

## Особливості розробки порівнево-збалансованої програми корекції психомоторики дітей-олігофренів

У статті розглянуто особливості підходу до розробки розвивальної програми корекції психомоторики дітей-олігофренів старшого дошкільного віку. Розробку програми було здійснено на основі урахування психомоторних можливостей суб'єкта активності на різних рівнях побудови рухів. Програма має структуру, відповідну рівням побудови рухів, і передбачає збільшення орієнтувально-дослідницьких можливостей дітей-олігофренів.

**Ключові слова:** діти-олігофрени, корекція, психомоторика, порівнево-збалансована програма.

В статье рассмотрены особенности подхода к разработке развивающей программы коррекции психомоторики детей-олигофренов дошкольного возраста. Разработка программы была осуществлена с учетом психомоторных возможностей субъекта активности на разных уровнях построения движений. Программа имеет структуру, отвечающую уровням построения движений, и предполагает увеличение ориентировочно-исследовательских возможностей детей-олигофренов.

**Ключевые слова:** дети-олигофрены, коррекция, психомоторика, поровнево-сбалансированная программа.

Формування активної особистості в дошкільному віці зумовлюється різними соціальними та психолого-педагогічними чинниками, серед яких вагоме місце посідають психомоторні можливості. У психомоторних проявах встановлюється реальний зв'язок дитини з соціальним середовищем, в якому і формується особистість. У психомоторних діях, діяльностях і вчинках виявляється особистість в перші 7 років життя.

Вивчення психомоторики дітей дошкільного віку дає підстави стверджувати, що, незалежно від особливостей моторної недорозвиненості, всім їм притаманні значні труднощі при виконанні завдань, що потребують зміни засвоєних рухів. Оскільки спроможність відійти від одного разу знайденого і засвоєного руху ґрунтується на орієнтувально-дослідницьких можливостях психомоторики суб'єкта, то саме порушення останніх і є центральною ланкою відповідної патології [4; 5].

Водночас корекція спроможності змінювати свої психомоторні стереотипи, формування ефективних орієнтувально-дослідницьких рухів у дітей відіграє особливо важливу роль в їх адаптації до навколишнього середовища. Проте завдання щодо корекції можливості диференціювати рухи є досить складним і вимагає визначення відповідних психолого-педагогічних засад цієї роботи, що є важливим науковим і практичним завданням [6; 7; 9].

Розв'язання цієї проблеми започатковане у працях М.О.Бернштейна, О.В.Запорожця, які досліджували психомоторику як складне ієрархічне утворення низки рівнів побудови рухів і запропонували систематизувати з цих позицій патологію реалізації рухової функції, а також вивчати психіку як орієнтувально-дослідницьку діяльність. У сучасних дослідженнях розуміння таких особливостей функціонування психомоторики підтверджується [6; 10; 11; 12]. Проте залишається недостатньо дослідженою можливість проведення корекційної роботи на цій основі у дітей олігофренів дошкільного віку.

Мета роботи – окреслити психолого-педагогічні засади розробки програми корекції психомоторних можливостей дітей-олігофренів 6-7 років на основі порівняного підходу до побудови рухів та дослідження психіки як орієнтувальної активності; запропонувати порівняно-збалансовану програму корекції психомоторики у дітей старшого дошкільного віку.

Проведені нами теоретичні та емпіричні дослідження можливостей удосконалення програм корекції психомоторного розвитку дітей дошкільного віку дозволяють стверджувати, що ці програми доцільно розробляти, насамперед, на основі психофізіологічних наукових поглядів М.О.Бернштейна [1;2]. Автор здійснив ряд досліджень, які експериментально довели, що організм є активною цілеспрямованою системою, а не реактивною системою, яка тільки пасивно відповідає на зовнішні впливи та пристосовується до навколишнього середовища. Активність організму спрямована на задоволення потреб, на досягнення певної мети [13]. Тобто на подолання навколишнього середовища, а не на урівноважування з ним. Це негентропійна система, вона протидіє ентропії. Відповідно і корекційні програми мають враховувати цю активність, яка дозволяє індивіду стати суб'єктом.

Водночас дослідження реалізації психомоторної функції людиною за допомогою точних апаратурних методик однозначно довели, що при повторенні дій неможливо абсолютно точно повторити рухи. Наприклад, виконуючи удар молотком по зубилу робітник щоразу точно попадає по ньому, проте рухи ланок тіла в

кожному ударі відрізняються за своєю траєкторією. Отже, повторюється тільки завдання, а “накази” нервової системи м’язам мають змінюватися із врахуванням конкретних, реальних умов виконання дії. Більше того, є відповідність між “образом потрібного майбутнього” і результатом дії, а не відповідність між результатом рухів і “наказами”, що ідуть від мозку до м’язів. Останнє пояснюється значною складністю будови рухового апарату та силового поля дії. Описану закономірність “повторення без повторення” також необхідно враховувати при розробці нових програм психомоторного розвитку дітей.

Для реалізації рухової функції мозок людини не тільки надсилає певні “накази” м’язам, а й отримує від аналізаторів інформацію про результати виконання цих “наказів” і, порівнявши їх з “образом потрібного майбутнього”, дає нові корегуючі “накази”, які спрямовані на подолання відхилень реальних рухів від бажаних. Іншими словами, існує не тільки прямий зв’язок (мозок – м’язи), а й зворотній (м’язи, смислові аналізатори – мозок). І це експериментально доведене М.О.Бернштейном положення щодо механізмів регуляції рухів має обов’язково враховуватись в нових програмах корекції психомоторики.

Грунтовно дослідив вчений і те, що для побудови рухів різної складності суб’єкт психомоторної активності віддає “накази” на ієрархічно різних рівнях центральної нервової системи. Побудова рухів – це система всіх сенсорних синтезів, що беруть участь в координуванні певної дії, та система еферентних імпульсів в їх єдності. Побудова рухів реалізується п’ятьма рівнями, кожен з яких є провідним для вирішення певного класу психомоторних завдань, інші рівні (коли один з них взяв на себе функцію провідного) виконують фонові функції. Зазвичай робота фонових рівнів не усвідомлюється. Ці ідеї М.О.Бернштейна знайшли практичне застосування при відновленні рухів у поранених в роки Великої Вітчизняної війни.

Розробка нових програм корекції психомоторних можливостей дітей дошкільного віку також має враховувати те, що експериментально довів О.В.Запорожець: в основі будь-якого пізнавального процесу дитини є практичні дії. Онтогенетичні дослідження автора однозначно довели, що сприймання – це згорнута перцептивна дія. Мислення також першопочатково є практичним узагальненням (наочно-дійове мислення). Інтеріоризація розумілась О.В.Запорожцем як перетворення у внутрішнє першопочатково зовнішньої орієнтувальної діяльності. Більш того, сама психіка досліджувалась автором як орієнтувально-дослідницька

діяльність, що було значним добробком у створенні в психології теорії діяльності [8].

Однією з психолого-педагогічних засад розробки програм корекції психомоторики є створена О.В.Запорожцем концепція виникнення і розвитку довільних рухів і дій. Ця концепція опосередковано підіймає проблему сенситивних періодів формування психомоторних функцій, яка є особливо актуальною для формування психомоторики в дошкільному віці.

Отже, теоретико-методологічними засадами розробки програм корекції психомоторики дітей можуть бути положення М.О.Бернштейна про: активність живих систем, неможливість точного повторення рухів у діях, необхідність зворотного зв'язку і корекції в керуванні рухами, ієрархію рівнів побудови рухів (кожен з яких є провідним для вирішення певного класу психомоторних завдань). Та, положення О.В.Запорожця: в основі пізнавальних процесів дитини є практичні дії, психіка може досліджуватись як орієнтувально-дослідницька діяльність, онтогенетично зумовлені особливості виникнення і розвитку довільних рухів і дій та формування на їх основі особистості.

Корекційна програма реалізує авторську модель організації умов розвитку психомоторних можливостей дітей-олігофренів дошкільного віку. Розробку програми було здійснено на основі констатувального експерименту щодо психомоторних можливостей суб'єкта психомоторної активності на різних рівнях побудови рухів. Програма має чітку структуру, перевірку її ефективності здійснено на експериментальній та контрольній групах дітей. Цілями і завданнями програми було:

- здійснення ефективного комплексного визначення психомоторних можливостей дітей-олігофренів дошкільного віку на різних рівнях побудови рухів;
- прогнозування оптимального збалансованого поєднання корекційних вправ для покращення психомоторних можливостей дітей дошкільного віку зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності;
- створення необхідних умов для корекції психомоторних можливостей на чотирьох рівнях побудови рухів дітей-олігофренів дошкільного віку; формування рухів дітей на задіяних рівнях реалізації їх рухової функції; створення умов для включення компенсаторних механізмів керування рухів;
- забезпечення умов для закріплення досягнутих результатів та позитивних змін і переносу їх у реальну життєдіяльність дітей.



Реалізація програми здійснювалась у кілька етапів: підготовчий, основний, заключний. Підготовчий етап програми передбачав комплексне визначення психомоторних можливостей дітей-олігофренів на різних рівнях побудови рухів; розробку конкретних цілей і завдань, стратегій психокорекційної роботи; складання плану роботи щодо формування своєрідної “школи” рухів на задіяних рівнях їх побудови; створення необхідної матеріально-технічної бази для проведення корекційних занять.

Основний етап включав у себе безпосередню реалізацію програми відповідно до структурних компонентів моделі корекції психомоторних можливостей дітей-олігофренів на рівнях побудови рухів. Структурно-функціональна модель корекції психомоторних можливостей являє собою визначену у часі послідовність дій із зазначенням функціональних зв'язків між різними рівнями.

У корекційну програму на основному етапі включено комплекс ігрових вправ, які забезпечують зміст впливу на психомоторику з метою її корекції.

Спостереженнями встановлено, що найбільш ефективний вплив на корекцію психомоторних можливостей дітей-олігофренів дошкільного віку мають не окремі вправи, а їх комплекс, який забезпечує віднаходження компенсаторних шляхів керування рухами.

Для розв'язання завдань основного етапу корекції використовувались спеціальні вправи програми.

Центральною ланкою психолого-педагогічних засад організації навчально-виховної та корекційної роботи доцільно вважати порівневий підхід до психомоторних виявів на основі орієнтувально-дослідницької активності. Відповідно, все різноманіття порушень психомоторики дітей може бути систематизоване відносно втрат функціональних можливостей на різних рівнях. Більш того, з урахуванням індивідуальних особливостей “мозаїки” ушкоджень центральної нервової системи на різних рівнях побудови рухів мають розроблятися корекційні завдання. Індивідуальні корекційні завдання мають також враховувати і порушення в узгодженості функціонування рівнів, окремих мозкових систем.

Особливу увагу необхідно звертати на те, що ієрархічно представлені рівні побудови рухів взаємодіють між собою за принципом динамічної субординації. Важливо визначити провідний рівень, який в різних діях є різним. Інколи зовні схожі дії, близькі за руховою структурою, значно відрізняються за змістом, і, відповідно, як провідні мають різні рівні побудови рухів.

Корекцію психомоторних можливостей доцільно здійснювати, якщо це можливо, насамперед на провідному рівні. З цією метою можна застосувати виконання тих дій, для яких конкретний рівень є провідним у варіативних умовах. Штучно створені умови варіативності збільшать орієнтувально-дослідницьку активність суб'єкта та покращать функціональні можливості рівня побудови рухів. Зміна кінематичних і динамічних характеристик рухів може здійснюватись у процесі виконання побутових дій, фізичних вправ та в інших умовах.

В умовах, коли рівень ураження певних ділянок центральної нервової системи є такою, що виконати дії з вирішення одного з класів психомоторних завдань неможливо, пропонується змінювати субординацію рівнів. Тобто пропонується так змінити смислові завдання, щоб керування дією перейшло на більш збережений рівень. Проте цей шлях є більш складним і не таким ефективним, як попередній. Далеко не завжди вдається віднайти обхідні шляхи, що дозволять сформувати нові психологічні механізми керування конкретними діями [3].

Загалом здатність психіки до компенсації в дітей може бути знижена, і надзвичайно важливо розпочати здійснювати корекцію їх психомоторних можливостей саме в перші 7 років життя. Своєчасно розпочата корекційна робота дозволяє максимально повно розвинути функціональні можливості індивідуально збережених церебральних систем, психічних пізнавальних процесів і психомоторних якостей.

Отже, основними засадами методу порівнево-збалансованої корекції психомоторики дітей-олігофренів дошкільного віку такі.

1. Центральною ланкою порушень психомоторного розвитку дітей дошкільного віку є їхня знижена спроможність до перебудови засвоєних рухів і дій, що зумовлюється порушенням відчуттів, орієнтувально-дослідницьких можливостей. Відтак, ускладнюються і специфічно змінюються умови формування психомоторних якостей суб'єкта.

2. Патологія психомоторного розвитку в дітей настільки різноманітна, що її складно класифікувати. Складно в індивідуально-своєрідних "мозаїках" ушкоджень центральної нервової системи віднайти системоутворюючі чинники. Найбільш обґрунтованою, на нашу думку, є класифікація психомоторних порушень відповідно до рівнів побудови рухів.

3. Програми корекції психомоторних можливостей дітей дошкільного віку доцільно будувати саме так, щоб вони включали різні дії, провідними для яких є різні рівні побудови рухів, а їх виконання передбачало б доцільні зміни кінематичних та дина-

мічних характеристик. Зазначені умови будуть максимально сприяти залученню до реалізації рухової функції індивідуально збережених можливостей дитини, розвитку психічних пізнавальних процесів, формуванню психомоторних якостей.

4. Психолого-педагогічними засадами розробки таких корекційних програм є положення наукових концепцій М.О.Бернштейна про: організм як активну цілеспрямовану систему, неможливість абсолютно точно повторити свої рухи, неоднозначність між м'язовими імпульсами та результуючими рухами, необхідність прямого і зворотного зв'язку та корекцій для керування рухами, рівні побудови рухів.

5. Науковими засадами для розробки програм корекції психомоторики є також положення О.В.Запорожця про те, що: в основі розвитку психічних пізнавальних процесів дитини є практичні дії, психіка може досліджуватись як орієнтувально-дослідницька діяльність, в онтогенезі розвитку довільних рухів і дій формується особистість.

Корекцію функціональних можливостей дітей на рівні А (тонусу) доцільно здійснювати шляхом ігор, в яких передбачено короткочасне збереження заданих поз з плавними незначними змінами їх кінематичних і динамічних характеристик. Наприклад, наслідування позам тварин. Невеликі, але такі, що відчуються, зміни розташування ділянок тіла в просторі сприятимуть включенню нових м'язових синергій, змінюючи тонус всіх задіяних в збереженні поз (статичної рівноваги) груп м'язів. Корисними будуть вправи із розвитку заданих м'язових зусиль, особливо коли свідчення динамометрів виведені на екран комп'ютера і графічно представлені (торкання предметом іграшки тощо).

Корекцію функціональних можливостей психомоторики дітей-олігофренів на рівні В (м'язово-суглобових ув'язок) можна здійснювати шляхом застосування всіляких вправ з утримання динамічної рівноваги тіла і включених в ігрові ситуації. Корисними будуть вправи на розвиток точності відтворення просторових і часових характеристик рухів без зорового контролю. Корекцію функціональних можливостей психомоторики дітей дошкільного віку на рівні С (простору) доцільно здійснювати шляхом використання всіляких вправ, для виконання яких дитині необхідна просторова точність рухів (при зоровому контролі). Наприклад, стрибки на визначену відмітку відстань, метання м'ячика в ціль тощо (збільшуючи і зменшуючи відстань від оптимальної).

Корекцію функціональних можливостей дітей на рівні D (дій) доцільно здійснювати шляхом актуалізації нових аспектів вже

відомих дій з предметами культури, що сприяє також розвитку узагальненості розумової діяльності.

Корекція функціональних можливостей психомоторики на найвищому кортикальному рівні Е (мовлення і письма) в дошкільному віці можлива лише частково. Наприклад, синхронізація моторних і словесних компонентів дій, доступна словесна характеристика своїх рухів.

Застосування запропонованої порівнево збалансованої коректувальної програми базується на тому, що діти-олігофрени дошкільного віку мають різні успіхи в керуванні рухами на різних рівнях їх побудови, що залежить від індивідуально-своєрідних порушень центральної нервової системи. В цілому, програма дає можливість використовувати збережену проприорецептивну чутливість дитини.

Досвід практичної роботи і теоретичні дослідження, як вже зазначалось, дають підстави констатувати той факт, що всі діти-олігофрени, незалежно від особливостей психомоторного недорозвинення і міри стійкого органічного порушення пізнавальної діяльності, зазнають значних труднощів при виконанні завдань, що вимагають зміни раніше завчених рухів і дій. Оскільки можливість змінювати і удосконалювати колись засвоєні дії залежить, перш за все, від здатності дитини диференціювати відчуття своїх рухів (що вивчає психологія), індивідуальних особливостей локалізації вражень центральної нервової системи (що вивчає фізіологія) і технологій педагогічних дій (що вивчає олігофренопедагогіка), то і корекція порушень психомоторного розвитку повинна здійснюватися з їх врахуванням, тобто з позицій міждисциплінарного підходу.

Вихідним психологічним положенням, яке лежить в основі корекції психомоторики, є, на наш погляд, розуміння психіки як орієнтувально-дослідницької діяльності. У контексті проблеми, що вивчається нами, найбільш практично цінними науковими роботами в цьому напрямі слід визнати дослідження О.В.Запорожця і його учнів [4]. У них переконливо доведено, що у витоках усіх пізнавальних процесів дитини лежать практичні дії, а сутність інтеріоризації – перетворення на внутрішнє спочатку зовнішніх форм орієнтувальної діяльності. Отже, формування і корекція довільних рухів і дій в онтогенезі одночасно є формуванням і корекцією орієнтувальної активності суб'єкта.

Вихідними фізіологічними положеннями, які можуть бути покладені в основу корекції психомоторики дітей-олігофренів дошкільного віку, є, на наш погляд, фізіологія активності і теорія

побудови рухів, розроблені М.О.Бернштейном. Фізіологія активності є основою розуміння цільової детерміації поведінки людини і, в першу чергу, такої її складової, як рухове завдання [1]. Теорія рівнів побудови рухів є основою формування рухових навичок в нормі і їх корекції при патології [2]. Можна стверджувати, що ці наукові роботи зробили значний внесок у розуміння психофізіологічної проблеми з матеріалістичних позицій. Їх практичне значення, як вже зазначалось, було підтверджене в роки Великої Вітчизняної війни при відновленні рухів у поранених.

У контексті досліджуваної нами проблеми побудова рухів це, перш за все, склад всіх аферентаційних ансамблів (сенсорних синтезів). Всі вони беруть участь в координації конкретних рухів, а отже, в циклічному здійсненні необхідних корекцій шляхом ефекторних імпульсів. П'ять виділених М.О.Бернштейном рівнів центральної нервової системи складно взаємодіють між собою. Зміст моторного завдання визначає, який з рівнів буде провідним (інші будуть фоновими і підпорядковані йому).

Вихідним педагогічним положенням, яке може бути покладене в основу корекції психомоторики дітей з порушенням інтелекту, є, на наш погляд, поняття “коректувальне завдання”, яке конкретизується у відповідній меті і показниках ефективності [14]. При всій різноманітності останніх, виходячи з психологічних і фізіологічних положень, неодмінною умовою здійснення корекції психомоторики буде збільшення варіативної смислової структури і моторного складу виконуваних рухів і дій.

Варіативність смислових завдань і умов їх виконання дозволяє збільшити орієнтувальну активність дитини, спрямовану на пошук ефективніших рухів, сенсорних синтезів і центральних механізмів управління психомоторною дією. У складній ієрархії рівнів побудови рухів відшукується оптимальний варіант їх спільної роботи, при необхідності формуються нові компенсаторні функціональні органи і механізми керування діями. У той же час необхідно підкреслити, що не йдеться про повне виправлення складних порушень психомоторики або про повне відновлення м'язової чутливості, а лише про індивідуально можливе збільшення спроможності керувати рухами шляхом включення пропріорецептивної чутливості, що збереглася.

Об'єднання положень різних дисциплін в єдину систему міждисциплінарного підходу до корекції психомоторики дітей-олігофренів дошкільного віку дозволило запропонувати для практики порівнево збалансовану коректувальну програму оптимізації існуючих і утворення нових функціональних органів.

Інноваційна програма, відповідно до чотирьох рівнів побудови рухів, складається з чотирьох груп вправ. Кожна з груп вправ здійснює корекцію координаційних можливостей психомоторики дитини на одному з рівнів як провідному.

### **Висновки**

1. Проведені нами теоретичні та емпіричні дослідження можливостей удосконалення програм корекції психомоторного розвитку дітей дошкільного віку дозволяють стверджувати, що ці програми доцільно розробляти, насамперед, на основі психофізіологічних наукових поглядів М.О.Бернштейна.

2. Розробка нових програм корекції психомоторних можливостей дітей дошкільного віку також має враховувати те, що експериментально довів О.В.Запорожець – в основі будь-якого пізнавального процесу дитини є практичні дії.

3. Порівнево-збалансована програма враховує, що найбільш ефективний вплив на корекцію психомоторних можливостей дітей-олігофренів дошкільного віку мають не окремі вправи, а їх комплекс, який забезпечує віднаходження компенсаторних шляхів керування рухами.

4. Корекцію конкретних психомоторних можливостей доцільно здійснювати, якщо це можливо, насамперед на провідному рівні.

5. Варіативність смислових завдань і умов їх виконання дозволяє збільшити орієнтувальну активність дитини, спрямовану на пошук ефективніших рухів, сенсорних синтезів і центральних механізмів управління психомоторною дією.

### **Список використаних джерел**

1. Бернштейн Н.А. О построении движений / Н.А.Бернштейн. – М.: Медгиз, 1947. – 255 с.
2. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А.Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
3. Бех І.Д. Теоретичні засади навчання і розвитку аномальних дітей / І.Д.Бех // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 4. – С. 147-155.
4. Вайзман Н.П. Психомоторика детей-олигофренов / Н.П.Вайзман. – М.:Педагогика, 1976. – 104 с.
5. Венгер Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников / Л.А.Венгер // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. /Под. ред. И.И.Ильасова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 179-182.

6. Гордеева Н. Д. Экспериментальная психология исполнительного действия / Н.Д.Гордеева. – М.: Тривола, 1995. – 174 с.
7. Гуровец Г. В. Методика реабилитации психомоторных нарушений у умственно отсталых школьников на занятиях ЛФК / Г.В.Гуровец, Д.С.Гуровец // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 31-36.
8. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. / А.В.Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 320 с. – Т. 2. – 297 с.
9. Козленко М.О. Розвиток пізнавальної самостійності учнів допоміжної школи в процесі навчання рухових дій / М.О.Козленко // Дефектологія. – 1996. – № 2. – С. 5-7.
10. Клименко В. В. Механізми психомоторики людини / В.В.Клименко. – К., 1997. – 192 с.
11. Малхазов О. Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю: Монографія / О.Р.Малхазов. – К.: Євролінія, 2002. – 320 с.
12. Озеров В.П. Психомоторные способности человека / В.П.Озеров. – Дубна: Феникс + , 2002. – 320 с.
13. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие) / В.Л.Хайкин. – М.: Моск. психол.-соц. ин-тут; Воронеж: Изд-во НПО „МОДЭК”, 2000. – 448 с.
14. Хохліна О. Психолого-педагогічні умови забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку (Результати теоретико-експериментального дослідження) // Дефектологія. – 2000. – № 3. – С. 26-32.

In the article the features of the approach to the development of correctional and developmental programs psychomotor oligophrenic children under school age. The development program was based on a consideration of psychomotor opportunities for business activity at different levels of building movements. The program has a structure appropriate levels of building movements and calls for an increase of reference and research opportunities oligophrenic children .

**Keywords:** oligophrenic children, correction, psychomotor, Comparative-balanced program.

*Отримано: 17.11.2011 р.*

## **Психофізична підготовка працівників органів внутрішніх справ до несення служби в особливих умовах**

У статті розкрито особливості організації психологічної та фізичної підготовки працівників органів внутрішніх справ до несення служби в особливих умовах. Розглянуто мету та завдання психофізичної підготовки. Виділено три основних етапи формування готовності до несення служби в особливих умовах, до дій в екстремальних ситуаціях. Виявлено групи чинників, що впливають на ефективність реагування працівників міліції на екстремальну ситуацію. Окреслено групи чинників, які необхідно враховувати під час проведення психологічної підготовки.

**Ключові слова:** психологічна підготовка, фізична підготовка, професійна діяльність, особливі умови несення служби, правоохоронні органи.

В статье раскрыты особенности организации психологической и физической подготовки сотрудников органов внутренних дел к несению службы в особых условиях. Рассмотрены цели и задачи психофизической подготовки. Выделены три основных этапа формирования готовности к несению службы в особых условиях, к действиям в экстремальных ситуациях. Определены группы факторов, влияющих на эффективность реагирования работников милиции на экстремальную ситуацию. Описаны группы факторов, которые необходимо учитывать при проведении психологической подготовки.

**Ключевые слова:** психологическая подготовка, физическая подготовка, профессиональная деятельность, особые условия несения службы, правоохранительные органы.

**Постановка проблеми.** Якість професійно-психологічної підготовки визначає ефективність діяльності співробітників правоохоронних органів у складних та екстремальних умовах несення служби. В переважній більшості випадків працівники міліції знаходяться в ситуаціях, які потребують швидкого прийняття рішень щодо знешкодження або затримання злочинців, припинення масових заворушень, звільнення заручників.

Належна організація професійної, в тому числі і психофізичної підготовки працівників органів внутрішніх справ суттєво впливає на подолання проблем, пов'язаних із захистом життя і здоров'я правоохоронців під час несення служби в особливих умовах.



Результати неузгодженості та невдало спланованих дій працівників міліції під час охорони громадського порядку, забезпечення громадської безпеки, припинення й попередження злочинів та інших правопорушень призводять до втрат особового складу (поранення, загибель, травмування тощо) [6]. Виникнення цих небезпечних факторів пов'язано не тільки з незнанням порядку дій у ситуації, яка виникла, а також у зв'язку з неналежною організацією професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ.

Значну роль у підготовці правоохоронців до несення служби в особливих умовах відіграє психологічна наука, тобто, в першу чергу, психологічна підготовка до професійної діяльності.

Питання вдосконалення професійної діяльності розглядалися ще на початку ХХ століття такими вченими, як Г. Мюнстерберг, О. Ліпман, В. Штерн, С.Г. Геллерштейн, М.Д. Левітов, О.М. Іванова, Є.О. Клімов та ін., які працювали в напрямку вивчення загальної психології, психології праці, вікової та педагогічної психології. В подальшому такі вчені, як М.І. Дьяченко, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, О.М. Столяренко, А.В. Тімченко, О.Г. Базанов, І.І. Малоপুরін, Ю.М. Забродін, Л.П. Степанова, П.І. Клімук та ін. почали розробляти такі напрямки психологічної науки, як психологія діяльності в особливих умовах, військова і юридична психологія. Психологічну проблему готовності до діяльності вивчали М.І. Дьяченко, Л.А. Кандибович.

Проте аналіз наукових праць показав, що питання професійної та психофізичної підготовки працівників органів внутрішніх справ до виконання своїх службових обов'язків потребує подальшого вивчення та вдосконалення, особливо під час дій в екстремальній ситуації.

**Мета статті** провести аналіз організації професійної та психофізичної підготовки працівників органів внутрішніх справ до несення служби в особливих умовах та запропонувати шляхи щодо її вдосконалення.

На сучасному етапі органи внутрішніх справ вирішують складні завдання, що пов'язані із боротьбою зі злочинністю, котра дедалі стає все небезпечнішою і поширенішою. Важкі умови, в яких доводиться виконувати свої професійні обов'язки, вимагають від правоохоронців певного професіоналізму та високого рівня їх підготовки до професійної діяльності [3, с. 3].

В особливих умовах несення служби ефективність діяльності працівників органів внутрішніх справ під час проведення необхідних службових дій, забезпечення особистої додаткової безпеки, в першу

чергу, залежать від їхньої психофізичної підготовки, а також від наявності професійних вмінь своєчасно приймати правильні рішення в екстремальних ситуаціях.

Професійна підготовка рядового і начальницького складу органів внутрішніх справ України – це організований, безперервний і цілеспрямований процес з оволодіння знаннями, спеціальними уміннями і навичками, необхідними для успішного виконання оперативно-службових завдань [2].

Загалом порядок організації професійної підготовки, завдання і зміст навчання працівників органів внутрішніх справ визначаються вимогами Законів України “Про міліцію”, “Про освіту”, “Про вищу освіту”, міжнародними угодами, ратифікованими Україною, нормативно-правовими актами МВС України і знаходять безпосереднє відображення в навчальних, тематичних планах, програмах, розкладах занять.

Згідно із “Настановою з організації професійної підготовки осіб рядового і начальницького складу органів внутрішніх справ України” професійна підготовка має певні завдання, а саме: оволодіння знаннями і спеціальними навичками для виконання службових обов’язків з охорони громадського порядку, боротьби зі злочинністю та оперативно-службових завдань; підвищення професіоналізму працівників органів внутрішніх справ шляхом удосконалення спеціальних навичок; зміцнення зв’язків з населенням, забезпечення працівниками міліції прав людини в ході виконання ними службових обов’язків, підвищення рівня загальної культури рядового і начальницького складу; розвинення у працівників органів внутрішніх справ особистих високоморальних якостей, патріотизму, відповідальності, здібностей до ініціативних дій, сумлінного виконання професійного обов’язку.

Система професійної підготовки включає основні організаційні види навчання, які забезпечують його безперервність: початкова підготовка; післядипломна освіта; службова підготовка; самостійна підготовка [2].

В свою чергу, службова підготовка особового складу органів внутрішніх справ включає в себе: функціональну підготовку; тактику дій особового складу в типових і екстремальних ситуаціях; вогневу підготовку; загальнопрофільну підготовку (медична підготовка, засоби зв’язку і спеціальної техніки, цивільна оборона), а також психологічну та фізичну підготовку [2].

Отже, розглянемо більш детально завдання, зміст та організацію психологічної та фізичної підготовки працівників органів внутрішніх справ.

Згідно з “Настановою про організацію фізичної підготовки працівників органів внутрішніх справ” фізична підготовка спрямована на всебічний гармонійний розвиток працівників, виховання в них високих морально-вольових якостей, формування навичок застосування прийомів самозахисту без зброї, подолання смуг перешкод, прищеплення особовому складу потреби фізичного та морального вдосконалення, готовності до виконання службових обов’язків [2].

Зміст психологічної підготовки особового складу визначається відповідними програмами та тематичними планами, що складаються службою психологічного забезпечення, головними (старшими) психологами разом з працівниками, відповідальними за службу підготовку в органах внутрішніх справ.

Психологічна підготовка – це комплекс заходів психолого-педагогічного характеру, спрямованих на формування, підтримку і розвиток у працівників психологічних та морально-ділових якостей, спрямованих на здійснення внутрішнього самоконтролю і психологічної готовності до дій у типових і екстремальних ситуаціях при виконанні службових завдань.

Заняття з особовим складом з психологічної підготовки організуються головними (старшими) психологами під загальним керівництвом начальників служб, органів і підрозділів внутрішніх справ.

Питання психологічної підготовки відпрацьовуються також на практичних заняттях з функціональної, вогневої, фізичної, тактичної та інших видів підготовки особового складу [2].

У системі службової підготовки застосовуються такі форми навчання, як семінари, практичні заняття, оперативні тренування, командно-штабні і тактико-спеціальні навчання з управління силами і засобами в умовах ускладнення оперативної обстановки.

Методи навчання в системі службової підготовки: індивідуальний та груповий.

Сучасна професійна діяльність працівників міліції характеризується спрямованістю на забезпечення високої готовності до виконання своїх професійних обов’язків, вирішення поточних завдань, що виникають під час несення служби, високою відповідальністю за виконання службових завдань, захист життя та здоров’я громадян, що пов’язано з постійним ризиком, можливістю застосування спеціальних засобів та вогнепальної табельної зброї. В таких ситуаціях працівники міліції піддаються особливій психологічній та фізичній небезпеці, насамперед під час несення

служби в особливих умовах – екстремальні ситуації, масові заворушення, групові порушення громадського порядку, активна діяльність організованих злочинних груп. Тому відсутність або недостатність професійних знань призводять до невиконання важливих завдань в повному обсязі і, як наслідок, отримання травм, поранень та навіть загибелі правоохоронців.

Усі ці характеристики зумовлюють необхідність якісної, насамперед психофізичної підготовки працівників органів внутрішніх справ до ефективного здійснення службової діяльності.

У зв'язку з цим проблема підвищення рівня професіоналізму кадрового складу органів внутрішніх справ стає ще більш гострою. Співробітники органів внутрішніх справ повинні володіти певним набором знань і умінь, необхідними діловими та особистісними якостями, що відповідають специфіці роботи. Отже, вони мають володіти такими рисами психіки, які будуть сприяти ефективному виконанню професійних обов'язків.

Відповідно до цих вимог необхідно проводити формування особистості працівника ОВС, яке здійснюється в процесі соціалізації людини в рамках оперативно-службової діяльності та під час проведення певної професійної та психофізичної підготовки. Від успішності цього формування залежить якість виконання службових обов'язків та кінцевий результат роботи.

Проте, аналізуючи роботу органів внутрішніх справ, спостерігаємо, що цей процес відбувається досить складно та напружено. Про це свідчать: плинність кадрів, непоодинокі випадки порушення дисципліни та законності серед співробітників ОВС. У зв'язку з цим необхідно оптимізувати й активізувати процес професійної підготовки з метою вироблення необхідних для служби якостей шляхом цілеспрямованого впливу на особистість працівника.

Як зазначалось вище, під час виконання своїх службових обов'язків співробітникам доводиться діяти в умовах, які значно впливають на стан їхнього здоров'я, життя, рівень працездатності та якість виконання поставлених завдань. У зв'язку з виникненням обставин, що утворюють певні труднощі в професійній діяльності, від правоохоронців вимагаються швидкі, безпомилкові та точні дії. Одним із основних компонентів правильних дій в екстремальних ситуаціях є високий рівень професійної підготовки. Тому виникає необхідність системного підходу до вдосконалення методів професійної підготовки в діяльності міліції, що, в свою чергу, дає можливість створити ефективну систему, яка відповідає загальнодержавним вимогам до правоохоронних органів.

Поряд з цим необхідно звернути увагу на найважливіші показники психологічної підготовки до виконання професійних завдань працівниками органів внутрішніх справ в екстремальних умовах, серед яких: адаптивні здібності до стресу, професійна надійність, емоційна стійкість. Тому недостатній розвиток адаптивних здібностей до стресу, невміння регулювати свої психофізіологічні й психічні стани можуть призводити до серйозних негативних наслідків, що стосуються як діяльності, так і фізичного й психічного здоров'я правоохоронців.

З метою уникнення вказаних наслідків необхідно створювати злагоджену систему психологічного забезпечення. Основною метою цієї системи під час професійної підготовки до виконання службових завдань є підтримка й оптимізація адаптивності до стресу за допомогою злагодженої системи психологічних, соціально-психологічних і психофізіологічних заходів. Перед системою психологічного забезпечення діяльності в екстремальних умовах стоять певні завдання: забезпечення надійності й безпеки діяльності в екстремальних умовах та забезпечення адаптації в умовах професійного стресу [5].

Під час несення служби в особливих умовах, тобто при виникненні різного роду екстремальних ситуацій, виникають певні стрес-фактори, серед яких можна виокремити такі: психологічні – неочікуваність стимулу, інформаційна невизначеність, підвищена відповідальність, раптовість впливу, одноманітність дій, дефіцит часу й інформації, небезпека для життя і здоров'я, напружені стосунки в колективі, невизначеність, складність завдання, висока оперативність, новизна, наявність перешкод, незвичайність завдання; надзвичайні обставини – небезпека для життя і здоров'я; смерть колег, близьких, рідних [4; 5].

Тому система психологічного забезпечення діяльності в екстремальних ситуаціях має охоплювати всі етапи роботи з персоналом: вихід на роботу, адаптація в екстремальних умовах діяльності, психофізична підготовка, виконання завдань щодо дій в екстремальних ситуаціях тощо [5].

Особливості психофізичної підготовки працівників органів внутрішніх справ до дій в екстремальних ситуаціях полягають в проведенні комплексу психологічних, соціально-психологічних, фізичних, психофізіологічних заходів, які спрямовані на підвищення адаптивності до стресу, забезпечення безпеки діяльності в екстремальних умовах, формування індивідуальної і групової професійної надійності.

В результаті психофізичної підготовки у працівників міліції формується готовність до безпомилкових, ефективних дій в умовах

професійного стресу й ризику з мінімальними витратами адаптивних ресурсів та розвиток адаптивних здібностей до стресу.

Метою та результатом психофізичної підготовки є психологічна та фізична готовність до дій в екстремальних умовах, яка складається з таких блоків: особистісна готовність – включає розвиненість і сформованість адаптивних індивідуально-психологічних та індивідуально-психофізіологічних властивостей; функціональна готовність – припускає сформованість професійно важливих знань, умінь і навичок адаптивного копінгу й управління станами [1; 5; 7].

Рівень та ефективність психофізичної підготовки працівників органів внутрішніх справ до діяльності в екстремальних ситуаціях значною мірою залежить від психологічної готовності та психологічної стійкості. Психологічна стійкість проявляється у здатності зберігати стан нормального функціонування психіки, доцільно діяти, незважаючи на перепони. В свою чергу, до психологічної готовності входять такі компоненти, як: мотиваційний, орієнтаційний, операціональний, вольовий та оціночний.

Загалом у психологічній підготовці, яка здійснюється в підрозділах органів внутрішніх справ, можна виділити три етапи формування готовності до несення служби в особливих умовах, тобто до дій в екстремальних ситуаціях.

На першому етапі необхідно завчасно сформувані у працівників міліції готовність до дії в екстремальній ситуації, тобто необхідно розвинути такі якості, як впевненість в собі та в своїх колегах, своїй підготовленості, вміння керувати своїми емоціями, самовладання, а також цілеспрямованості при прийнятті рішення. Метою цього етапу підготовки є виконання певних завдань: цілеспрямоване проведення виховної роботи в процесі службової діяльності; внесення певних змін в заняття з фізичної та вогневої підготовки; з метою формування емоційно-вольової стійкості, проведення спеціальних вправ за допомогою психологічних тренінгів та засобів імітації оперативної службової обстановки.

Другий етап передбачає безпосереднє формування готовності до виконання складних завдань. Мета етапу полягає в моделюванні майбутніх умов несення служби, обговорення оптимальних дій та їх послідовності, тобто створення так званого “передстартового стану”. Показниками готовності до виконання поставлених завдань є цілеспрямована змобілізованість психічних властивостей і процесів, установка на максимально раціональне використання своїх сил на подолання труднощів і досягнення позитивного результату, концентрація на самому завданні та шляхах його

реалізації. Як свідчать результати проведених досліджень, у працівників міліції перед складними ризикованими діями проявляється різноманітність психічних станів: одні зберігають нормальні фізіологічні та психологічні показники, другі переживають сильне хвилювання і тривогу, треті відчувають напруженість і невпевненість.

На третьому етапі – підтримання готовності в процесі виконання складного завдання – з метою формування готовності до несення служби в екстремальних ситуаціях необхідно за рахунок взаємопов'язаного та цілеспрямованого впливу на працівників міліції провести такі заходи: обговорити зміст завдання та ознайомити з обставинами майбутніх дій; організувати проведення необхідних вправ та тренувань; за допомогою психологічних тренінгів активізувати самоналаштування на успішні дії.

Також під час проведення психологічної підготовки працівників органів внутрішніх справ до несення служби в особливих умовах необхідно враховувати ряд чинників, які впливають на ефективність реагування правоохоронців на екстремальну ситуацію.

По-перше, це інтенсивність і сила подразника. Так, відсутність необхідної інформації щодо майбутнього перебігу подій, неочікуване застосування злочинцем зброї чи інших засобів підвищеної небезпечності можуть викликати стрес. Навпаки, наявність повноти інформації і достатнього часу дозволяє працівнику мобілізувати всі свої зусилля на успішне виконання поставленого завдання.

По-друге, це індивідуально-психологічні особливості – стриманість в емоціях; врівноваженість; швидке подолання переживання невдачі та розчарування; стійкість до небезпеки та невдач у сполученні з виправданим ризиком; стійкість до перенапруження, розсудливість. Наявність певних властивостей психічних пізнавальних процесів та психофізіологічних властивостей дозволяє працівникам міліції швидше переробляти інформацію та приймати правильне рішення.

По-третє, це психологічна підготовленість до дій в екстремальних ситуаціях. Психологічна підготовленість працівників правоохоронних органів залежить від наявності певних знань щодо існуючих форм екстремальних ситуації, методів та засобів їх подолання. При цьому має бути сформована так звана професійна пильність, яка допомагає вчасно виявити ознаки загрози, правильно оцінити ситуацію, що склалася. На противагу професійній пильності стає недбалість, яка характеризується зниженою концентрацією уваги, невмінням правильно і вчасно розпізнати та оцінити небезпеку.

Четвертим чинником є функціональний стан організму, коли під впливом втоми, перенесеного захворювання, серії невдач та гострих переживань тощо зменшується поріг корисної напруженості.

Отже, організація психофізичної підготовки працівників органів внутрішніх справ на належному рівні дозволяє приймати правоохоронцям правильні рішення та діяти відповідно до екстремальної ситуації, яка виникла під час несення служби.

### **Висновки**

1. Професійна підготовка працівників органів внутрішніх справ до несення служби в екстремальних умовах має включати в себе цілісну систему психологічних, фізичних, соціально-психологічних і психофізіологічних заходів.

2. Формування психологічної готовності працівників правоохоронних органів до професійної діяльності передбачає достатню розвиненість і вираженість її структурних компонентів: мотиваційного, орієнтаційного, операціонального, вольового, оціночного, що є показником високого рівня готовності працівників міліції до несення служби в особливих умовах.

3. Підтримання психофізичної готовності працівників міліції до ефективних дій під час виникнення екстремальних ситуацій залежить від ступеня сформованості навичок саморегуляції.

4. Під час проведення психологічної підготовки працівників органів внутрішніх справ до несення служби в особливих умовах необхідно враховувати ряд чинників, які впливають на ефективність реагування правоохоронців на екстремальну ситуацію: інтенсивність і силу подразників; індивідуально-психологічні особливості; психологічну підготовленість; функціональний стан організму.

### **Список використаних джерел**

1. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / М.И.Дьяченко, Л.Л.Кандилович, З.А.Пономаренко. – Минск: Издательство “Университетское”, 1985. – 206 с.
2. Настанова з організації професійної підготовки рядового і начальницького складу органів внутрішніх справ України: Наказ МВС України від 11.07.2006 р. № 693.
3. Наукові розробки академії – вдосконаленню практичної діяльності та підготовки кадрів органів внутрішніх справ (за



- результатами науково-дослідних робіт у 1993 році): Матеріали науково-практичної конференції. Київ, 1-2 лютого 1994 року. – Київ: Українська академія внутрішніх справ, 1994. – 296 с.
4. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1991. – 152 с.
  5. Розов В.І. Психологічна підготовка до діяльності в умовах професійного стресу / В.І.Розов // В зб. Психопрофілактична робота з персоналом: теоретичні та організаційно-практичні питання. – К.: КНУВС, 2007.
  6. Філатов С.Д. Заходи щодо запобігання втрат особового складу під час проведення спеціальних операцій по затриманню озброєних злочинців та дій в екстремальних ситуаціях / С.Д.Філатов, Н.М.Малівська, П.О.Тітаренко. – К.: РВВ МВС України, 1996. – 32 с.
  7. Юрьева Л. Н. Кризисные состояния / Л.Н.Юрьева. – Днепрпетровск, 1999. – 345 с.

In the article the features of the organization of psychological and physical training police officers for service in special circumstances. It's observed the aims and objectives of the mind-body training. There are three main stages of formation of readiness for service in special circumstances, to act in emergency situations. It has defined groups of factors affecting the efficiency of the police officers responding to an emergency. We describe a group of factors to consider when conducting psychological training.

**Key words:** mental preparation, physical training, professional activities, special conditions of service, law enforcement agencies.

*Отримано: 18.11.2011 р.*

## **Психопрофілактика негативних емоційних станів у дітей молодшого шкільного віку**

У статті розкривається питання про те, що в молодшому шкільному віці негативні психічні стани є мінливими, але у випадку частого повторення психогенних ситуацій вони можуть трансформуватись у стійкі психічні властивості та якості особистості і викликати дизгармонію особистісного розвитку дитини, порушення її взаємин з однолітками та вчителями, зниження успішності навчання. У такому випадку є конче необхідним проведення психокорекційної роботи з метою призупинення деструктивного розвитку особистості.

**Ключові слова:** негативні емоційні стани, діти молодшого шкільного віку, психопрофілактика.

В младшем школьном возрасте негативные психические состояния переменчивы, но в случае частого повторения психогенных ситуаций они могут трансформироваться в стойкие психические свойства и качества личности и вызывать дисгармонию личностного развития ребенка, нарушения его взаимоотношений с ровесниками и учителями, ухудшение успеваемости.

**Ключевые слова:** негативные эмоциональные состояния, дети младшего школьного возраста, психопрофилактика.

**Актуальність дослідження.** Важливим завданням сучасної початкової школи є формування гармонійно розвиненої, фізично та психічно здорової особистості. Проте на успішність розв'язання цього завдання сьогодні негативно впливають декілька чинників: проблеми нестабільного соціально-економічного становлення держави, складність соціальної ситуації розвитку дитини, внутрішньо сімейна атмосфера та особливості взаємин батьків, рівень професійності та психологічної освіченості вчителів, а також сенситивність молодших школярів до різноманітних соціальних впливів, їхні емоційні нестабільність та вразливість, вікові, індивідуально-типологічні властивості тощо. Окремі з цих чинників детермінують появу в дітей молодшого шкільного віку негативних психічних станів, які, за відсутності належної психологічної корекції, адекватних змін умов навчання та виховання, можуть трансформуватись у стійкі властивості особистості та деформувати її подальший розвиток, стати причиною погіршення успішності

навчальної діяльності, поведінки, зумовити порушення взаємин з учнями.

**Об'єкт дослідження** – психічні стани молодших школярів.

**Предмет дослідження** – негативні психічні стани учнів молодшого шкільного віку.

**Мета роботи** – вивчення детермінант та особливостей прояву негативних психічних станів в учнів молодшого шкільного віку та з'ясування шляхів їх попередження.

Основне припущення полягає в тому, що:

– негативні психічні стани у молодшому шкільному віці мають складну структуру, динаміку розвитку і є наслідком неадекватної соціалізації дитини, низької психолого-педагогічної культури педагогів;

– базовим психічним станом в учнів 1-4-х класів є стан тривоги, який характеризується суб'єктивними відчуттями напруження, дискомфорту, небезпеки і трансформується найчастіше в стани страху, агресії, депресії тощо.;

– знизити рівень прояву негативних психічних станів у молодших школярів можна шляхом використання адекватної віку та індивідуальним особливостям дітей програми їхньої корекції та профілактики.

Дослідження впливу соціальних детермінант на генезу негативних психічних станів молодших школярів не буде повним без врахування таких значущих для даного вікового періоду чинників соціалізації, як школа зі всією сукупністю соціальних зв'язків і відносин, які обумовлені навчально-виховним процесом, та особливостей взаємин дитини, перш за все, з вчителем. Як уже зазначалося, вступ дитини до школи пов'язаний зі значною кількістю нових та складних для неї ситуацій, до яких необхідно адаптуватися: нових видів формального та неформального спілкування, взаємин, навчальних навантажень тощо.

У початковій школі в учнів змінюються інтереси та об'єкти безпосередньої уваги. Ті ситуації, люди, які зовсім не були значущими у дошкільному віці, для молодшого школяра вже набувають особливої вагомості. Таким чином, ситуаціями та об'єктами є безпосередньо сам процес навчання та його зміст, взаємини з ровесниками, але найбільш значущою особистістю стає вчитель початкових класів, від якого дитина найбільше залежить на перших етапах навчання.

Особистість вчителя в силу своєї безумовної авторитетності є об'єктом наслідування для особистості молодшого шкільного віку. Сам вчитель початкових класів має дуже істотний вплив на дітей, на

їхню поведінку, емоційно-чуттєву сферу, на рівень досягнень у навчальній діяльності, на інтереси й мотивацію навчальної та суспільно-корисної діяльності. Такий вплив на дитину може бути здійснений через слабо усвідомлені установки та особистісні принципи, а також через усвідомлені вербальні та емоційні реакції вчителя на конкретну дитину.

У психології існує низка методів та методик, які спрямовані на дослідження впливу тих чи інших рис, якостей та особливостей вчителя [1]. Проте найбільш інтегральним та комплексним соціально-психологічним чинником, який має безпосередній вплив на особистість молодшого школяра, є стиль педагогічної взаємодії.

Нами було поставлено за мету дослідити ефективність впливу різних педагогічних стилів та особливостей спілкування вчителя початкових класів на появу та динаміку розвитку негативних психічних станів молодших школярів. У дослідженні взяли участь 35 вчителів початкових класів. Методика, яка стала діагностичним інструментарієм вище зазначеного показника, запропонована Н.А. Аміновим та Н.І. Шліховою і має назву: “Шкала ефективності педагогічного стилю”.

Авторами методики розглядаються дві субшкали. Перша – характеризує ефективний педагогічний стиль, який властивий вчителям, котрі орієнтовані на розвиток дитини, використовують ефективні методи заохочення та підтримки у спілкуванні та навчанні. Друга субшкала (неефективного спілкування) свідчить про орієнтацію педагога більше на результат навчання, ніж на розвиток особистості. Для вчителів такого стилю властиві прояви авторитарного контролю за навчальною діяльністю учнів та використання способів негативного підкріплення діяльності учнів.

Залежно від особливостей педагогічного стилю вчителів у учнів виявлений низький рівень прояву негативних психічних станів. Взагалі неефективний педагогічний стиль виявлений у 22,86% вчителів.

Так, у дітей ГНПС, навчально-виховним процесом яких керують вчителі з неефективним педагогічним стилем, проявляється чітко виражена небажана динаміка розвитку негативних психічних станів та зростання інтенсивності їх прояву. Неефективний педагогічний стиль вчителя призводить до кількісних змін у всіх видах негативних психічних станів, які характерні для учнів молодшого шкільного віку. При неефективному стилі найбільше зростає кількість дітей з депресивними (субдепресивними) станами, що характеризується тенденцією до переважно стійкого зниження настрою та позитивних емоційних переживань. Таких учнів на

15,87% більше, порівняно з класами, вчителі яких користуються переважно ефективним педагогічним стилем. Зазначене свідчить про те, що внаслідок орієнтації вчителя на результат навчальної діяльності, на її зовнішні, нормативні вимоги та на контроль, а також за умови неврахування індивідуальних можливостей дитини, в багатьох учнів початкових класів проявляються пасивно-захисні реакції, відбувається зниження мотивації навчання, пізнавальної активності, пасування перед труднощами, для них типова неспроможність їх подолати та ін. Все це стає першопричиною зростання кількості молодших школярів з проявами депресивних станів в тих класах, вчителі яких дотримуються неефективного педагогічного стилю.

Нами також виявлено помітне збільшення дітей з астеничним станом (на 11,75%) внаслідок їх нервово-психічного перенапруження. Поява дітей з вище названим психічним станом, на нашу думку, пов'язана, насамперед, з тим, що вчителі з неефективним педагогічним стилем, порівняно з вчителями з ефективним стилем спілкування, меншою мірою враховують індивідуальні особливості учнів, їх вікові можливості та психофізіологічну спроможність щодо опанування навчального матеріалу різного рівня складності. Авторитарно-контролююча спрямованість таких вчителів та збільшення у зв'язку з цим рівня хвилювання, а також інтропсихічного напруження дітей, призводить до більшого їх нервово-психічного виснаження та астенизації.

В процесі дослідження виявлено також й певне переважання показників вираженості й інших негативних психічних станів, зокрема таких, як страх (він більший в учнів вчителів з неефективним стилем спілкування (на 5,72%)), агресія (на 6,64%) та ін. Вторинним наслідком впливу неефективного педагогічного стилю на особистість молодого школяра є збільшення кількості дітей з неадекватними, здебільшого заниженими, самооцінкою та рівнем домагань, що ще раз засвідчує їх вираженість та стійкість.

Тобто в середньому діти молодшого шкільного віку, які навчаються у вчителів з домінуючим неефективним педагогічним стилем, на 12% частіше, ніж у вчителів з ефективним стилем, переживають негативні психічні стани. Тому, можна зробити висновок, що стилі педагогічної взаємодії суттєво впливають на появу та розвиток у молодших школярів негативних психічних станів.

Найбільш інтенсивний стан тривоги, який характерний для учнів першого класу, обумовлений складністю адаптаційного періоду навчання в школі. Поряд з цим в учнів першого класу високий відсоток щодо прояву такого стану, як страх, який вже у

другому класі суттєво знижується та залишається майже на одному рівні у третьому та четвертому класах.

*Таблиця 1*

**Особливості прояву негативних психічних станів  
в учнів 1-4-х класів**

Категорія негативних психічних станів	Прояв психічних станів в учнів (у%):			
	1 класу	2 класу	3 класу	4 класу
Тривога	57,0	41,5	28,5	33,5
Агресія	15,5	26,5	16,0	13,0
Страх	49,5	34,5	36,0	35,0
Депресія	14,5	22,5	21,0	24,0
Астенія	23,0	25,0	14,0	12,5

Субдепресивні та депресивні стани, що проявляються переважно у стійкому зниженні настрою, найменш представлені в учнів 1-го класу і найбільш характерні для учнів 2 та 4-го класів. Стан астенії, який виникає переважно, як наслідок нервово-психічного перенапруження та втоми, був нами зафіксований у значній кількості дітей 1-го та 2-го класу. У 3-му та 4-му класах відсоток таких дітей значно зменшився, що, на нашу думку, пов'язано з певним розширенням їх адаптаційних можливостей.

Науково значущим було вивчення розвитку такого психічного стану особистості, як агресія, яка за умов адаптаційного періоду в 1-му класі проявляється зовсім у незначній кількості дітей, проте значно збільшується її вагомість у 2-му класі та знову спадає у 3-му та 4-му класах. На нашу думку, така динаміка розвитку (зниження прояву) агресії у перед випускному та випускному класах початкової школи, а також таких станів, як тривога та страх, пов'язана з появою та формуванням такого новоутворення цього віку, як довільність психічних функцій. Відбувається поступове зростання в учнів здатності до самоконтролю та вольової саморегуляції психічних станів. Це, зокрема, призводить до зменшення у дітей показників агресивності, страху та ін. Зазначене може також бути пов'язано з процесом успішного формування моральної самосвідомості молодших школярів.

Виявлено, що учні першого та другого класів характеризуються значними дезадаптаційними проявами внаслідок розширення спектра представленості та інтенсивності їх негативних психічних станів. Так, у першому класі внаслідок домінуючого впливу інтенсивних станів тривоги та страху в учнів часто проявляються стійкі реакції уникнення та "втечі", відбуваються естетичні зміни, внаслідок чого дитина відмовляється ходити в школу, у неї зникає

мотивація до навчання, з'являються об'єктивні чи суб'єктивні скарги на соматичне здоров'я та ін. Перераховані прояви у дітей першокласників відповідають ознакам відомого в психологічній науці "синдрому шкільної дезадаптації", що ще раз підтверджує нашу думку про те, що саме негативні психічні стани є джерелом дезадаптивних процесів та причиною можливого патогенезу особистості.

У другому класі внаслідок наявності ще високого рівня тривоги та у зв'язку із зростанням показника агресивності для значної кількості учнів характерні дезадаптаційні, деструктивні прояви у спілкуванні та міжособистісній взаємодії.

Таблиця 2

**Особливості прояву негативних психічних станів в учнів 1-4-х класів впродовж навчального року**

Категорія негативних психічних станів	Прояв психічних станів в учнів (у%):							
	1 класу		2 класу		3 класу		4 класу	
	Початок року	Кінець року	Початок року	Кінець року	Початок року	Кінець року	Початок року	Кінець року
Тривога	65,14	48,45	43,81	38,32	33,38	24,21	30,39	37,50
Агресія	10,09	21,65	21,91	30,84	21,36	10,53	12,75	13,46
Страх	55,05	43,30	33,33	35,51	37,86	33,68	33,33	36,54
Депресія	8,26	19,59	27,62	17,76	22,33	20,00	19,61	28,85
Астенія	9,17	37,11	26,67	22,42	11,65	15,79	10,78	14,42

Нова соціальна ситуація розвитку, взаємини, вимоги вчителя, режим життя призводять до появи в учнів першого класу інтенсивного за силою стану тривоги (виявлено у 65,14% дітей) та стану страху (у 55,05%). У кінці навчального року вони стають менш вираженими, проте внаслідок взаємної трансформації негативних психічних станів значно інтенсивнішими стають інші негативні психічні стани, зокрема такі, як астенія (зросла в учнів на 28% у кінці навчального року), агресія(зросла на 11,56%), депресія (зросла на 11,33%).

У другому класі в кінці навчального року виявлено збільшення на 9% кількості дітей з проявами агресії, порівняно з початком року. Такі стани, як тривога, страх, астенія не відрізняється особливою динамікою впродовж навчального року, а стан депресії знизився на 10%. У 3-му класі при порівнянні зазначених психічних станів на початку та у кінці навчального року було виявлено таку кількість дітей з негативними психічними станами: з агресією – 10,8%, станом тривоги – на 10,8% страху – на 4,2%. Майже незмінним залишився стан депресії, проте дещо зріс відсоток дітей з астенічним станом у

кінці року (на 4,2%). У 4-х класах, внаслідок закінчення початкової школи в кінці навчального року виявлено помітне зростання кількості учнів зі станом тривоги (на 7,1%), депресії на – 9,24% та незначне збільшення показника страху на – 4,2%. Стани агресії та астенії істотно не змінюються за динамікою свого розвитку впродовж навчального року.

Отже, найбільша динаміка та відмінності у проявах негативних психічних станів учнів початкових класів, порівнюючи початок і кінець навчального року, зафіксовані в 1-му класі, що, на нашу думку, пов'язано з особливостями адаптації школярів до умов нового навчально-виховного процесу та до нової соціальної ситуації розвитку. В цілому до початку навчального року в учнів 1-4-х класів спостерігається зростання рівня тривоги та страху, а в кінці навчального року астенії, а також в більшості учнів 3-го – стану агресії та депресії.

Варто зазначити, що у нашому дослідженні було проведено вивчення генези негативних психічних станів молодших школярів й на окремій вибірці дітей з двох сільських шкіл. Проте отримані експериментальні дані щодо негативних психічних станів учнів 1-4-х класів сільських та міських шкіл значимих відмінностей не засвідчили. Саме тому генеза негативних психічних станів учнів початкових класів досліджувалась переважно на вибірці дітей з міських шкіл.

У молодшому шкільному віці негативні психічні стани є мінливими, але у випадку частого повторення психічних, психотравмуючих ситуацій, які провокують їх виявлення, вони можуть закріплюватись у стійкі психічні властивості та яскраві особливості. Останні, як вже зазначалося раніше, викликають дисгармонію особистісного розвитку дитини, порушення її взаємин з однолітками та вчителями, зниження успішності навчання. У такому випадку є конче необхідним проведення психокорекційної роботи з метою припинення деструктивного розвитку особистості.

Отже, враховуючи вікові особливості молодших школярів, під час занять з такими дітьми необхідним є:

- безумовне прийняття кожної дитини;
- навчання дітей диференціювати оцінки судження дорослих та не переносити їх на всю особистість, що є характерним для цього вікового періоду;
- спілкування дорослого (психолога) з дитиною повинно будуватися на засадах партнерського суб'єкт-суб'єктного спілкування, при якому враховуються інтереси, особливості, почуття та переживання всіх, хто бере участь у роботі групи;
- основною вимогою до роботи психолога та групи є конфіденційність.



**Список використаних джерел**

1. Балл Г.О. Про передумови запобігання конфліктів між педагогами і учнями / Г.О.Балл // Педагогіка толерантності, 1998. – №3- 4. – С.61– 63.
2. Богучарова О.І. Шкільні страхи шестирічок та їх запобігання завдяки поведінці опанування /О.І.Богучарова // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №5.
3. Вікова та педагогічна психологія: [навч. посібн.] /О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості: навч. посібник / О.Л.Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
5. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности / Л.М.Костина. – СПб.: Речь, 2002. –198 с.

In a midchildhood negative mental conditions are changeable, but in the case of frequent reiteration of psikhogennikh situations they can be transformed in proof psychical properties and qualities of personality and cause dizgarmoniyu of personality development of child, violation of its mutual relations, with odnolitkami and teachers, decline of progress of studies.

**Key words:** negative emotional states, to put midchildhood, psikhoprofilaktika.

*Отримано: 21.11.2011 р.*

УДК 159.923.2

*Л.М.Співак*

## **Розвиток філософських і психологічних ідей про національну та етнічну самосвідомість у зарубіжній науці XVIII – початку XX ст.**

У статті розкрито особливості становлення філософських і психологічних ідей про національну та етнічну самосвідомість у зарубіжній науці (XVIII ст. – початок XX ст.). Зокрема презентовано ідеї Г. Гегеля, К. Гельвеція, І. Гердера, І. Канта, Ш. Монтеск'є та Д. Юма про сутність феноменів “народний дух” і “національний характер”, провідні

чинники їх розвитку; “національні характери” різних народів тощо. Висвітлено погляди В. Вундта, М. Лацаруса та М. Штейнтала на певні аспекти проблеми психології народів; думки Г. Лебона про “несвідоме” як основне джерело розвитку “душі народу” та “душі раси”, про “середній тип особистості”; міркування Л. Леві-Брюля та К. Леві-Строса про “колективні уявлення”.

**Ключові слова:** психологія народів, народний дух, етнічна самосвідомість, національна самосвідомість, національний характер, народ.

В статті раскрыты особенности становления философских и психологических идей о национальном и этническом самосознании (XVII в. – начало XX в.). В частности представлены идеи Г. Гегеля, К. Гельвеция, И. Гердера, И. Канта, Ш. Монтескье и Д. Юма о сущности феноменов “народный дух” и “национальный характер”, ведущие факторы их развития; “национальные характеры” разных народов. Освещены взгляды В. Вундта, М. Лацаруса и М. Штейнтала на определенные аспекты проблемы психологии народов; мысли Г. Лебона о “бессознательном” как основном источнике развития “души народа” и “души расы”, о “среднем типе личности”; рассуждения Л. Леві-Брюля и К. Леві-Стросса о “коллективных представлениях”.

**Ключевые слова:** психология народов, народный дух, этническое самосознание, национальное самосознание, национальный характер, народ.

У сучасному науковому дискурсі вітчизняні вчені все частіше апелюють до конструкта “національна самосвідомість”. Цей складний психологічний конструкт постійно знаходиться у сфері філософського, етнологічного, політологічного, історичного та психологічного аналізу. Однак й до сьогодні як у російській, так і в українській психологічній науці нагальною є потреба у глибинних теоретико-методологічних й експериментальних дослідженнях, спрямованих на з’ясування природи, сутності, структури, рівнів становлення, функцій, проявів, механізмів і закономірностей розвитку національної самосвідомості особистості.

На необхідності проведення таких досліджень наголошують російські та українські психологи (Г.М. Андреева, І.С. Кон, В.М. Павленко, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинець та ін.), відзначаючи понятійну плутанину та невизначеність поняття “національна самосвідомість”. У зв’язку з цим російська дослідниця у галузі соціальної психології Г.М. Андреева зазначила: “Як синонім до поняття “психологічний склад нації” вживаються поняття “національний характер”, “національна самосвідомість” чи просто “національна психологія”. Однак введення великої кількості таких понять не вирішує проблеми і лише вносить термінологічні

розбіжності, яких не можна припуститися” [1, с. 220]. Українська вчена В.М. Павленко також відзначила, що багато понять в етнопсихології ще не вирізняються усталеністю та загальноприйнятністю змісту і тому трактуються науковцями неоднозначно. Досить часто у сучасних вітчизняних дослідженнях поняття “національна самосвідомість” ототожнюється з поняттям “етнічна самосвідомість”, змішується з ним (“етнонаціональна самосвідомість”) або використовується на рівні великої групи — як-то “національна самосвідомість українського народу” (С.М. Бойко) тощо. Останнє згідно з основними філософськими і психологічними науковими підходами до вивчення конструкта “самосвідомість” є неприпустимим. Тобто поняття “національна самосвідомість” може стосуватися лише особистості. Водночас ми не заперечуємо того, що можна виявити однакові прояви національної самосвідомості у багатьох представників тієї чи іншої нації. Однак дотепер залишилося нерозв’язаним питання про те, чи можливе у психологічній науці згадане вище ототожнення або змішування понять “національна самосвідомість” і “етнічна самосвідомість”. З метою вирішення поставленого питання спробуємо глибше розібратися у сутності цих важливих психологічних феноменів, висвітливши в історичному ракурсі основні наукові ідеї про національну та етнічну самосвідомість.

Одні з перших досліджень окремих психологічних аспектів проблем національної та етнічної самосвідомості певною мірою презентовані у філософському історіогенезі, працях з етнології, етнографії, соціології. Авторами цих праць (Геродотом, Гіппократом та ін.) було започатковано географічний (чи екологічний) підхід до вивчення особливостей психології народів. Видатний античний філософ, історик Геродот, твори якого вважаються першоджерелами з етнопсихології та етнології, у своїй “Історії” описав порівняльні особливості культури і характерів різних народів. Філософ відзначив, що основним чинником кроскультурних відмінностей є природне середовище, в умовах якого проживають представники тих чи інших народів. Думку Геродота про вплив географічних чинників (ландшафту та кліматичних умов) на психологічні особливості народу підтримав й інший відомий давньогрецький мислитель Гіппократ. Він вказав на те, що у формах поведінки людей і їх вдачі виявляються особливості географічного положення та клімату країни [7].

Ідею давніх мислителів про провідну роль природних умов (географічного положення, клімату й т. ін.) у становленні специфічних психологічних характеристик народів було розвинуто

лише у XVIII ст. Яскравий прихильник географічного детермінізму, французький філософ Ш. Монтеск'є вважав, що формування “духу народу”, під яким він розумів його характерні психологічні риси, зумовлено низкою фізичних і моральних чинників: “...багато речей керують людьми: клімат, релігія, закони, принципи правління, приклади минулого, вдача, звичаї; як результат усього цього утворюється спільний дух народу” [11, с. 412]. Визначаючи пріоритет за фізичними чинниками (першочергово – за кліматом, в наступну чергу – за географічним положенням, ландшафтом і ґрунтами), філософ зазначив вплив моральних чинників на розвиток духу народу. До моральних чинників він відносив: закони, норми поведінки у цивілізованому суспільстві, релігію, традиції та звичаї. Однак Ш. Монтеск'є, констатує те, що чинниками формування духу народу є звичаї й традиції, підкреслював їх залежність від кліматичних умов проживання народу. На особливу увагу заслуговує висновок філософа про послаблення впливу клімату з одночасним посиленням впливу інших чинників на розвиток психологічних характеристик народу в ході історії [Там само].

Проблема характерних психологічних рис народів і чинників їх становлення приваблювала й інших видатних вчених XVIII ст. – французького філософа К. Гельвеція, шотландського філософа Д. Юма, німецьких філософів І. Гердера, І. Канта та Г. Гегеля. Цими вченими було започатковано і розвинуто соціально-географічний підхід до вивчення зазначеної проблеми.

У праці “Про людину” К. Гельвецій стверджував, що кожен народ вирізняється своїм характером, який залежить від особливостей сприймання цим народом довкілля. На думку філософа, характер народу – це спосіб його світобачення та сприйняття навколишнього світу, що зумовлено історичним минулим цього народу. Зміна форми правління, а отже й соціально-політичних відносин, впливає на зміст характеру народу [4]. Тобто розуміння К. Гельвецієм поняття “характер народу” є близьким до сучасного трактування поняття “національна свідомість”.

Згодом ідею про значущість соціальних чинників у становленні характеру народу розвинув Д. Юм. До таких чинників він відносив: форму правління, матеріальний стан народу, статус народу, його відносини з іншими народами. Особливий інтерес викликає думка вченого про провідну роль професійного спілкування та спільних інтересів у формуванні національного характеру, єдиної мови тощо [14].

Підтримуючи ідеї Ш. Монтеск'є про визначальну роль клімату та ландшафту в розвитку народного духу, І. Гердер вказав на

зумовленість цього розвитку історією, суспільним ладом, особливостями виховання і стилем життя народу. Філософ вперше звернув увагу на вплив історичного минулого та мови народу на свідомість його представників. Велику зацікавленість викликають висновки філософа про характерні риси деяких європейських народів. Так, своїх співвітчизників він наділив рядом позитивних і негативних якостей: мужністю, доброчесністю, правдивістю, сором'язливістю, умінням любити, обережністю, повільністю, неповороткістю. Серед рис сусідніх, слов'янських народів І. Гердер виокремив надмірну гостинність, щедрість і цілковиту покірність [5].

Схожої до попередньої позиції дотримувався й І. Кант. Він стверджував, що кожен народ вирізняється власним характером, що містить як позитивні, так і негативні риси. Погоджуючись з думкою інших вчених про вплив природних (клімат, ґрунт тощо) і соціальних (форма правління і т. ін.) чинників на формування характеру народу, важливого значення філософ надавав рисам предків, які успадковуються генетично та передаються від одного покоління до наступного. На погляд І. Канта, зміна місця проживання народу та форми правління не призводить до зміни його характеру, зокрема мови, національного одягу тощо. На особливу увагу заслуговує висновок вченого про те, що характер народу виявляється передусім у його ставленні до інших народів, гордості щодо власної суспільної та державної свободи [6]. Цей висновок містить такий значущий психологічний аспект проблеми характеру народу, як його ставлення до інших народів, про який до І. Канта не було згадано жодним філософом.

За уявленнями Г. Гегеля, що є співзвучними з ідеями І. Гердера та І. Канта, формування національного характеру зумовлено як соціокультурними, так і природними, географічними чинниками. Г. Гегель вперше помітив суттєві відмінності між національним характером і темпераментом за їх змістом. Так, національний характер є явищем, що стосується спільності, а темперамент – окремого індивіда, представника цієї спільності. У результаті вивчення “психологічних портретів” деяких європейських народів філософ виявив не лише відмінності між ними, а й певну схожість. Зокрема він зазначив, що характер англійської нації вирізняється такими особливими рисами, як: консерватизм, повага та неухильне дотримання традицій; характер німецької нації — витримка і поміркованість. Філософ відзначив, що схожою рисою національних характерів іспанців та італійців є індивідуалізм; однак прояви індивідуалізму у представників цих націй є неоднаковими.

Окрім поняття “національний характер”, в полі зору Г. Гегеля знаходилося й поняття “дух народу”. До феномену “дух народу” він апелював у контексті державотворення. Мислителю був переконаний у тому, що це особливий дух, який спрямований до істинної свободи. Досягнення народом справжньої свободи виявляється у розумінні ним сутності всезагального та у відчуженні від своєї сутності. Як наслідок, народ стає всевітньо-історичним, а формою існування такого стану є держава. Філософ вперше трактував поняття “дух народу” як усвідомлення народом самого себе [3], тобто як важливу складову когнітивного конструкта самосвідомості.

Загалом, презентовані погляди античних мислителів (Геродота і Гіппократа) й європейських філософів епохи Просвітництва (К. Гельвеція, Д. Юма, І. Гердера, І. Канта і Г. Гегеля) про сутність народного духу, національного характеру та чинники їх становлення стали поштовхом для подальшого наукового вивчення психології народів і появи нових ідей про національну та етнічну самосвідомість.

У другій половині ХІХ ст. на необхідність ґрунтовного дослідження психології народів вказали швейцарський філософ М. Лацарус і німецький філософ, мовознавець Х. Штейнталь. Вчені заклали теоретико-методологічні засади вивчення проблеми етнічної самосвідомості, які було розкрито ними в теорії “психології народів”, публікаціях у журналі “Психологія народів і мовознавство” та інших працях. На думку філософів, народ є найважливішою та найнеобхіднішою для кожної людини спільністю. На протигагу расі й племені належність до певного народу визначається людиною суб’єктивно. Сукупність людей, які зараховують себе до одного народу, вирізняються власними думками про себе, про свою подібність і належність до однієї спільності, є цим народом. У цьому твердженні вчені вперше апелювали до поняття “етнічна самосвідомість”, говорячи про погляди людини на власну належність до певного народу.

Водночас науковці відзначили, що належність до одного народу, потреба у виконанні спільних дій і взаєминах призводить до появи психічної схожості, подібних почуттів, нахилів і бажань у його представників. Таку психічну схожість вони трактували як “народний дух”. За позицією Х. Штейнтала, “народний дух” виявляється у свідомості індивідів, яку надто складно зрозуміти та дослідити. М. Лацарус і Х. Штейнталь постулювали, що “народний дух” можна охарактеризувати за допомогою проявів свідомості представників цього народу в їх буденному житті: 1) мови; 2) вдачі та звичаїв; 3) нахилів і вчинків; 4) традицій, міфів; 5) релігії;

б) мистецтва і народної творчості (пісень, віршів і т. ін.). Презентовані вище думки дозволили їм констатувати, що дух є спільним творінням людського суспільства, а народ є “духовним творенням індивідів, які до нього належать” [12, с. 573].

За переконаннями М. Лацаруса і Х. Штейнталя, особливість народного духу полягає у тому, що на кожному історичному етапі розвитку народу він залишається статичним і не залежить від жодних змін. Виокремлена особливість є чинником єдності характеру народу, незважаючи на індивідуальні відмінності між його представниками. Вчені були переконані у тому, що в кожного народу є суттєва відмітна ознака – свій “дух”, своєрідна культура, за допомогою якої один народ відрізняється від іншого [12; 13].

В кінці XIX ст. ідею М. Лацаруса та М. Штейнталя про потребу у ґрунтовному вивченні психології народів було підтримано німецьким філософом, психологом, фізіологом В. Вундтом і розкрито у його десяти томній праці під назвою “Психологія народів”. За В. Вундтом, психологія народу виявляється у його душі. “Душу народу” складають загальні уявлення, почуття та прагнення багатьох людей. Інакше кажучи, поняття “душа народу” вчений розумів схоже до поняття “етнічна самосвідомість” на рівні спільності. Початковий зміст згаданих вище уявлень, зумовлених потягами і почуттями, міститься у міфах. Такі уявлення, які є в “душі народу”, виявляються й у мовленні. А звичаї та вчинки, що регулюються правовими законами та вольовими зусиллями, є відображенням цих загальних уявлень. В. Вундт вважав, що мовлення, міфи та звичаї є тісно пов’язаними між собою продуктами творчого духу народів, які не існують один без одного.

За позицією науковця, психологію народу можна зрозуміти, вивчаючи певні загальні явища свідомості, що притаманні багатьом представникам цього народу (за допомогою методу інтроспекції), їх загальні уявлення, почуття і прагнення (засобами культурно-історичного методу, який передбачає аналіз традицій, релігії, міфів, мистецтва, національної літератури, культурних пам’яток) [2].

Погляди В. Вундта стали детермінуючими для подальшого вивчення національної та етнічної самосвідомості як основних психологічних ознак народу. Водночас у зв’язку з появою в кінці XIX ст. психоаналітичного напрямку, на початку XX ст. розпочали з’являтися нові наукові підходи до дослідження психології народів, у яких були презентовані постулати про “несвідоме” як основне джерело розвитку етнічної самосвідомості (Г. Лебон); про “колективні уявлення” (Л. Леві-Брюль, К. Леві-Строс) та ін.

Так, питання про подібне та відмінне у психіці, зокрема у свідомості представників певного народу, зацікавило відомого французького соціолога та психолога Г. Лебона. Він висловив думку про те, що у множині психологічних особливостей представників конкретного народу виявляється сутність цього народу. Зазначена множина дістала назву середнього типу. Вчений стверджував, що, незважаючи на відмінності між представниками конкретного народу, усі вони характеризуються спільними успадкованими властивостями, які є основою для опису середнього типу такого представника. Водночас відмінності у психіці представників будь-якого народу зумовлюють появу в них різного світосприйняття та мислення, неоднакових почуттів, дій і вчинків.

Цікавими є міркування Г. Лебона про людські раси. Він вважав, що представники певних народів асимілюються у раси. Кожна раса – первісна (складається з народів, у яких відсутня культура), нижча (її утворюють народи з початковим типом цивілізації), середня (утворюється з народів з високим типом цивілізації) і вища (до неї належать лише індоєвропейські народи, які досягли найвищого рівня у галузях мистецтва, літератури та філософії) – вирізняється своїм стійким психічним складом (душею, характером, розумом тощо). Душу раси утворюють ідеї та почуття кожного її представника. Душа раси управляє еволюцією всього народу. Мислитель відзначив, що до складу раси належать не лише живі люди, які її утворюють в теперішньому часі, а й їхні предки, що були представниками цієї раси в минулому. Так, предки упродовж багатьох століть закладали засади раси, створювали її душу. Тобто саме вони “управляють” областю несвідомого – невидимою сферою, якій підпорядковуються розум і характер живих представників раси [8]. Доречно зауважити, що при інтерпретації психічної організації рас вченому вперше вдалося реалізувати принципи психоаналітичного напрямку.

Найбільший вплив на розвиток етнопсихологічних знань в той час мали підходи французьких вчених – філософа, етнографа Л. Леві-Брюля й етнографа, соціолога К. Леві-Строса. Так, Л. Леві-Брюль вивчав “первісне мислення”, під яким він розумів мислення таких народностей, як австралійці, фіджійці, туземці Андаманських островів та ін. У результаті проведеного дослідження він з’ясував, що представники кожної народності вирізняються своїм особливим типом мислення. Водночас мислення окремих представників будь-якої народності залежить від колективних уявлень, які виявляються в її мові, віруваннях, традиціях, звичаях і т. ін. Прояви колективних уявлень можна помітити у кожного представника певної соціальної групи. Колективні уявлення пере-



даються від покоління до покоління. Такі уявлення “нав’язуються” окремим представникам групи, зумовлюючи появу в них страху, поклоніння і т. ін. Загальною властивістю колективних уявлень перерахованих вище народностей є містичність. На думку Л. Леві-Брюля, вивчення колективних уявлень сприятиме розумінню категорій і логічних принципів, якими користуються представники цивілізованих суспільств [9].

Ідеї про колективні уявлення, висловлені Л. Леві-Брюлем, у подальшому сприяли обґрунтуванню поняття “соціально-психологічні архетипи”, що має важливе значення для вивчення психології народів.

Слідом за Л. Леві-Брюлем, дослідження мислення та різних життєвих структур, які не залежать від індивідуальної свідомості, представників первісних суспільств Північної та Південної Америки було проведено К. Леві-Стросом. Одержані результати дозволили вченому сформулювати концепцію “нового гуманізму”. Основна ідея цієї концепції полягала у виявленні схожого у представників первісних і сучасних суспільств. За позицією вченого, для первісної та сучасної людини схожими є закони функціонування мислення, закони культури та інші закони, яким підпорядковуються суспільства. Так, спільним для культури представників різних суспільств є низка майже однакових ознак. Формування різноманітних видів соціальної поведінки у людей з різних суспільств зумовлено дією загальних чинників і механізмів [10].

У результаті узагальнення презентованих ідей можна зробити висновок про те, що у полі зору зарубіжних вчених знаходилися феномени “народний дух” і “національний характер”, провідні чинники становлення психологічних особливостей представників різних народів, зокрема їх національного характеру та само-свідомості. В той час лише розпочали з’являтися наукові думки, що стали поштовхом для подальшого глибокого вивчення психології національної та етнічної самосвідомості. Питання про особливості становлення наукових знань про національну самосвідомість у ХХ ст. є одним з актуальних для вітчизняної психології. Заслуговуючи на особливу увагу, це питання стане предметом наших подальших наукових пошуків.

#### Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 375 с.
2. Вундт В. Психология народов / В. Вундт. – М.: ЭКСМО – Пресс; СПб.: Terra Fantastica, 2002. – 864 с.

3. Гегель Г.В.Ф. Феноменологія духу / Г.В.Ф. Гегель; [ред. Ю. Кушаков]. – К.: Основи, 2004. – 548, [1] с.
4. Гельвеций К.А. О человеке / К.А. Гельвеций; [ред. Х.Н. Момджяна; АН СССР; Ин-т философии] // Сочинения: в 2-х т. – М.: Мысль, 1974. – Т. 2. – 687 с. – (Философское наследие).
5. Гердер И.Г. Избранные сочинения / И.Г. Гердер. – М.; Л.: Государственное изд-во худ-й л-ры, 1959. – 392 с.
6. Кант. И. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант; [перевод Н.М. Соколова]. – СПб.: Наука, 2002. – 471 с. – (Серия “Слово о сущем”).
7. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул. – М.: “Когито-центр”; изд-во “Институт психологии РАН”, 1997. – 432 с.
8. Лебон Г. Психология народов и масс / Г. Лебон. – СПб.: Макет, 1995. – 316 с.
9. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление / Л. Леви-Брюль // Психология мышления; [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.В. Петухова]. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – С. 130 – 140.
10. Леви-Стросс К. Структурная антропология / К. Леви-Стросс. – М.: Наука, 1983. – 535 с.
11. Монтескье Ш. Избранные произведения / Ш. Монтескье. – М.: Государственное изд-во полит. л-ры, 1955. – 800 с.
12. Шпет Г.Г. Сочинения / Г.Г. Шпет. – М.: Правда, 1989. – 602 с.
13. Штейнталь Х. Мысли о народной психологии / Х. Штейнталь, М. Лацарус // Филологические записки. — Воронеж, 1864. – Вып. 1. – С. 90 – 105.
14. Юм Д. О национальных характерах / Д. Юм // Сочинения в 2-х томах. – М.: Мысль, 1966. – Т. 2. – С. 702 – 721.

In this article deals with peculiarities of philosophical and psychological ideas of national and ethnic self-consciousness in foreign science (XVIII – early XX century.). In particular the ideas presented G. Hegel, K. Helvetia, J. Herder, I. Kant, S. Montesquieu and D. Jume about the nature of the phenomenon of “national spirit” and “national character”, the leading factors of their development; “national character” different people and so on. It covers the views of W. Wundt, M. Steinthal and M. Latsarus on certain aspects of psychology of peoples; G. Lebon thoughts about the “unconscious” as a major source of “soul of the nations”, “soul of the race”, “average type of person”; considerations L. Levy-Brul and K. Levi-Stross of “collective representation”.

**Key words:** psychology of nations, the national spirit, ethnic self-consciousness, national self-consciousness, national character, nation.

*Отримано: 1.12.2011 р.*

## СТРАТЕГІЯ НЕВЕРБАЛЬНОЇ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ПСИХОЛОГА–КОНСУЛЬТАНТА

У статті розглядаються особливості самопрезентації психолога-консультанта за допомогою невербальних засобів спілкування як стратегія ефективності консультативного процесу. Здійснено аналіз основних компонентів невербальної самопрезентації з огляду її значимості в професійній діяльності психолога-практика в процесі консультативної бесіди.

**Ключові слова:** невербальна комунікація, просторова організація, емотивна функція, дистанція, візуальний контакт.

В статье рассматриваются особенности самопрезентации психолога-консультанта с помощью невербальных средств общения как стратегия эффективности консультативного процесса. Проведен анализ основных компонентов невербальной самопрезентации с учетом ее значимости в профессиональной деятельности психолога-практика в процессе консультативной беседы.

**Ключевые слова:** невербальная коммуникация, пространственная организация, эмотивная функция, дистанция, визуальный контакт.

**Постановка проблеми.** Стратегія надання психологічної допомоги потребує від психолога-практика професійних умінь презентувати себе в процесі консультативної бесіди з клієнтом. Специфіка таких умінь передбачає використання в ході комунікативної взаємодії як вербальних, так і невербальних конструктів, які й опосередковують ефективність психологічних впливів.

Проблема самопрезентації належить до нових перспективних напрямків соціально-психологічного аналізу поведінки людини у соціальному середовищі.

В історії становлення даної проблеми чітко прослідковується виділення трьох етапів. Перший з них характеризується підвищеним інтересом до загальних проблем особистості, де відповідно і зосереджувалась увага на соціальній зумовленості вибору людиною стратегій поведінки. Другий пов'язаний з виділенням проблем самоподачі в самостійний напрямок наукового аналізу, спочатку на соціологічному, пізніше – психологічному рівнях. Третій етап характеризується розгортанням експериментальних досліджень самопрезентації, яка стає предметом сучасних наукових досліджень вітчизняних психологів (О.В. Зінченко, Л.К. Аверченко, М.В. Бо-

родиної, Т.В. Климової, О.О. Петрової, О.А. Герсимової, Ю.П. Кошелевої, О.В. Кузнецової, О.І. Коробко, І.П.Шкуратової тощо).

Оскільки коло наших наукових інтересів пов'язане з особливостями самопрезентації психолога-консультанта за допомогою невербальних засобів спілкування, то **метою** даної статті є аналіз значимих конструктів невербальної поведінки, які мають місце в налагодженні ефективної взаємодії між психологом-консультантом і клієнтом. Відповідно до зазначеної мети статті були сформульовані такі **завдання**.

1) Проаналізувати значимість самопрезентації психолога в психологічному консультуванні за умови використання невербальних засобів спілкування.

2)Визначити перелік найбільш значущих невербальних конструктів, які опосередковують самопрезентацію психолога-консультанта.

3) Охарактеризувати особливості невербальних впливів, що опосередковують процес консультування в цілому, знімаючи напругу клієнта, формуючи довіру до консультанта.

**Виклад основного матеріалу.** Самопрезентація – складне соціально-психологічне утворення, яке взаємодіє і переплітається з багатьма іншими соціальними феноменами та має недостатню представленість у понятійному апараті вітчизняної психології. Саме тому виникають певні труднощі при визначенні категоріальних меж даного поняття. Д. Майєрс дає таке визначення даному феномену: “Самопрезентація – акт самовираження та поведінки, спрямований на створення сприятливого враження чи враження, що відповідає чийсь ідеалам” [6]. Велика різноманітність бажаних образів, які створюють співрозмовники, а також велика кількість шляхів та способів їх формування визначили необхідність класифікації стилів самопрезентації. Сучасна прикладна психологія має ряд наукових доробок, присвячених визначенню основних критеріїв класифікації стилів самопрезентації. В нашому відомленні ми хотіли б зазначити лише одну з них, яка, на нашу думку, безпосередньо торкається проблеми самопрезентації психолога-консультанта за умови використання останнім невербальних засобів спілкування. Відповідно до зазначеного можна виділити класифікацію, запропоновану Ю.С. Кривжанською та В.П. Третьяковим [5]. В її основу покладено механізми соціального сприймання, які запускаються за допомогою керування увагою партнера. Авторами було виділено п'ять стилів самоподачі: самоподача переваги, привабливості, ставлення, актуального стану, причин поведінки. Своєрідність поведінки відповідно до

зазначених стилів є важливою умовою налагодження робочого альянсу між психологом-консультантом та клієнтом. Саме така умова багато в чому й забезпечує стратегію психологічної допомоги особистості. При розкритті сутності зазначеного явища в рамках нашої розвідки маємо наміри зупинитися на виявленні основних шляхів та способів формування привабливого образу. А також серед системи самопрезентаційних стратегій визначити ті основні, які є значимими при наданні психологічної допомоги психологом-консультантом. Потрібно зазначити, що вивчення невербальних засобів самопрезентації було розпочато такими науковцями, як Р.Е. Варданян (2003), М.Н. Котлярова (2001), О.О. Петрова (2000), І.І. Петрова (2003) та ін. Основний акцент торкався введення таких понять, як “візуальна самоподача образу Я в спілкуванні”, та вивчення елементів оформлення зовнішнього вигляду й експресивної поведінки особистості, представлених в міміці та жестах.

Вважаємо, що одним із способів формування привабливого образу “Я” психолога-консультанта в рамках самопрезентації є вміння налагоджувати контакт через застосування останнім невербальних засобів спілкування.

Прикладом важливої психологічної ролі невербальних компонентів у процесі мовленнєвого спілкування слугує той факт, що невербальна інформація може як значно підсилити семантичне значення слова, так і суттєво його послабити – аж до повного заперечення суб’єктом сприйняття [7, с.19]. Між вербальним і невербальним каналами існує тісний взаємозв’язок. Невербальна інформація піддається рефлексії тієї людини, яка її передає, а значить – можливий вплив на усвідомлення нею власної невербальної поведінки, а далі – на мовну інформацію.

Налагодження ефективної взаємодії психологом-консультантом у ході бесіди з клієнтом забезпечується реалізацією його професійних навичок щодо самопрезентації через використання невербальних компонентів спілкування та через вміння слухати. У сучасній психології спілкування вказується на те, що одним із найбільш важливих моментів у будь-якому слуханні є момент зворотного зв’язку, завдяки якому у співрозмовника і утворюється відчуття, що він розмовляє з живою людиною, яка його слухає й розуміє. Крім того, у будь-якому висловлюванні існує принаймні два змістовних рівні: інформаційний і емоційний. У такому форматі зворотний зв’язок також може бути двох видів – відображення інформації і відображення почуттів клієнта психологічної консультації. У момент слухання здійснюється три етапи: підтримка – усвідомлення – коментування. На етапі “підтримки”

основна мета психолога – дати можливість виразити свою позицію, емоційно підтримати, вислухати. Відповідними реакціями з боку психолога-консультанта на цьому етапі є: мовчання, піддакування, емоційний супровід. Мета – на етапі “усвідомлення” переконатись, що правильно зрозуміли проблему, для цього задаються запитання для прояснення та уточнення. На етапі “коментування” психолог висловлює свою думку щодо почутого: подає поради, оцінки, коментарі. Всі три такти потребують участі візуального контакту, який підтримує процес взаємодії і забезпечує ефективність протікання процесу спілкування.

Зокрема Г. Вільсон, говорячи про візуальний контакт, наголошує на тому, що очі – це найсильніший соціальний “сигнальний пристрій”, що є у людини, тому їх іноді називають “дзеркалом душі”. Деякі люди, пише автор, виглядають сором’язливими і незграбними через те, що занадто довго дивляться в очі своїм співрозмовникам. При спілкуванні люди дивляться один одному в очі приблизно протягом третини всього часу. Якщо ж візуальний контакт триває значно менше, це вказує на неухважність, на відчуття нудьги, на появу почуття провини. Якщо ж контакт є більшим, то це, як правило, інформує про ймовірну погрозу, обурення тощо. Але це лише примітивне наближення до самої проблеми, в ході ж досліджень, вказує Г. Вільсон, виявилась велика кількість значимих варіацій тривалості візуального контакту: 1) людина більше дивиться в очі співрозмовнику, коли слухає, ніж коли говорить сама; 2) погляд в очі використовується для “передачі слова” своєму співрозмовнику; 3) дружньо налаштовані співрозмовники частіше дивляться в очі один одному, ніж люди, що відчувають взаємну антипатію; 4) у візуальному контакті існують певні культурні розбіжності між різними націями й народностями; 5) тривалий погляд в очі може використовуватись як засіб для встановлення лідерства [1].

Значимість такої інформації для психолога-консультанта є очевидною, оскільки з’являється можливість зрозуміти емоційний стан та почуття клієнта через візуальний контакт з ним та через міміку його обличчя. Продуктована за допомогою мімічних паттернів одним із співрозмовників призводить до змін емоційного стану іншого учасника спілкування, мімічні прояви цього іншого, в свою чергу, призводять до змін емоційного стану першого і т.д. Вочевидь, стає зрозумілим, що для вивчення такого процесу взаємообміну емоційними станами виникає необхідність досліджувати, як людина сприймає ті чи інші мімічні вираження партнерів по спілкуванню.

У вивченні мімічних компонентів невербальної комунікації можна виділити два основні напрямки досліджень. Перший – керується завданням, спрямованим на виявлення елементів обличчя (в першу чергу м'язів), які беруть участь в тих чи інших виразних рухах. Другий – займається проблемою декодування (зчитування) емоцій і віднесенням їх до певних систем та категорій [2, с.110–126].

Сучасні експериментальні дослідження [3] показали, що неконтрольовані мімічні вирази так званих основних або базових емоцій є суто специфічними і розпізнаються з високою мірою точності незалежно від расових, національних і культурних особливостей. На думку одних науковців, таких емоцій є шість: радість, горе, гнів, страх, здивування, відраза-презирство; на думку інших – дев'ять: інтерес, задоволення-радість, здивування, горе-страждання, відраза, гнів, сором, страх, презирство [3]. Коди мімічних паттернів, характерні для цих емоцій, були описані двоюко: по-перше, з вказівкою на групи м'язів, що беруть участь у кожному мімічному вираженні, і, по-друге, з точки зору змін у взаєморозміщенні та формі окремих рис обличчя, також появи видимих змін тону м'язів.

При аналізі мімічних змін були виділені три автономні зони обличчя: область лоба та брів, область очей (очі, зіниці, основа носа) і нижня частина обличчя. Запропоновані своєрідні “формули” мімічних виразів, що фіксують характерні відмінності в кожній із трьох зон обличчя, стали об'єктом вивчення ряду досліджень, і в результаті цього були сконструйовані фотоеталони мімічних виразів ряду емоцій [3].

На формування вмінь за допомогою міміки передавати емоційні стани впливають три фактори: 1) вроджені видотипові мімічні схеми, що відповідають певним емоційним станам; 2) набуті, засвоєні, соціалізовані способи прояву емоцій, довільно контрольовані; 3) індивідуальні експресивні особливості, що надають видовим і соціальним формам мімічного вираження специфічних особливостей, які властиві лише даному індивіду.

Завданням вивчення міміки в нашому дослідженні є розгляд сукупних ознак, які передають емоційно-оцінне ставлення психолога-консультанта до комунікативного акту, а також розгляд мімічних невербальних компонентів як засобів самовираження, які несуть інформацію про стан учасників спілкування, їх ставлення і до співрозмовників, і до змісту самих висловлювань. Вважаємо, що сукупність мімічних проявів доцільно розглядати в єдності з жестикуляцією та фонаційними компонентами невербальної поведінки, станами та почуттями людини, оскільки саме ці

невербальні компоненти є найбільш представленими в репертуарі невербальної поведінки й легше піддаються декодуванню та наділені самопрезентаційними характеристиками.

Відносна самостійність жестів як складника системи невербальних компонентів комунікації і в той же час їх тісний взаємозв'язок із основним комунікативним засобом – мовою характеризується виділенням різноманітних типів і функцій жестів як поза їх зв'язком із мовленням, так і залежно від того, яку роль вони виконують щодо вербальних засобів.

У ході консультативної бесіди психологу-консультанту однаково важливо як стежити за жестикуляцією клієнта, так і контролювати та усвідомлювати власні жести. Умовне значення, яке склалося серед людей, що спілкуються однією мовою, і закріплене в традиції вживання жесту в спілкуванні мають символічні жести. Досить різноманітними є вказівні жести. Використання цих жестів супроводжується вказуванням рукою, пальцем чи тим, що є в руках на предмет розмови. Вказівним жестом може бути і кивок головою або ж просто погляд. Супроводжуючи мовлення, вказівні жести, як правило, заповнюють семантичні пропуски в репліці. Описово-показові жести слугують для наочної передачі за допомогою рук форми, розмірів предмета.

Характеризуючи ритмічні жести, Є.В. Красильнікова відмічає, що вони не локальні за своєю природою, тобто суперсигментні – вони накладаються на певні фрагменти тексту і підпорядковуються ритму мовлення [4, с.26]. Емоційні жести, які бажано розглядати разом із мімічними і фонаційними невербальними засобами, можуть передавати інформацію про почуття та стани тієї людини, яка їх продукує.

Семантично-змістові та смислові характеристики окремих жестів є неоднаковими в різних культурах. Однак серед них є і подібні жести, до яких можна віднести комунікативні (жести привітання, прощання, привернення уваги, заборони, стверджувальні заперечення і запитальні та ін.); модальні, тобто ті, що виражають оцінку, ставлення (жести схвалення, незадоволення, довіри і недовіри, розгубленості та ін.); описові жести, які мають смисл тільки в контексті мовленнєвого висловлювання.

Залежно від міри самостійності чи належності до висловлювання жести можуть або супроводжувати мовлення, доповнюючи його зміст, або ж практично повністю замінювати вербальне повідомлення.

Важливим для нас є те, що в спілкуванні жести виступають як знакові засоби і реалізують його основні функції. Саме тому, на наш



погляд, класифікацію жестів, запропоновану О.О. Петровою [8], слід вважати найбільш повною і досконалою. Аналіз жестової поведінки людини був проведений автором у рамках психо-семіотичного напрямку сучасної психології. Дана класифікація включає три групи жестів.

1. Жести-симптоми (виконують функцію самовираження): а) жести станів; б) жести процесів; в) модальні жести (суб'єктивно-оцінні).

2. Жести-регулятори (регулятивно-комунікативна функція) – управління контактом: а) фатичні жести (вступ у контакт); б) контактні жести (підтримка і підсилення контакту); в) ендні жести (вихід із контакту); г) спонукальні (імперативні) жести (спонукають партнера до дії).

3. Жести-інформатори (інформативно-комунікативна функція): а) об'єктні; б) суб'єктні.

Нашу увагу привернули детальність і розгорнутість даної типології жестів, врахування психологічних, семіотичних і паралінгвістичних особливостей жестової поведінки мовця, що стає додатковою інформацією про емоційний стан клієнта.

У лінгвістичній науці увага до створення типології жестів зростає завдяки зверненню цієї галузі науки до прагматичної, функціональної частини висловлювання. Стає помітним підсилення інтересу до жесту, який супроводжує мовлення і несе комунікативне навантаження, визначаючи однозначність висловлювання, заповнюючи його еліптичність.

Є.В. Красильникова [4] диференціювала жести відповідно до тих функцій, які вони виконують у висловлюваннях із певним комунікативним навантаженням: жест виступає елементом розмежування у повідомленні; жест сприяє виділенню головного на фоні другорядного; жест виділяє нове на фоні даного (рему на фоні теми); жест виконує модальні функції; жестом підтримується емоційність висловлювання; одна з важливих функцій – встановлення і підтримка контакту в спілкуванні; жест, наділений значенням спонуки; вказівна і зображувальна функції також передаються жестами.

Такі характеристики функціональної природи жестової поведінки неодмінно мають усвідомлюватися та аналізуватися психологом-консультантом з метою самопрезентації себе клієнту для підвищення ефективності консультативної взаємодії. На різну комунікативну наповнюваність жестових сигналів вказала Є.В. Красильникова [4], виділяючи серед них жести-слова і жести-висловлювання. Виконуючи вказівну функцію, жести-слова вживаються поряд із звуковою стороною мовлення і не здатні її залишити. Більш самостійними, внаслідок власної комунікативної сутності, є

жести-висловлювання. Вони можуть замінювати мовлення і розумітися без звукового супроводу. Так, наприклад, інтерпретуються без звукового супроводу такі жести: потирання долонями рук одна одну – має значення чогось цікавого, незвичайного, або смачного (в залежності від мовленнєвої ситуації); піднятий до гори великий палець руки (всі інші пальці зігнуті в кулак, рука піднята на рівні грудей) легко розуміється, як “все чудово”, “здорово”, “все добре” та.ін.; нахили голови зі сторони в сторону – непогодження з позицією співрозмовника; нахили голови вперед – згода.

Тому, аналіз різних типологій кінесичних компонентів невербальних засобів комунікації демонструє складність класифікацій цих сигналів невербальної поведінки і потребує пошуку чинників, відносно яких можна було б провести більш універсальну диференціацію жестів людини. Та, незважаючи на це, вміння професійно використовувати жести психологом-консультантом у професійній діяльності позитивно впливатиме на процес надання психологічної допомоги клієнту.

**Висновок.** Перебуваючи у впорядкованих відношеннях між собою невербальні та словесні знаки разом з тим творять гіперпарадигму знаків комунікативної ситуації. Варто відмітити важливість адекватного використання засобів невербальної комунікації при самопрезентації психолога консультанта, особливо при формуванні першого враження у клієнта з метою налагодження довірливих відносин у процесі консультування. Міміка, візуальний контакт, жести виступають у ролі індикатора емоційного стану співрозмовника, розуміння якого забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії. Саме невербальні засоби дають можливість зрозуміти справжні почуття і думки клієнта, оскільки їх поява обумовлена імпульсами підсвідомості, а неможливість підробити дані імпульси дозволяє довіряти цій мові більше, ніж вербальному каналу спілкування. Формування навичок використання невербальних засобів спілкування потребує часу для практичного оволодіння ними. Тому плануємо наші подальші дослідження з даної проблеми присвятити розробці тренінгу формування професійних навичок психолога-консультанта.

#### **Список використаних джерел**

1. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: навч. посібник / Н.Ю. Бутенко. – К.: КНЕУ, 2005. – 336 с.
2. Вальсинер Я. Невербальная коммуникация в диадах / Я. Вальсинер, Х. Миккин // Уч. зап. Тарт. гос. ун – та. – Тарту, 1974. – Вип. 335: (Труды по психологии), Кн.3. – С.47-56.

3. Изард К. Эмоции человека / К. Изард; [пер с англ. А. Татлыбаева]. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с. – (Мастера психологии).
4. Красильникова Е.В. Жест и структура высказывания в разговорной речи / Е.В. Красильникова // Русская разговорная речь; [отв. ред. Е.А.Земская; АН СССР ИРЯ]. – М., 1983. – С. 214-235.
5. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения / Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков. – [2 изд-ние]. – М.: Смысл. Академический проект, 1999. – 279 с.
6. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 684 с.
7. Морозов В.П. Невербальная коммуникация: экспериментально-теоретические аспекты / В.П. Морозов // Психологич. журнал. – 1993. – №1. – С. 18-31.
8. Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе / Е.А. Петрова. – М.: Московское городское педагогическое общество. – М., 1998. – 222 с.

The article examines the peculiarities of self-presentation of psychologist consultant through non-verbal means of communication as a strategy of effectiveness of the consultative process. The analysis of the major components of non-verbal self-presentation in view of its importance in a professional activity of psychologist-practical worker in a process of consultative discussion realized.

**Key words:** non-verbal communication, spatial organization, emotional function, distance, eye contact.

*Отримано: 8.11.2011 р.*

**УДК 159.9.07. – 123.1.314.04**

*О.О.Ставицький*

## **Толерантність та прояви гандикапності**

Стаття присвячена аналізу толерантності, її форм та впливу на формування характерологічних особливостей особистості. Толерантність розглядається як чинник, що не дозволяє сформуватись гандикапності, зумовлюючи позитивне ставлення до людей з обмеженими можливостями.

**Ключові слова:** гандикапізм, гандикапність, толерантність, інвалідність.

Стаття посвячена аналізу толерантності, ее форм и влияния на формирование характерологических особенностей личности. Толерантность рассматривается как фактор, который препятствует формированию гандикапности, предопределяя положительное отношение к людям с ограниченными возможностями.

**Ключевые слова:** гандикапизм, гандикапность, толерантность, инвалидность.

**Постановка проблеми.** Останнім часом увага громадськості все частіше стає прикутою до проблем людей з інвалідністю, тому особливо актуальним є дослідження тих факторів, що зможуть не тільки підвищити рівень життя людей з обмеженими можливостями в матеріальному плані, але й сприятимуть зміні стереотипного ставлення до них суспільства. Це є особливо важливими завданням, яке стоїть сьогодні перед психологами та представниками суміжних професій, оскільки негативні стереотипи та стигми, що накладаються на неповносправних, призводять до того, що суспільство оцінює їх як людей неповноцінних, а часто і як тягар. Такі стереотипи впливають і на самих осіб з певними вадами, породжуючи в них появу гандикапу – комплексу неповноцінності, самовідторгнення. Все це зумовлює поширення явища гандикапизму. Зважаючи на це, виникає необхідність дослідження тих чинників, які дозволили б змінити ставлення соціуму до людей з особливими потребами, адекватно оцінити їх можливості. Одним з таких факторів, на нашу думку, є толерантність, яку можна розглядати на різних рівнях: як суспільне явище, що характеризує ставлення соціуму до людей з інвалідністю, та як особистісну рису, що визначає ставлення до них окремої людини.

Толерантність й інтолерантність стають фундаментальними складовими сучасного соціуму. У нинішньому катастрофогенному світі глобальну толерантність неможливо вже вважати тільки утопічною мрією. Незважаючи ні на що, вона здобуває усе більш реальні обриси – не в сенсі ідеальної суспільної моделі, а в сенсі необхідної основи процесів, що розвиваються: демократизації й інтеграції, скорочення сфер людської деструктивності, насильства й нетерпимості. У цей час ця проблема набула значущості, що обумовлено можливостями й потенціями, якими володіє сучасне людство. Вона стала суттєвим фактором руху в альтернативних напрямках – у напрямку миру й згоди, інтеграції й модернізації, благополуччя й процвітання [5].

Отже, **метою** статті є аналіз впливу толерантності на поширення та прояв гандикапності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Суспільна неадекватність у сприйнятті людей з особливими потребами породжує

явище гандикапізму, що виражається в негативному ставленні до неповносправних людей, прояві стосовно них дискримінації, упередження, неприйняття. На індивідуальному рівні гандикапізм реалізується за рахунок прояву гандикапності як особистісної характерологічної риси, яка зумовлює сприйняття людей з інвалідністю як неповноцінних, котрі не здатні приносити користь суспільству. У ставленні до людей з обмеженнями здоров'я у таких осіб переважає зневага, презирство, ворожість, відраза. Іншим варіантом прояву гандикапності є наявність стосовно інвалідів таких відчуттів, як страх та тривога, що зумовлюють реагування на них як на фобічні об'єкти. В обох випадках ми маємо справу з неадекватною оцінкою людини з особливими потребами, сприйняттям її не як особистості, а як об'єкта, головною особливістю якого є наявність певної вади.

При аналізі факторів, які викликають формування гандикапності, на передній план висувається інтолерантне до них ставлення. Інтollerантність стосовно інвалідів виражається в нетерпимості до них, в неможливості сприймати їх як повноцінних особистостей. Відповідно до цього, саме розвиток толерантності є тим чинником, що перешкоджає формуванню рис гандикапності.

Існують культурно-історичні й семантичні розходження в підходах до розуміння поняття толерантності. Зокрема, у вітчизняній психології толерантність представлена як терпимість у негативному контексті, як протилежність нетерпимості, терпимість до різних точок зору, несхожих з позицією суб'єкта. У латинських етимологічних словниках, а також словниках європейських мов представлені дві точки зору на толерантність: як на "терпимість" й як на "підтримку" [8].

Толерантність – один із популярних термінів у сучасній вітчизняній і закордонній соціально-політичній, культурологічній і правознавчій літературі. Існує чимало гуманітарних підходів до визначення й дослідження толерантності, однак при цьому психологічна проблематика толерантності перебуває на ранніх етапах дослідження. У психології, як й в інших галузях наукового знання, варто розрізняти повсякденні й наукові визначення толерантності. Однак у сучасній психологічній літературі провести дане розмежування вкрай важко, досить навести лише деякі визначення толерантності: "цінність взаємодії в умовах протиріччя"; "прийняття інших інтересів і цілей, що відрізняються від твоїх власних"; "дружелюбність, спокій, мирна налаштованість, антипод агресивності, злостивості й дратівливості"; "здатність

вислуховувати, уживатися з різними точками зору, навіть якщо почуте суперечить власним поглядам”; “прагнення до згоди, безконфліктність”. Всі ці визначення можуть служити рівною мірою як повсякденними, так і науковими дефініціями психологічного феномену толерантності [8].

**Толерантність** (від лат. *tolerantia* — терпіння) розглядається як абсолютна нечутливість або істотне зменшення гостроти реагування на який-небудь соціальний подразник як результат падіння його значимості для суб’єкта [4].

У такому контексті толерантне ставлення до людей з інвалідністю слід розглядати як звернення уваги на їх особистість, де наявна вада не є основним фактором, за яким здійснюється оцінка людини, а сприймається як її індивідуальна відмінність, що не зменшує значущості особистості та не перекриває собою її позитивні риси, здібності та актуальні можливості. Саме інвалідність у відповідності з даним визначенням толерантності є тим соціальним подразником, що потребує зменшення гостроти реагування.

Не протирічить цьому визначенню й інший погляд на толерантність, відповідно до якого вона розглядається як доброзичливе або терпиме, стримане ставлення до чогось; в соціальних відносинах – до індивідуальних та групових відмінностей. Світоглядною основою толерантності є цінування різноманітності – природної, індивідуальної, суспільної, культурної [6].

В контексті піднятої проблеми індивідуальною відмінністю, що потребує терпимого ставлення, є вада особистості, що обмежує її можливості та потребує створення спеціальних умов для того, щоб наблизити рівень життя та функціонування особистості до рівня здорових людей. У даному випадку ваду слід розглядати як ту особливість, що відображує певну різноманітність та дозволяє вийти людині за межі звичайних уявлень про виконання певної діяльності, прояву себе та самоактуалізації.

Разом з тим, толерантність розуміється як здатність без агресії сприймати думки, поведінку, форми самовираження та спосіб життя іншої людини, які відрізняються від власних [7].

Оскільки, як вже зазначалося, у ставленні до людей з особливими потребами здорового суспільства нерідко виражається ворожість, неприйняття та агресія, то одним із шляхів розвитку толерантності є розширення меж суспільної свідомості, в якій інвалід повинен виступати не як тягар, неповноцінний член соціуму, а як людина зі своїми потребами та можливостями, що за сприятливих умов може відігравати активну роль у суспільному житті та здатна досягати значних здобутків. При цьому толе-

рантність слід розглядати як внутрішню позицію особистості, що базується не на конформності, а на власних поглядах та уявленнях.

У сучасній науці виділяють різні види толерантності. Так, Г.Олпорт виділяє толерантність як систему установок, конформну толерантність та толерантність як рису характеру [2].

С.К. Бондирева і Д.В. Колесов виділяють толерантність активну, пасивну, природну, проблемну, вроджену, набуту, конструктивну, адаптивну та толерантність ідентичності [1].

Відомим є також поділ толерантності на природну (натуральну) толерантність – відкритість, допитливість, довірливість, – властива маленькій дитині й не асоціюється з якостями її “Я”; моральну толерантність – терпіння, терпимість, асоційована з особистістю (“зовнішнім Я” людини); толерантність, засновану на суспільних нормах, – прийняття, довіра, асоційована із сутністю або “внутрішнім Я” людини [8].

Застосуємо цю класифікацію для аналізу толерантності до людей з інвалідністю.

Вроджена толерантність взаємопов’язана з такими рисами характеру, як стриманість, товарицькість, емпатійність, альтруїстичність та ускладнюється наявністю таких характеристик, як агресивність, егоїстичність та конфліктність.

Набута толерантність визначається вихованням та впливом на особистість соціальних норм, у відповідності з якими недопустимим є прояв відкритої ворожості стосовно неповносправних людей.

Толерантність ідентичності у випадку ставлення до людини з інвалідністю базується на знаходженні спільних з ним ознак. Акцент робиться не на наявній ваді, а на інших індивідуальних особливостях. Знаходження ряду подібних особистісних чи характерологічних проявів сприяє виникненню симпатії до людини з особливими потребами, прийняттю його через призму ідентичності.

Конструктивна толерантність передбачає усвідомлення й прийняття свого негативного ставлення до неповносправних людей та пошук шляхів знаходження з ним спільної мови, побудови взаємодії, розширення власних уявлень для зміни свого ставлення, чи пошук способів пригнічення негативних імпульсів.

Адаптивна толерантність виражається у зиканні до контактів з людиною-інвалідом, який спочатку сприймався негативно та породжував неприйняття. За довготривалої взаємодії з інвалідом ступінь неприйняття зменшується, негативні емоції втрачають свою гостроту, а особі легше стає проявляти терпимість.

Толерантність як систему установок можна розглядати як сукупність позитивних чи нейтральних уявлень про людей з вадами

здоров'я, що зумовлюють їх прийняття або ж терпиме до них ставлення. Це визначається наявністю позитивних стереотипів та визнанням принципу рівності всіх людей, незалежно від їх відмінностей співвідносно з індивідом, що здійснює оцінку.

Конформну толерантність слід розглядати як зовнішній вияв терпимого ставлення за відсутності внутрішніх переконань та уявлень, що цю терпимість зумовлюють. Тобто людина не проявляє свого справжнього ставлення до людей з інвалідністю, оскільки вважає це соціально неприйнятним. Слід зазначити, що така толерантність є ситуативною та поверхневою, оскільки зникає при попаданні особистості в групу, в якій негативне ставлення до неповносправних є нормою. Тоді людина не мусить стримувати себе та будує взаємодію з інвалідами у відповідності з негативними стереотипами, що панують в її свідомості.

Толерантність як риса характеру є найбільш продуктивним утворенням, оскільки терпимість до інвалідизованих закладена глибоко в свідомості та визначає поведінку особистості, позитивні способи реагування на ситуацію взаємодії з людиною з обмеженими можливостями. Особистість, якій притаманний такий вид толерантності, здатна оцінити індивідуальність кожної людини, ставитись з повагою до людини з інвалідністю, помічаючи їх позитивні риси, здібності та приховані можливості. Така повага може навіть не мати в своїй основі об'єктивних причин, людина позитивно оцінює іншу особистість лише тому, що вона існує. При цьому яскраво виявляються гуманістичні принципи сприйняття людини людиною.

Сутність активної толерантності в тому, що людина є небайдужою до проблем людей з обмеженими можливостями, прагне надати їм допомогу, покращити їхнє життя. Іншим варіантом активної толерантності є те, що людина відчуває стосовно інвалідизованих негативні почуття та емоції, але не дозволяє собі їх проявити. У даному випадку активність спрямована на пригнічення емоцій за рахунок вольових зусиль.

Пасивна толерантність передбачає байдужість до людей з особливими потребами, сприйняття їх як незначущих об'єктів. При цьому байдужість може бути первинною (взаємодія з людиною-інвалідом з самого початку не викликала ніяких емоцій) чи вторинною (взаємодія з неповносправним породжувала негативні емоції, які зникли в процесі адаптації, зміни ставлення чи зниження актуальності об'єкта).

Природна толерантність проявляється тоді, коли відсутні причини для негативного ставлення до інвалідизованих. Тобто



неповносправний як об'єкт сприйняття не викликає негативних емоцій та бажання виявити ворожість. У даному випадку позитивне чи нейтральне ставлення до людини з особливими потребами є природним імпульсом особистості, що має раціональну основу.

Натомість проблемна толерантність проявляється у випадках наявності негативних емоцій щодо інвалідизованого, які приборкуються особистістю. До прояву проблемної толерантності людину можуть спонукати такі чинники, як вихованість, вплив референтної групи, наявність певної вигоди, поблажливе ставлення.

На нашу думку, саме проблемна толерантність є проявом терпимості в чистому вигляді, оскільки передбачає наявність спонук до прояву інтолерантного ставлення, неприйняття, ворожості чи агресії. Здатність пригнічувати в собі ці імпульси, не піддаватись впливу негативних установок та суспільної думки і є проявом терпимості.

Вихованість можна розглядати як джерело проблемної толерантності, оскільки моральні принципи та норми виступають як перешкода, стримуючий фактор прояву негативних почуттів. Людина не дозволяє собі проявити справжні емоції, оскільки вони не відповідають нормам поведінки в соціумі, які вона засвоїла. Однак вихованість може виступати і джерелом природної толерантності, коли моральні норми інтеріоризуються особистістю та зумовлюють позитивне ставлення до людей з особливими потребами. В даному випадку мораль виступає складовим елементом структури особистості та визначає внутрішню узгодженість установок та реальної поведінки стосовно неповносправного.

Вплив референтної групи відіграє важливу роль у становленні особистості в цілому та у формуванні толерантності зокрема. Так, якщо референтна група сприймає інвалідизованих людей з повагою, ставиться до них як і до здорових, таке ж ставлення, скоріш всього, буде переважати в особи, яка на дану групу орієнтується. Якщо ж говорити про проблемну толерантність, то ми маємо справу з ситуацією, коли в референтній групі переважає негативне ставлення до людей з особливими потребами, їх неприйняття та відторгнення, але це ставлення не має поведінкового вияву. Група пригнічує свої справжні почуття та не дозволяє собі проявляти стосовно інвалідів агресію чи інші форми деструктивної поведінки. Беручи приклад з даної групи, яка є важливою для індивіда, він переймає такі способи реагування на ситуацію взаємодії з неповносправними, виказуючи толерантність.

Наявність певної вигоди можна розцінювати як джерело толерантності в тих випадках, коли прояв терпимості до людей з обмеженими можливостями дозволяє позитивно охарактеризувати

особистість в очах оточуючих чи у власних. Тобто завдяки прояву толерантності людина починає виглядати більш вигідно, підвищується її самоповага.

Поблажливе ставлення до людей з особливими потребами також може слугувати мотивом прояву толерантності, оскільки толерантність виступає як засіб особистісного самоствердження. Людина вважає себе кращою за іншого, але не проявляє свого негативного ставлення, щоб не виглядати невідносно у власних очах. Вона думає, що виявлення ворожості є негідним вчинком.

Передумови толерантності закладаються ще в дитинстві, та, окрім виховання та впливу референтної групи, залежать від ставлення батьків до дитини. Якщо батьки толерантно ставляться до дитини, приймають її безвідносно до вчинків, хорошої чи поганої поведінки, то дитина буде, в свою чергу, проявляти толерантність стосовно інших. Такі діти в сім'ї почувують себе комфортно та безпечно, не перебувають повсякчас в очікуванні покарання. Якщо ж дитина постійно відчуває батьківське несхвалення та неприйняття, то в неї можуть виявлятися спроби позбавитись пов'язаних з цим негативних емоційних станів через перенос їх на інших, слабкіших осіб, якими часто стають інвалідизовані, що піддаються насмішкам, образам та іншим проявам ворожості.

Толерантність також залежить від рівня освіченості та культури. Високий рівень освіченості дозволяє сприймати соціальні процеси та категорії, зокрема категорію неповносправних, більш адекватно. Знижується стереотипізованість сприйняття, соціальний об'єкт оцінюється в сукупності його ознак з урахуванням всіх переваг та недоліків. Це дозволяє побудувати цілісну та несуперечливу картину світу, де прояви інтолерантного ставлення до людей з обмеженими можливостями є неприпустимими.

Г.У. Солдатова виділяє такі компоненти толерантності як інтегральної характеристики особистості: психологічну стійкість, систему позитивних установок, комплекс індивідуальних якостей, систему особистісних і групових цінностей [3].

Психологічна стійкість розуміється як витривалість особистості, що проявляється в екстремальних чи стресових ситуаціях. Такою ситуацією може бути взаємодія з людиною неповносправною, що сприймається як "інший" через наявність рис, що відрізняють його від здорових людей. Значні фізичні вади людини можуть викликати в особистості, що з ним взаємодіє страх, тривогу чи відразу. Необхідність контакту з ним в осіб з низькою психологічною стійкістю може розцінюватись як стресова ситуація та викликати негативні емоції. Натомість, особа з розвинутою

психологічною стійкістю здатна акцентувати свою увагу не на вадах людини з функціональними обмеженнями, а на її особистості, та не відчувати при цьому негативних емоційних станів.

Система позитивних установок є компонентом толерантності, оскільки дозволяє виробити позитивне ставлення до різних соціальних об'єктів, здійснювати їх багатоаспектний аналіз, формувати про них адекватне уявлення та застосовувати щодо них конструктивні форми поведінки, що і є проявом толерантності.

До комплексу індивідуальних якостей, що становлять основу толерантності можна віднести емпатійність, стриманість, доброту, співчутливість, сенситивність тощо. Наявність цих рис полегшує міжособистісну взаємодію, дозволяє оцінити особистість, акцентуючись на її позитивних рисах.

Система особистісних і групових цінностей, як вже зазначалось, також можна вважати компонентом толерантності у випадку, якщо вони ґрунтуються на принципах гуманізму, поваги до оточуючих, визнанні людської гідності. В такому випадку вони є важливим підґрунтям позитивного ставлення до людей з особливими потребами та інших меншин.

**Висновки.** Толерантність є основою демократичного розвитку суспільства, оскільки зумовлює терпиме ставлення до різних категорій населення, що відрізняються за певними ознаками від групової більшості. Толерантність є тією рисою, що перешкоджає формуванню гандикапності, оскільки зумовлює терпиме ставлення до людей з інвалідністю. З усіх видів толерантності найбільшою мірою на противагу гандикапності виступає природна та конструктивна толерантність, оскільки вони визначають позитивне ставлення до об'єктів, що певним чином відрізняються від людини, що здійснює оцінку. Формування толерантного ставлення соціуму до неповносправних є важливим завданням, що передбачає виведення суспільства на новий рівень функціонування, підвищення культури та росту моральних цінностей соціуму.

**Перспективним напрямком дослідження** є здійснення подальшого аналізу явища толерантності, шляхів та методів його розвитку на рівні окремої особистості, з метою недопущення поширення гандикапності та гандикапізму.

#### Список використаних джерел

1. Бондырева С. К. Толерантность (введение в проблему) / С.К.Бондырева, Д. В. Колесов. – 2-е изд., стер. – М.: МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 240 с.
2. Олпорт Г. Природа предубеждения / Г. Олпорт // Век толерантности. – М., 2003. – 40 с.

3. Солдатова Г. У. Практическая психология толерантности [Електронний ресурс] / Г. У. Солдатова. – Режим доступу: <http://www.tolz.ru/library/?de=0&id=425>
4. Толерантність [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://slovari.yandex.ru/~книги/Азбука%20психолога/Толерантность/>
5. Толерантність и интолерантність [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://antirasizm.ru/doc/publ\\_064.doc](http://antirasizm.ru/doc/publ_064.doc)
6. Толерантність, терпимість, терпіння [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://maidan.org.ua/wiki/index.php/ТОЛЕРАНТНІСТЬ,\\_терпимість,\\_терпіння](http://maidan.org.ua/wiki/index.php/ТОЛЕРАНТНІСТЬ,_терпимість,_терпіння)
7. Що таке толерантність? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://etyket.org.ua/tolerantnist.htm>
8. Энциклопедия Кругосвет. Толерантність [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/filosofiya/TOLERANTNOST.html?page=0,1](http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/filosofiya/TOLERANTNOST.html?page=0,1)

The article analyzes the tolerance of its forms and impact on the formation of characteristic and logical peculiarities of personality. The tolerance is seeing as a factor that prevents to form of handicaps, causing a positive attitude towards people with disabilities.

**Key words:** handicaps, handicapping, tolerance, disability.

*Отримано: 11.11.2011 р.*

УДК 615.5:616 – 057:613.72

*Н.Д. Стеценко*

## **Поріг розрізнення маси і сприйняття довжини лінії як фактори пізнавальної сфери спортсменів**

Упродовж річного тренувально-змагального макроциклу у спортсменів спостерігається підвищення порогів розрізнення мас. Найбільшою мірою таке підвищення характерне для бігунів на 3000 м і меншою – для бігунів на 100 м і стрибунів у довжину. Пороги сприйняття довжини збільшуються лише серед бігунів на довгі дистанції, а серед стрибунів у

довжину залишаються стабільними. Даний факт пояснюється спеціалізацією та енергетичним забезпеченням спортсменів. Подальші дослідження можуть стосуватись аналізу інших аспектів пізнавальної сфери спортсменів, зокрема уваги, пам'яті, мислення.

**Ключові слова:** маса, довжина, відчуття, сприйняття, спорт.

В течение годичного тренировочно-соревновательного макроцикла у спортсменів спостерігається підвищення порогів розличення мас. В найбільшій ступені таке підвищення характерно для бегунів на 3000 м і в меншій – для бегунів на 100 м і прыгунів в довжину. Пороги сприйняття довжини збільшуються тільки серед бегунів на довгі дистанції, а серед прыгунів в довжину залишаються стабільними. Даний факт пояснюється спеціалізацією і енергетичним забезпеченням спортсменів. Дальніші дослідження можуть стосуватись аналізу інших аспектів пізнавальної сфери спортсменів, в частині уваги, пам'яті, мислення.

**Ключевые слова:** масса, длина, ощущение, восприятие, спорт.

**Постановка проблеми.** Розвиток сучасного олімпійського і професійного спорту найвищих досягнень вимагає психологічного супроводу спортивної діяльності у різних сферах спортивної спеціалізації – швидкісній, швидкісно-силовій, витривалісній – й у тих, що розвивають фізичні якості гнучкості, спритності та багатьох інших [4; 7; 9; 11; 16; 20; 23].

Таке твердження уявляється особливо важливим з огляду на те, що рівень фізичних навантажень у сучасному спорті вже вийшов за межі фізіологічних і психологічних можливостей середньої людини, яка професійно спортом не займається [1; 3; 5; 10; 13; 18].

Численними психофізіологічними і метаболічними дослідженнями доведено, що інтенсивна м'язова робота може спричинити дозозологічні або й патологічні зрушення з боку найрізноманітніших видів пізнавальних функцій спортсмена, зокрема зорового і тактильного відчуття, порогу розрізнення маси, сприйняття довжини лінії, пам'яті, уваги, мислення тощо. Даний факт у науковій психологічній літературі аналізується із різноманітних боків, зокрема як вплив на структуру центральної нервової системи (ЦНС) токсичних продуктів обміну, що утворюються в результаті інтенсивних м'язових скорочень. До таких відносять азотвмісні сполуки, проміжні продукти обміну жирів, вільні радикали і сполуки перекисного окислення ліпідів, похідні простагландинів, простагландинів, лейкотриєнів, ендотелінів, тромбоксанів, кластерів диференціювання тощо [1; 7; 10; 12; 20; 23; 24]. Не менш важливе місце з точки зору даної проблематики належить концепції охоронного гальмування у ЦНС, яку відносять

до об'єктивних показників втоми [6; 18]. Неневажачи на це, дослідження у сфері впливу пролонгованих навантажень на пізнавальні процеси спортсменів продовжуються. Не вирішеними залишаються питання динаміки показників розрізнення маси і сприйняття довжини лінії серед спортсменів, які спеціалізуються у різних видах із переважним розвитком неоднакових фізичних якостей у порівняльному аспекті. Це й склало актуальність та необхідність нашого дослідження.

**Мета роботи** – порівняльний аналіз показників порогу розрізнення маси і сприйняття довжини лінії поміж спортсменів, які розвивають швидкісні, швидкісно-силові і витривалісні якості.

**Матеріали і методи дослідження.** У дослідженнях добровільно взяли участь чоловіки-спортсмени віком 18-23 роки (студенти-спортсмени), які протягом останніх 3-х років займались обраним видом спорту і мали високу спортивну кваліфікацію (1-й розряд). Було сформовано 3 дослідні групи по 30 чоловік у кожній. Спортсмени першої групи займались спринтерським бігом на 100 м і розвивали переважно швидкість. До другої групи належали атлети, які розвивали швидкісно-силові якості і займались стрибками у довжину з розбігу. Спортсмени третьої групи розвивали загальну витривалість і спеціалізувались у стаєрському бігові на 3000 м. Четверта група (співставлення або контрольна) складалась із неспортсменів (30 чоловік). Загальна кількість досліджуваних – 120 осіб.

З метою оцінки порогу розрізнення маси використовували наважки за допомогою монет номіналом 1, 2, 5. Досліджуваному накладали пов'язку на очі, він простягав руки уперед долонями догори, на долоні клали папір розміром 5x5 см, на якому розташовували рівноваги (5+1 і 5+2) і запитували який вантаж є важчим. Далі додавали 1, 2 коп. і т.д., доки досліджуваний не визначиться у різниці ваги. Випробування проводили 3 рази і за основу брали середній результат розрізнення у грамах.

Для оцінки здатності до сприйняття просторових відрізків, тобто окомірної спроможності спортсменів, користувались лінійкою довжиною 50 см. Бік лінійки, обернений до спортсмена, був заклеєний білим папером, посередині якого розташовували чітку риску чорного кольору, що розділяла площину лінійки на правий і лівий бік. Зверху лінійки розташовували 2 повзунки (затискачі для паперу). Експериментатор відсував 1 повзунок від центру (центральної риски) на 5- 12 см. Досліджуваний зі свого боку повинен був відсунути 2-й повзунок на таку ж відстань від центру у протилежний бік, при цьому оцінювали величину помилки. Пробу

повторювали 10 разів. Процентну точність вимірювання довжини відрізків визначали за формулою:

$$T = (100 - C_2 \times 100) : C_1,$$

де  $T$  – процентна точність вимірювання довжини відрізків (%),  $C_1$  – сума відрізків, що задаються експериментатором (мм),  $C_2$  – сума помилок (мм).

Усі експерименти виконували перед початком річного тренувально-змагального макроциклу, а також після закінчення осінньо-зимового, весняного підготовчих і літнього змагальних мезоциклів.

Отримані цифрові дані опрацьовані на персональному комп'ютері за допомогою критеріїв Ст'юдента, Вілкоксона, Спірмена, використовуючи програму STATISTICA 6.0 для Excel. У таблицях цифровий матеріал представлений у вигляді  $M \pm m$ ,  $n=30$ .

**Результати досліджень та їх обговорення.** Під час проведення дослідження було встановлено, що впродовж річного тренувально-змагального макроциклу присутні зміни показників порогу розрізнення маси серед спортсменів усіх дослідних груп, тоді як у контрольній групі таких достовірних зрушень практично немає, а якщо і є, то вони носять недостовірний характер.

Серед бігунів-спринтерів на 100 м протягом річного макроциклу показники порогу розрізнення маси погіршуються на 31 % ( $p < 0,05$ ), тобто збільшується ступінь достовірного розрізнення різниці мас на двох руках. Підкреслимо, що таке зниження порогу має місце на завершальному етапі спостереження, тобто після літніх змагань (табл. 1).

Таблиця 1

**Показники порогу розрізнення маси (г)  
серед спортсменів різних видів**

Дослідні групи	Етапи спостереження			
	I	II	III	IV
Біг 100 м	3,2±0,3	3,2±0,5	3,9±0,4	4,2±0,3#
Стрибки у довжину	3,3±0,2	3,4±0,5	3,7±0,3	4,7±0,4*#
Біг 3000 м	3,4±0,4	3,3±0,2	4,2±0,4	5,2±0,3*#
Неспортсмени	3,2±0,5	3,2±0,4	3,3±0,4	3,4±0,4

**Примітка:** \* – достовірна відмінність відповідного показника від значень групи неспортсменів; # – достовірна відмінність відносно етапу I.

Серед стрибунів у довжину до закінчення річного макроциклу досліджувані показники збільшувались на 42 % ( $p < 0,01$ ), тобто зростав поріг розрізнення мас. Так, як і у групі бігунів-спринтерів, серед стрибунів у довжину подібне зростання досягає вірогідного характеру після завершення літнього змагального мезоциклу.

На завершальному етапі спостереження серед стрибунів у довжину і спортсменів-стаєрів зафіксовано вірогідну різницю у порогах розрізнення мас на заключному етапі спостереження відносно групи неспортсменів. Так, серед спортсменів, які розвивають переважно швидкісно-силові якості така відмінність складала 38% ( $p < 0,05$ ), а серед бігунів на 3000 м – 1,5 раза ( $p < 0,01$ ). Незважаючи на те, що впродовж року серед бігунів на 100 м поріг розрізнення мас за середніми значеннями збільшився на 1 г, все ж на заключному етапі дослідження серед даної категорії не було виявлено достовірних відмінностей відносно контрольної групи.

Вірогідно, що вищезазначені зрушення зумовлені характером професійної діяльності, особливостями її енергетичного і метаболічного забезпечення, що й обумовлює відмінності у показниках відчуття, які оцінювались за параметрами порогу розрізнення мас [2; 7; 9; 11; 13; 17; 21; 22].

Під час дослідження показників нижнього порогу тактильного відчуття встановлено, що у контрольній групі неспортсменів не спостерігається достовірних зрушень даного параметра протягом усіх етапів спостереження ( $p > 0,05$ ).

За середніми значеннями процентна точність вимірювання довжини відрізків серед бігунів-спринтерів протягом річного тренувально-змагального макроциклу зменшується на 16%, однак, виходячи із статистичного обрахунку отриманих результатів, таке зниження не має достовірного характеру ( $p > 0,05$ ). Це стосується і того випадку, коли ми порівнювали досліджувані показники на заключному етапі спостереження: серед даної категорії іспитників після завершення літнього змагального мезоциклу показники процентної точності вимірювання довжини відрізків не мають достовірної різниці порівняно із групою неспортсменів.

Серед стрибунів у довжину показники процентної точності вимірювання довжини відрізків залишаються стабільними впродовж усіх етапів спостереження і навіть дещо поліпшуються на 0,8 % ( $p > 0,05$ ) після закінчення літнього змагального мезоциклу. Зрозуміло, що на завершальному етапі спостереження досліджувані параметри не мають вірогідної відмінності відносно аналогічних показників групи контролю (табл. 2).

Інша ситуація спостерігається при вивченні динаміки зазначеного параметра серед спортсменів, які розвивають переважно фізичні якості загальної витривалості, тобто серед бігунів на 3000 м. Якщо після завершення осінньо-зимового підготовчого періоду



процентна точність вимірювання довжини лінії у даній групі практично не відрізнялась від аналогічних параметрів первинного обстеження, то закінчення весняного мезоциклу супроводжувалось погіршенням досліджуваних показників сприйняття на 18% ( $p > 0,05$ ). На заключному етапі таке погіршення за середніми значеннями складало уже близько 30% ( $p < 0,05$ ). На цьому ж етапі зафіксовано вірогідну відмінність у показниках процентної точності вимірювання довжини відрізків відносно контрольної групи неспортсменів. Така відмінність склала 41% ( $p < 0,05$ ). Підкреслимо, що лише серед спортсменів-стаєрів на заключному етапі спостереження виявлені достовірні значення досліджуваного показника як відносно первинного обстеження, так і відносно контрольної групи.

Таблиця 2

**Процентна точність (%) вимірювання довжини  
відрізка поміж досліджуваних осіб**

Дослідні групи	Етапи спостереження			
	I	II	III	IV
Біг 100 м	96,2±8,3	98,2±3,3	86,2±8,4	80,2±7,0
Стрибки у довжину	97,4±7,6	97,2±8,8	97,2±8,6	98,2±8,3
Біг 3000 м	98,3±8,7	98,3±9,6	80,2±8,1	68,2±7,1*#
Неспортсмени	97,7±9,0	97,7±9,7	96,3±9,3	96,2±7,4

**Примітка:** \* – достовірна відмінність відповідного показника від значень групи неспортсменів; # – достовірна відмінність відносно етапу I.

Підґрунтям подібних зрушень у сфері сприйняття, яке оцінювали за допомогою параметрів порогу розрізнення довжини лінії, є, очевидно, специфіка професійної діяльності атлетів, особливості енергетичного і метаболічного забезпечення їхньої м'язової роботи, а також величина втоми [2; 7; 11; 17].

Під час проведення наших досліджень було встановлено, що спеціалізація у видах спорту, які розвивають таку фізичну якість, як загальна витривалість, спричиняє підвищення порогів як відчуття, так і сприйняття. Разом із тим, параметри сприйняття за умов спеціалізації у швидкісних і швидкісно-силових видах не мають таких значних зсувів, а серед стрибунів у довжину вони можуть, навіть, дещо зростати, що зумовлено, очевидно, систематичним тренуванням точності розбігу, відштовхування і приземлення [3; 10; 16]. Підкреслимо, що найвищі значення негативних зрушень з боку досліджуваних параметрів відчуття і сприйняття зафіксовані на заключному етапі тренувально-змагального макроциклу, що свідчить про накопичення як фізичної, так і психологічної втоми.

## **Висновки**

1. Впродовж річного тренувально-змагального макроциклу в спортсменів спостерігається підвищення порогів розрізнення мас. Найбільшою мірою таке підвищення характерне для бігунів на 3000 м і меншою – для бігунів на 100 м і стрибунів у довжину.

2. Пороги сприйняття довжини збільшуються лише серед бігунів на довгі дистанції, а серед стрибунів у довжину залишаються стабільними.

3. Такий факт пояснюється спеціалізацією та енергетичним забезпеченням спортсменів. Негативні тенденції у сфері відчуття і сприйняття найбільшою мірою проявляються на заключному етапі спостереження, тобто етапі найбільш вагомих змагань року, що може свідчити про накопичення фізичної і психологічної втоми і розвитку охоронного гальмування у центральній нервовій системі.

4. Подальші дослідження можуть стосуватись аналізу інших аспектів пізнавальної сфери спортсменів, зокрема уваги, пам'яті, мислення.

## **Список використаних джерел**

1. Айзенк Г. Проверьте свои способности: [монографія; Пер. с англ.] / Г. Айзенк. – М.: Мир, 1972. – 176 с.
2. Александров А.А. Современная психотерапия: [монографія] / А.А. Александров. – М.: Медицина, 1988. – 355 с.
3. Алиев А.М. Защита от стресса: [монографія] / А.М. Алиев. – М.: Мартин, 1996. – 240 с.
4. Бочелюк В.Й. Психология спорта: [монографія] / В.Й. Бочелюк. – К.: Центр. учб. літ., 2007. – 224 с.
5. Вітенко І.С. Основи психології: [навч. посібник] / І.С. Вітенко, Т.І. Вітенко. – Вінниця: Нова книга, 2001. – 256 с.
6. Гуменюк Н.П. Психология физического воспитания и спорта: [монографія] / Н.П. Гуменюк. – К.: Вища шк., 2005. – 311 с.
7. Зайгарник Б.В. Патопсихология: [монографія] / Б.В. Зайгарник. – М.: МГУ, 2006. – 238 с.
8. Матвеев В.Ф. Основы медицинской психологии, этики и деонтологии: [монографія] / В.Ф. Матвеев. – М.: Медицина, 2009. – 174 с.
9. Методики психодиагностики в спорте: [сборник]. – М.: Просвещение, 1990. – 256 с.
10. Москвина Л. Энциклопедия психологических тестов: [справочник] / Л. Москвина. – Саратов: Науч. книга, 1996. – 336 с.
11. Найдиффер Р.М. Психология соревнующегося спортсмена: [монографія] / Р.М. Найдиффер. – М.: ФиС, 1999. – 224 с.

12. Немичин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения: [монография] / Т.А.Немичин. – Л.: ЛГУ, 2003. – 167 с.
13. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику: [монография] / В.В.Николаева. – М.: МГУ, 2010. – 166 с.
14. Плахтиенко В.А. Надежность в спорте: [монография] / В.А.Плахтиенко. – М.: ФиС, 1993. – 176 с.
15. Практические занятия по психологии для институтов физической культуры: [учеб. пособие]. – М.: ФиС, 1999. – 159 с.
16. Психология и современный спорт / Сост. А.В.Родионов: [монография]. – М.: ФиС, 2003. – 224 с.
17. Психология спортивной деятельности: [сборник трудов]. – Казань: КГУ, 2005. – 213 с.
18. Психорегуляция в подготовке спортсменов: [сборник трудов]. – М.: ФиС, 2007. – 176 с.
19. Тылевич И.М. Руководство по медицинской психологии: [справочник] / И.М.Тылевич. – Л.: Медицина, 2006. – 216 с.
20. Уэйнберг Р.С. Основы психологии спорта и физической культуры: [монография] / Р.С.Уэйнберг, Д.Гоулд. – К.: Олимп. лит-ра, 1998. – 335 с.
21. Федоренко Р.П. Психодіагностична практика у клініці: [навч.-метод. посіб.] / Р.П.Федоренко. – Луцьк: Вежа, 2010. – 236 с.
22. Фонтана Д. Как справиться со стрессом / Д.Фонтана: Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 1995. – 352 с.
23. Шостакович В.В. Медична психологія: [монографія] / В.В.Шостакович. – К.: Вища шк., 2000. – 211 с.
24. Эмоционально-волевая подготовка спортсменов / Ред. А.Т.Филатов. – К.: Здоров'я, 2002. – 296 с.

Elevation of mass distinction thresholds in sportsmen is observed during training and competition cycle. This elevation is maximal for long-distance runners in 3000 m and smaller for runners in 100 m and jumpers in length by running. Length perception thresholds are increased among long-distance runners only, but among jumpers in length by running they are remained as stable. This fact was explained by sportsmen specialization and them energetic provision. Analysis other aspects of sportsmen cognitive sphere for example attention, memory, thinking can be in future investigations.

**Key words:** mass, length, senses, perception, sport.

*Отримано: 23.11.2011 р.*

## **Стан розвитку у майбутніх педагогів ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями**

У статті на основі результатів теоретичного й емпіричного дослідження розкрито поняття інтерактивної взаємодії, своєрідність його вияву у педагогічному процесі. Найбільш важливі ознаки цього поняття – це організація спільної діяльності вчителя з учнями, між самими учнями, ефективність, продуктивність, кооперативний характер.

Дається характеристика стану розвитку ставлення студентів педагогічних спеціальностей до інтерактивної взаємодії з учнями відповідно до позитивного, невизначеного та негативного варіантів.

Диференціюються та характеризуються продуктивний та непродуктивний типи ставлення студентів до інтерактивної взаємодії з учнями.

**Ключові слова:** взаємодія, особистість, ставлення, педагогічний процес, інтерактивна взаємодія, ефективність, продуктивність, кооперативність.

В статье на основе результатов теоретического и эмпирического исследования раскрыто понятие итерактивного взаимодействия, своеобразие его проявлений в педагогическом процессе. Наиболее важные признаки этого понятия – это организация совместной деятельности учителя с учащимися, между самими учащимися, эффективность, продуктивность, кооперативный характер.

Предлагается характеристика отношения студентов педагогических специальностей к интерактивному взаимодействию с учащимися соответственно позитивного, неопределенного и негативного вариантов.

Дифференцированы и охарактеризованы продуктивный и непродуктивный типы отношения студентов к интерактивному взаимодействию с учащимися.

**Ключевые слова:** взаимодействие, личность, отношение, педагогический процесс, интерактивное взаимодействие, эффективность, продуктивность, кооперативность.

**Постановка проблеми.** Ефективність сучасної освіти безпосередньо залежить від реалізації в ній демократичних засад, цінностей партнерства та співпраці між педагогом і учнями. В основу більшості інноваційних педагогічних технологій покладено підвищення якості взаємодії вчителя з учнями у напрямку її більшої паритетності й духовності, дієвості й активності. Існуючі навчальні

плани та програми у системі вищої педагогічної освіти спрямовані в основному на відпрацювання комунікативних навичок майбутнього вчителя, важливих у системі суб'єкт-суб'єктних взаємин. Низка дослідників висловлюють думку про недостатній рівень психологічної готовності вчителів до педагогічної комунікації та взаємодії (М.В. Артюшина [9], Л.В. Кондрашова [3], В.Г. Маралов [8], А.К.Маркова [5], Н.С. Орлова [7] та ін.). Підготовка педагога переважно орієнтує майбутнього фахівця на взаємодію з окремим учнем, а не з учнівським колективом, що блокує використання розвивальних можливостей взаємодії між учнями. У зв'язку з цим постає проблема спеціальної роботи з формування у майбутніх учителів позитивного ставлення до конструювання та реалізації інтерактивної взаємодії з учнями, розпочати яку вважаємо за необхідне саме з аналізу стану розвитку ставлення студентів педагогічних спеціальностей до інтерактивної взаємодії з учнями.

**Метою статті** є аналіз стану розвитку ставлення студентів педагогічних спеціальностей до інтерактивної взаємодії з учнями, визначеного шляхом емпіричного дослідження.

**Основні результати.** Інтерактивна взаємодія в освітньому процесі, метою якої є об'єднання вчителя і учнів навколо виконання спільної діяльності, відзначається високим рівнем взаємопов'язаності її суб'єктів, інтенсивним обміном діями, мотивами, знаннями між ними. У педагогічному процесі, що включається у широкий соціальний контекст, явища спілкування, взаємодії, співпраці, міжособистісних взаємин займають центральне місце в його змісті та виступають запорукою ефективності. Водночас спілкування і взаємодія вчителя з учнями в тих ситуаціях педагогічного процесу, коли ставиться задача створення умов для забезпечення спільної діяльності вчителя з учнями, набувають своїх неповторних особливостей, посилюється їх інтерактивна складова. У цьому сенсі є підстави для використання такого терміна, як інтерактивна взаємодія.

Інтерактивна взаємодія вчителя з учнями – це така єдність педагогічного спілкування і педагогічної взаємодії, яка спрямована на об'єднання учнів навколо спільної діяльності навчально-виховного змісту і яка забезпечує її успішне виконання, дозволяючи досягти психолого-педагогічних цінних результатів.

Аналіз педагогічної практики свідчить, що забезпечення інтерактивної взаємодії педагога з учнями та між самими учнями в освітньому процесі наштовхується на низку труднощів. Інтерактивна взаємодія вчителя з учнями відзначається фрагментарністю і не охоплює весь навчально-виховний процес. Учителі включають

у роботу з учнями лише окремі епізоди з насиченою інтерактивною взаємодією.

Це призводить до зниження ефективності виховної роботи, до скептичного ставлення працюючих учителів до інтерактивних форм навчання. Бесіди з учителями, що проводяться як в школах, так і на заняттях в інститутах післядипломної педагогічної освіти, показали, що прихильників використання інтерактивної взаємодії серед них порівняно мало. Своє негативне ставлення вчителі звичайно пояснюють, по-перше, насиченістю навчальних програм, які не дозволяють відволікатися на “сторонні речі”; по-друге, організаційними труднощами проведення подібної роботи (потрібно пересаджувати учнів, зсовувати і розсовувати парти і т. п.); по-третє, негативним впливом (як їм задається) на дисципліну в класі (шум, вільне пересування, безладдя і т. п.).

Втім, більшість “недоліків” інтерактивних (зокрема, групових) форм навчання, як зауважує М.В.Артюшина [9, с. 262], зумовлюється небажанням викладача їх попередити, його неготовністю до конструктивної взаємодії з учнями. У результаті аналізу колективом авторів під керівництвом В.Г.Маралова 500 планів виховної роботи виявлено, що 85% заходів проводиться у словесних формах з основним навантаженням на вчителя. Учні відводиться роль пасивних слухачів. Особливі труднощі у педагогів незалежно від стажу їх роботи викликає використання технології активних методів (дискусій; творчих робіт; бесід), здатність спонукати учнів до самостійної творчої діяльності, розвиток їх здібностей; індивідуальних нахилів. Дослідження, проведені у різних регіонах Росії, засвідчили, що 60-70% педагогів продовжують використовувати навчально-дисциплінарну модель взаємин з учнями [8, с. 27].

Випускники педагогічних спеціальностей недостатньо спрямовані на спілкування і взаємодію з учнями, слабо володіють відповідними технологіями. Це актуалізує необхідність посилення єдності теоретичної і практичної підготовки майбутнього педагога, формування у нього здатності на практиці реалізовувати задекларовані принципи педагогічного спілкування і взаємодії.

Як наслідок, звучується широкий спектр розвивальних можливостей інтерактивної взаємодії, що розгортається у системі суб’єкт-об’єкт-суб’єкт, коли спілкування опосередковане предметом спільної діяльності вчителя і учнів.

Особа вчителя, його здатність бути організатором і учасником інтерактивної взаємодії з учнями виступає головною запорукою повного розкриття можливостей відповідних форм роботи. Тому особливої уваги потребує вдосконалення педагогічної освіти,

проведення спеціальної роботи з формування у майбутніх педагогів позитивного ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями.

Питання про розвиток особистості, її ставлень до всіх сфер життя набуває зараз особливої гостроти й важливості, зумовлених процесами гуманізації та демократизації українського суспільства загалом. У зв'язку з цим зростає увага до найбільш глибоких психологічних факторів поведінки особистості, одним з яких і виступають її ставлення. Актуальність дослідження визначається і тим, що врахування й розвиток ставлень студентів надзвичайно важливі при реалізації особистісного підходу в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, становлять чи не центральний його компонент.

Проблему ставлень та їх ролі у розвитку особистості вивчали М.І.Алексеева, О.Г. Асмолов, Л.І. Божович, Л.С.Виготський, М.Т.Дригус, С.Г. Москвичов, В.М. М'ясищев, З.І. Калмикова, Г.С.Костюк, А.К. Маркова, П.Я. Якобсон.

У вітчизняній психології уявлення про мотиваційно-сміслові ставлення особистості починають формуватися в дослідженнях школи Л.С.Виготського, О.М. Леонтьєва, О.Р. Лурії. Ще в роботі Л.С.Виготського "Мислення і мовлення" зроблено спробу знайти одиницю, що могла б виражати єдність емоційних (афективних) й інтелектуальних процесів. "Аналіз, що розчленовує складне ціле на одиниці... показує, що існує динамічна смислова система, що є єдністю афективних та інтелектуальних процесів" [2, с. 22]. Вчений доводить, що структура будь-якої ідеї передбачає у своєму складі афективне ставлення людини до дійсності, відображеної у цій ідеї в трансформованому вигляді. Положення теорії Л.С.Виготського знайшли продовження у працях О.М.Леонтьєва, що тлумачить ставлення як суб'єктивно-особистісний сенс усіх можливих зв'язків людини зі світом, іншими людьми, суспільством, із самим собою. У ставленнях проявляються ціннісні орієнтації та спрямованість особистості і – навпаки. Ціннісні орієнтації – установка особистості на ті чи інші цінності матеріальної й духовної культури суспільства [4, с. 46].

Провідну роль ставлень у структурі особистості наполегливо підкреслював В.М.М'ясищев. Розкриваючи зміст поняття "ставлення", учений виходив з того, що "психологічні ставлення людини в розвиненому вигляді є цілісною системою індивідуальних, вибіркового, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності" [6, с. 111]. Дослідник розглядав ставлення особистості як її "свідомі вибірково зв'язки", що є продуктом індивідуального розвитку. В процесі онтогенезу змінюється їх зміст, структура, а також міра усвідомленості і узагальненості.

Об'єктивуючись у діяльності і формуючись у ній під впливом зовнішнього середовища, ставлення у функціональному плані виступає як мотиваційний компонент особистості, зумовлений рівнем її морально-психологічного розвитку. Визнання єдності внутрішнього і зовнішнього, суб'єктивного і об'єктивного – необхідна умова правильного змістовного дослідження особистості, її ставлень.

Ставлення людини значною мірою впливають на її поведінку. Розкриваючи зв'язок між ставленнями й поведінкою особистості, О.Г.Асмолов [1, с. 315] виділяє такі складові мотиваційно-сміслових ставлень суб'єкта до дійсності, інших людей і до самого себе:

- соціальна позиція суб'єкта як члена тієї або іншої соціальної спільноти;
- мотиви, які спонукають суб'єкта до діяльності та задаються цією позицією;
- об'єктивні ставлення суб'єкта до об'єктів та явищ, що реалізуються у діяльності;
- сформоване під впливом тих або інших мотивів особистісне значення;
- особистісне значення як віддзеркалення в індивідуальній свідомості ставлення суб'єкта до цих об'єктів і явищ;
- смислові установки, що відтворюють особистісне значення в поведінці;
- регульовані смисловими установками вчинки й діяння особистості.

Ставлення особистості відзначаються низкою особливостей.

Центральна з них – залежність ставлень особистості від особистісної ролі людини, її соціальної позиції в суспільстві й від набору можливих мотивів діяльності, що задаються цією соціальною позицією. Детермінація особистісних ставлень соціальною позицією зумовлює процес розвитку і формування ставлень у ході перебудови діяльності особистості (принцип діяльнісного опосередкування ставлень індивідуальності). Таким чином, для зміни ставлення недостатнім є лише усвідомлення особистісного значення тих чи інших сторін дійсності, але необхідна зміна соціальної позиції особистості.

Відповідно до принципу діяльнісного опосередкування ставлень особистості впливає, що зміна соціальної позиції людини в світі спричиняє переосмислення її ставлень до дійсності. У ряді випадків різка зміна соціальної позиції людини може призвести до глибоких, деколи драматичних, перебудов усієї сукупності ставлень, що



виявляються в таких феноменах, як феномени “втрати себе”, втрати сенсу існування, екзистенційного вакууму, за висловленням В.Франкла [11].

Система ставлень кожної особистості індивідуально-своєрідна і утворює внутрішній бік її характеру.

Смислова установка, включаючи нарис майбутньої діяльності, може фіксуватися, існувати в латентній потенційній формі в часі і актуалізуватися, зумовлюючи найстійкіші способи поведінки у відповідній їй ситуації. Саме смислова установка визначає зрештою стійкість і спрямованість діяльності особистості, її вчинки та діяння.

У вчинках і діяннях об’єктивується ставлення особистості до дійсності, здійснюються її “особистісні внески” в долю інших людей і скарбницю духовного досвіду людства. Перетворення особистісного значення на систему опредметнених у світі культури значень – остання інстанція на шляху руху від індивідуальної свідомості особистості до продуктів її діяльності.

Положення про безпосередню зумовленість дій та вчинків особистості її ставленнями пояснює особливу важливість урахування особливостей ставлень майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями для аналізу та прогнозування їх професійної готовності.

Ставлення до інтерактивної взаємодії вчителя з учнями було обрано одним з показників мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії поряд з показниками орієнтованості на партнерство і співпрацю та ціннісної орієнтації на взаємодію.

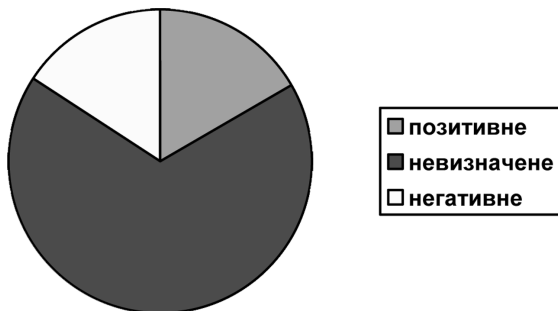
Як метод дослідження було обрано анкетування на основі переліку розроблених нами питань. Анкетування проводилось на базі Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка серед студентів педагогічних спеціальностей четвертого курсу (120 осіб).

Анкета “Ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії вчителя з учнями” була розроблена з урахуванням моделі психологічної готовності вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями. Вона включала десять питань, до яких пропонувалося по три варіанти відповідей, що відображали позитивне, невизначене та негативне ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями. За вибір варіанта позитивного ставлення студент отримував 3 бали, за відповідь із невизначеним ставленням – 2 бали і за відповідь, яка свідчила про негативне ставлення – 1 бал. Сума балів, яку студенти могли отримати за даною методикою, варіювала у діапазоні від

максимальних 30 до мінімальних 10. Діапазон був розділений нами на три рівні: 10-16 балів свідчили про негативне ставлення до інтерактивної взаємодії; 17-24 бали – про невизначене ставлення; 25-30 балів – про позитивне ставлення.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що позитивне ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями виявлено у 16,7% студентів, невизначене ставлення – у 67,5% та негативне ставлення – у 15,8% опитаних (рис.1).

Якісний аналіз відповідей студентів на питання анкети “Ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями” проводився за такими показниками, як модальність ставлення, характер оцінок студентами інтерактивної взаємодії вчителя з учнями при вирішенні професійних завдань, рівень суб’єктивної складності організації інтерактивної взаємодії з учнями.



**Рис. 1. Розподіл студентів за характером їх ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями**

Студенти з позитивним ставленням (16,7% досліджуваних) відзначаються його позитивною модальністю, вважають інтерактивну взаємодію з учнями умовою ефективного вирішення своїх професійних завдань, зазначають, що такій взаємодії слід приділяти якомога більше уваги під час навчальних та виховних занять. Студенти переконані, що для учня вчитель повинен бути партнером. З погляду цих студентів, інтерактивна взаємодія з учителем відповідає потребам і очікуванням самих учнів, які охоче включаються у неї. На їх думку, в інтерактивній взаємодії вчителя з учнями створюються: більш сприятливі умови для виявлення учнями своєї активності, що позитивно впливає на їх розвиток; в учнів покращуються показники пізнавальних психічних процесів, зростає мотивація самовиявлення, здатність співпрацювати без

зайвих суперечок. При оцінці складності організації вчителем інтерактивної взаємодії з учнями студенти з позитивним ставленням до інтерактивної взаємодії зауважують, що вона досить складна, але зручна, дозволяє також більш об'єктивно та інтенсивно оцінювати досягнення учнів.

Слід зазначити, що позитивне ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями найбільше мотивує їх до засвоєння відповідних знань, умінь і навичок. Зі значною мірою вірогідності можна очікувати, що такі студенти будуть у майбутньому організовувати інтерактивну взаємодію з учнями як таку, що водночас відповідає інтересам самої дитини та професійним завданням учителя.

Студентів з невизначеним ставленням до інтерактивної взаємодії з учнями (67,5% досліджуваних) характеризує амбівалентна модальність. Вони вважають цю взаємодію ефективною лише у деяких ситуаціях, їм важко порівняти традиційні та інтерактивні форми взаємодії з учнями, не орієнтовані на збільшення уваги вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями, вважаючи достатнім її вміст у традиційному навчанні. Студенти з таким ставленням вбачають себе у взаємодії з учнем, насамперед, у ролі авторитетної особи. Інтерактивна взаємодія з учителем, на думку цих студентів, приваблює учнів не завжди, а залежно від завдання. Студенти розрізняють окремі переваги інтерактивної взаємодії вчителя з учнями стосовно впливу на виявлення ними своєї активності, на їх розвиток, на процес оцінювання їх досягнень. Вважають, що показники пізнавальних психічних процесів учнів в умовах інтерактивної взаємодії значно не змінюються; мало впливає вона і на взаємини між учнями. В організації вчителем інтерактивної взаємодії з учнями студенти не вбачають труднощів, зауважують, що вона проста.

Невизначене ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями пояснюється відсутністю у них чіткої позитивної чи негативної оцінки інтерактивної взаємодії вчителя з учнями. Студенти орієнтовані на окремі ситуації інтерактивної взаємодії з учнями, яка має локальний характер у діяльності вчителя. Можна передбачати, що здатність таких студентів до інтерактивної взаємодії з учнями у майбутньому буде залежати від зовнішніх вимог – чи то колег, методистів, адміністрації школи, чи то батьків учнів. Невизначеність ставлення породжує у студента зниження мотивації інтерактивної взаємодії, свідчить про розпливчастість щодо знань особливостей інтерактивної взаємодії у навчально-виховному процесі, вказує і на обмеженість у студента власного досвіду включення в інтерактивну взаємодію.

Студенти з негативним ставленням до інтерактивної взаємодії з учнями (15,8% досліджуваних) вважають таку взаємодію малоєфективною для вирішення своїх професійних завдань, тому вказують, що такої взаємодії слід приділяти менше уваги під час навчальних та виховних занять. Вони переконані, що для учня вчитель повинен бути зразком для наслідування, хоча це і обмежує простір для самовиявлення дітей. На думку цих студентів, учні неохоче включаються в інтерактивну взаємодію з учителем. Вплив інтерактивної взаємодії вчителя з учнями на розвиток останніх оцінюється як негативний, бо учні мають менше можливостей для виявлення своєї активності, для свого розвитку, для отримання оцінок за свої досягнення. Низький рівень ставлення студентів відзначається негативною модальністю. Вони вважають, що в учнів в умовах інтерактивної взаємодії погіршуються показники пізнавальних процесів, зростає кількість суперечок і конфліктів між ними. Крім того, на їх думку, таку взаємодію вчителю складно організувати, тому збільшувати її вміст у традиційному навчанні не варто.

Негативне ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями становить своєрідний психологічний бар'єр для її впровадження у майбутній професійній діяльності. Потреба таких студентів у використанні інноваційних педагогічних технологій мінімальна, оскільки вони не тільки погано розрізняють їх переваги, але й навіть вважають шкідливими для розвитку учнів. Відтак учителю не варто вдаватись до сумнівних, на думку цих студентів, експериментів.

Негативне ставлення породжує не просто зниження, а навіть зміну модальності мотивації студента до інтерактивної взаємодії з позитивної на від'ємну. Негативна мотивація пов'язана із очікуванням можливих неприємностей, негативних наслідків, із страхом, прагненням уникнути небажаної діяльності. Цінним у цьому контексті є зауваження В.А. Семиченко [10, с. 39] про те, що дії, викликані цією мотивацією, є захисними, а сама діяльність – вимушеною. Негативна емоційна модальність відштовхує студента від включення в інтерактивну взаємодію з учнями, викликає рух його діяльності у зворотному напрямі. Знання про інтерактивну взаємодію вчителя з учнями носять формальний характер, не переходячи у переконання, які слугували б дієвими мотивами запровадження інтерактивної взаємодії з учнями. Студент може при цьому мати певний досвід включення в інтерактивну взаємодію, проте наявність негативного ставлення вказує на те, що цей досвід був невдалим.

**Висновки та перспективи.** Положення психологічної науки про безпосередню зумовленість дій та вчинків особистості її ставленнями пояснює особливу важливість урахування особливостей ставлень майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями для аналізу та прогнозування їх професійної готовності.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що студенти мають переважно невизначене (67,5%) ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями. У зв'язку з цим постає проблема спеціальної роботи з формування у майбутніх учителів позитивного ставлення до конструювання та реалізації інтерактивної взаємодії з учнями, що виступає перспективою нашого дослідження.

#### Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа / А.Г.Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2 : Мышление и речь. – 1982. – 361 с.
3. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися : [учеб. пособ. для студентов пединст.] / Л. В. Кондрашова – М. : Прометей, 1990. – 150 с.
4. Леонтьев А.М. Деятельность. Сознание. Личность / А.М.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 404 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. центр “Знание”, 1996. – 308 с.
6. Мясичев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В.Н.Мясичев// Психологическая наука в СССР: в 2-х т. – Т.2. – М.: Изд-во АПН, 1960. – С.110-123.
7. Орлова Н. С. Вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації / Н. С. Орлова // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: [книга для вчителя; за ред В. В. Андрієвської, Г.О. Балла, А. Г. Волинця та ін.]. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
8. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми/ Под ред. В. Г. Маралова. – М. : Академический Проект; Парадигма, 2005. – 288 с.
9. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі: [навч. посіб.] / За ред. М. В.Артюшиної, О. М.Котикової, Г. М.Романової. – К. : КНЕУ, 2007. – 528 с.

10. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модуль «Направленность» / В. А. Семиченко. – К. : Міленіум, 2004. – 521 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. [под ред. Л.Я.Гозман, Д.А.Леонтьев]. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

In the article the results of theoretical and empirical investigation are considered. The concept of interactive co-operation is analysed in an educational process. Its main signs are orientation on organization of joint activity of teacher with pupils and between pupils, effectiveness, productivity, co-operative character.

The kinds of student's attitudes toward the interactive co-operating with pupils are described accordingly to positive, indifferent and negative level. The productive and unproductive kind of students attitude toward the interactive co-operating with pupils are differentiated and described.

**Key words:** interaction, personality, attitudes, educational process, the interactive co-operating, effectiveness, productivity, co-operative character.

*Отримано: 11.11.2011 р.*

УДК 351.74.57

*Н.А.Тітова*

## **Психолого-юридичне забезпечення професійної діяльності працівників міліції щодо запобігання протиправній поведінці неповнолітніх**

У статті уточнено семантичний зміст деяких понять, що використовуються щодо неповнолітніх правопорушників, визначено нормативно-правові і організаційні особливості цього напрямку професійної діяльності міліції та категорії працівників, на яких безпосередньо покладено завдання працювати з неповнолітніми правопорушниками.

**Ключові слова:** неповнолітні правопорушники, працівники міліції, професійна діяльність, протиправна поведінка, психологічні особливості.

В статье уточнено семантическое содержание некоторых понятий, используемых в отношении несовершеннолетних правонарушителей, определены нормативно-правовые и организационные особенности этого направления профессиональной деятельности милиции и категории работников, на которых непосредственно возложена задача работы с несовершеннолетними правонарушителями.

**Ключевые слова:** несовершеннолетние правонарушители, работники милиции, профессиональная деятельность, противоправное поведение, психологические особенности.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями.** Указом Президента України від 24 травня 2011 року № 597/2011 схвалено Концепцію розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх в Україні і започатковано новий підхід до розв'язання проблеми запобігання протиправній поведінці неповнолітніх. У сучасних умовах суспільство і держава вимагає від працівників міліції: сприяти створенню кожній дитині належних умов для становлення, повного і гармонійного розвитку особистості, забезпечити правильність та ефективність правових рішень щодо неповнолітнього, який потрапив у конфлікт з законом, сприяти його перевихованню та подальшій соціальній підтримці. Виконання зазначених завдань вимагає наукового дослідження психологічних особливостей професійної діяльності працівників міліції щодо неповнолітніх правопорушників, для чого необхідно уточнити понятійний апарат, який послугувуватиме у такому дослідженні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** У нормативно-правових документах, дослідженнях з юридичних наук та юридичної психології ми зустрічаємо кілька понять, які використовують правознавці і науковці при розгляді правових аспектів поведінки неповнолітніх – дитина, малолітня особа, підліток і неповнолітня особа [1-4]. Деякі дослідники використовують кілька понять одночасно як синоніми. Так, Б. А. Бурбело, у своєму дослідженні пише: “Мотивами надання неправдивих свідчень неповнолітнім обвинуваченим є: неправильне розуміння підлітком почуття товариства...” [5]. Н. М. Градецька розділяє неповнолітніх на дітей і власне неповнолітніх: “коли говорять про запобігання злочинів і правопорушень неповнолітніх, зазвичай ідеться про цілеспрямовану роботу з усунення недоліків виховання дітей і підлітків” [6]. Наведені приклади свідчать про необхідність уточнення і упорядкування використання понять “дитина”, “неповнолітній правопорушник”, “підліток”. Водночас у юридичній психології традиційно досліджується або професійна

діяльність фахівців однієї з юридичних спеціальностей (судді, прокурора, адвоката тощо), або одна зі складових такої діяльності (психологія допиту, психологія обшуку, психологія судової промови тощо). Дослідження психолого-юридичних особливостей професійної діяльності працівників міліції щодо запобігання протиправній діяльності неповнолітніх не потрапляє ні до одного, ні до іншого напрямку досліджень і тому потребує додаткового вивчення як *невирішеної частини загальної проблеми* удосконалення кримінальної юстиції щодо неповнолітніх.

**Постановка завдання.** У контексті дослідження стану психолого-юридичного забезпечення професійної діяльності працівників міліції щодо запобігання протиправній поведінці неповнолітніх у статті уточнено семантичний зміст деяких понять, що використовуються у дослідженнях правоохоронної діяльності щодо неповнолітніх, визначено нормативно-правові та організаційні особливості цього напрямку професійної діяльності правоохоронців і категорії працівників міліції, на яких безпосередньо покладено завдання роботи з неповнолітніми правопорушниками.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Згідно з вимогами ст. 1 Конвенції ООН “Про права дитини” дитиною вважається кожна людська істота до досягнення нею 18-річного віку, якщо за законом, застосовуваним до даної особи, вона не досягає повноліття раніше [7]. У Конституції України термін “діти” вживається у зазначеному контексті. Зокрема, у ст. 52 проголошено, що “будь-яке насильство над дитиною та її експлуатація переслідуються за законом” [8]. Законом України “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” неповнолітні визначені як особи, що не досягли 18-ти років [9]. У Законі України “Про охорону дитинства” поняття “дитина” також практично повністю співпадає із положеннями Конвенції ООН “Про права дитини” [10]. Якщо говорити про семантичний зміст слова “неповнолітній”, то Великий тлумачний словник української мови зазначає, що ним є особа, яка не досягла повноліття (при цьому не вказується, з якого віку вона його досягає) [11]. У юридичній енциклопедії за загальною редакцією Ю. С. Шемшученка зазначається, що неповнолітній (від лат. *impubes; pupillus*; англ. *minor*) у праві – це особа, яка не досягла 18 років [12]. Як бачимо, у сфері права поняття дитина і неповнолітній у багатьох випадках ототожнюються. Проте аналіз наведених нормативних актів свідчить, що поняття “дитина” вживається переважно в контексті забезпечення і захисту державою прав осіб, які не досягли повноліття, водночас поняття “неповнолітній” застосовується у контексті різних видів відповідальності перед



законом осіб, які не досягли повноліття. І в тому, і в іншому випадку правовий статус дитини або неповнолітнього характеризується особливостями, які витікають з вікової характеристики (беззахисність, соціальна неспроможність, недостатній життєвий досвід, невміння правильно оцінювати окремі явища, передбачати наслідки своїх вчинків тощо).

Для уточнення поняття “неповнолітній правопорушник” спочатку з’ясуємо, які дії вважаються порушенням права. У статті 11 КК України дається поняття злочину, як неправомірної дії: “Злочином є передбачене цим Кодексом суспільно небезпечне винне діяння (дія або бездіяльність), вчинене суб’єктом злочину” [13]. Винне діяння – це усвідомлений, вольовий учинок людини, зовні виражений у формі дії (активної поведінки) або бездіяльності (пасивної поведінки), спрямованої на спричинення певних негативних наслідків. Винна протиправна дія – це усвідомлена, вольова, активна поведінка людини (суспільно небезпечна або шкідлива, заборонена законом або договором). Винна протиправна бездіяльність – це усвідомлена, вольова, пасивна поведінка людини (суспільно небезпечна або шкідлива, заборонена законом або договором). Основними ознаками винного діяння є: активність (пасивність); усвідомленість; вольовий характер [14]. Визначення поняття “правопорушник” наведене у Словнику законодавчих термінів: “Правопорушник – особа, яка здійснила або намагається здійснити незаконну дію, а також особа, яка сприяє цьому” [15]. Узагальнюючи зазначені визначення можна стверджувати, що правопорушник – це особа, яка здійснила або намагається здійснити дію, за яку законом передбачено кримінальну або адміністративну відповідальність, а також особа, яка сприяє такій дії. Проте не кожна особа, яка вчиняє протиправну дію, може вважатися правопорушником, а відповідно – об’єктом професійної діяльності працівників міліції. Виключно важливе значення має визначення віку. Вік – це одна із основних ознак суб’єкта злочину. В. С. Орлов пише: “Суб’єкт злочину – це людина, яка скоїла злочин в осудному стані і досягла віку, з якого за законом наступає кримінальна відповідальність” [16]. У зв’язку з цим кримінальна та адміністративна відповідальність неповнолітніх має свою специфіку, що обумовлена як соціально-психологічними особливостями неповнолітньої особи, так і кримінологічною характеристикою злочинів, які здійснюються цією категорією правопорушників, що, безумовно, впливає на характер покарання, на його каральний зміст.

Нааявність окремої системи покарань для неповнолітніх обґрунтовується тим фактом, що суспільство не має права висувати

до неповнолітніх такі самі суворі вимоги, як до своїх дорослих членів. Крім того, враховуючи біологічні, психологічні та соціальні особливості неповнолітнього віку, закон, виокремлюючи спеціальні норми про кримінальну відповідальність та покарання неповнолітніх, керується принципами справедливості, гуманізму, економії кримінальної репресії, вважаючи, що до неповнолітніх правопорушників достатніми є заходи виховно-педагогічного, а не карального характеру [17]. Кримінальний кодекс України (КК) та Кодекс України про адміністративні правопорушення (КУпАП) визначають вік, з якого можливе настання кримінальної (адміністративної) відповідальності, а також встановлюють низку особливостей щодо кримінальної та адміністративної відповідальності і покарання неповнолітніх. Кримінально-процесуальний кодекс також встановлює особливості провадження у справах про злочини неповнолітніх. Зокрема, визначає перелік обставин, що підлягають встановленню (характеристика особи неповнолітнього; умови його життя та виховання; обставини, що негативно впливали на його виховання; наявність або відсутність дорослих підмовників та інших осіб, які втягнули неповнолітнього в злочинну діяльність); виняткові випадки затримання неповнолітнього та взяття його під варту. Встановлює особливості вчинення процесуальних дій за участю неповнолітнього, порядок застосування до нього примусових заходів виховного характеру при розгляді справи судом. Передбачає можливість закриття кримінальної справи за злочин невеликої та середньої тяжкості, вчинений неповнолітнім.

Згідно з чинним законодавством притягати до кримінальної відповідальності, тобто вважатися правопорушниками, можуть особи, яким до вчинення злочину виповнилось 16 років. Але за деякі злочини, спеціально зазначені в законі (ст. 22), кримінальна відповідальність може наставати з 14 років. Якщо неповнолітній у віці від 14 до 16 років брав участь у злочині, відповідальність за який настає з 16 років, то він не підлягає кримінальній відповідальності.

Суд, прокурор, слідчий має право закрити кримінальну справу у відношенні неповнолітнього, який вчинив злочин, що не несе великої небезпеки та передати матеріали справи для застосування примусових заходів виховного характеру або громадського впливу (ст. 97 КК України). Примусові заходи виховного характеру щодо особи, яка не досягла віку, з якого може наставати кримінальна відповідальність, здійснюються з дотриманням таких умов; 1) неповнолітньому виповнилось 11 років; 2) ця особа вчинила діяння, що підпадає під ознаки діяння, передбаченого Особливою частиною

КК. Застосування примусових заходів виховного характеру до такої особи не пов'язане з її звільненням від кримінальної відповідальності, оскільки вона, не будучи суб'єктом злочину, не підлягає такій відповідальності.

Отже, з огляду на вимоги норм кримінального та адміністративного права України, неповнолітніми правопорушниками можуть вважатися лише особи віком від 14 до 18 років, які скоїли протиправні дії, що підпадають під дію Кримінального кодексу України або Кодексу України про адміністративні правопорушення. Виховну та профілактичну роботу з неповнолітніми, які допустили правопорушення у віці до 14 років за Законом України "Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей" покладено на спеціально уповноважені органи виконавчої влади у справах сім'ї, дітей та молоді згідно з адміністративним устроєм України.

На відміну від юридичного, психологічне розмежування понять дитина, підліток, юнак видається більш складним (слід відзначити, що поняття "неповнолітній" у віковій психології практично не використовується).

І. В. Носко вказує на відсутність спеціального визначення для понять "дитинство" і "дитина" у філософських, педагогічних, соціологічних словниках [18]. У Психологічному словнику під редакцією П. С. Гуревича дається визначення дитинства як терміна, що означає: 1) початкові періоди онтогенезу (від народження до підліткового віку); 2) соціокультурний феномен, що має свою історію розвитку, конкретно-історичний характер. Вказується, що на характер і зміст дитинства впливають конкретні соціально-економічні і етнокультурні особливості суспільства [19]. Д. І. Фельдштейн у книзі "Соціальний розвиток в просторі-часі Дитинства" відмічає, що узагальнене найменування – дитинство – найчастіше вживається в соціально-практичному, соціально-організаційному плані. При цьому автор підкреслює відсутність наукового визначення дитинства (і функціонального, і змістовного) як особливого стану, складової частини загальної системи суспільства, нерозкритість субстанціональної сутності дитинства. "Не визначена загальна система координат для виявлення головних сенсів процесів, що здійснюються тут – фізичного і психічного дозрівання, входження в соціум, освоєння соціальних норм, ролей, позицій, набуття дитиною (у межах дитинства) ціннісних орієнтацій і соціальних установок, при активному розвитку самосвідомості, творчій самореалізації, постійному особистісному виборі в ході самоствердження і розкриття власного індивідуального життєвого шляху" [20].

Один з перших дослідників підліткового віку, німецький філософ і психолог Е. Шпрангер, який ще у 1924 році випустив книгу “Психологія юнацького віку”, розглядав підлітковий вік усередині юнацького, межі якого визначав від 13 до 19 років у дівчат і від 14 до 21 – у юнаків. Перша фаза цього віку, що позначалася ним як підліткова, обмежувалася 14-17 роками [20]. У Психологічному словнику під редакцією П. С. Гуревича, підлітковий вік визначається як “період онтогенезу (від 10-11 до 15 років), що відповідає початку переходу від дитинства до юності” [19, с. 279]. І відзначається, що “в історичному плані виділення підліткового віку як особливої вікової сходинки у становленні людини відбулося у промислово розвинутих країнах у ХІХ-ХХ ст.” [19, с. 279]. Юність визначається як “період у розвитку людини, який відповідає переходу від підліткового віку до самостійного дорослого життя” і розділяється на ранню юність (від 15 до 18 років) та пізню юність (від 18 до 23 років) [19, с. 473]. У своїй віковій періодизації О. В. Винославська виділяє підлітковий вік – від 10 до 15 років, ранню (першу) юність, або старший шкільний вік – від 15 до 17 років та юність, або другу юність, – від 17 до 21 року [21]. М. В. Савчин вказує, що “підлітковий вік охоплює період від 11-12 до 14-15 років, що відповідає середньому шкільному вікові, тобто 5-9 класам сучасної школи. У цей період в особистості дитини відбуваються складні і суперечливі зміни, на підставі чого його ще називають важким, критичним, перехідним” [22]. Як бачимо наведені характеристики вікових психологічних особливостей ніяк не враховують настання віку кримінальної відповідальності. Тому найбільш прийнятною для урахування при розв’язанні проблем протиправної діяльності неповнолітніх видається вікова періодизація, що запропонована В. Ф. Моргуном. Виділяючи дев’ять вікових етапів періодизації багатовимірного розвитку особистості протягом життя, В. Ф. Моргун називає п’ятий етап “Юність” і вважає, що цей етап припадає на вік від 14 до 18 років [23, с. 358]. Характерним є те, що автор не розділяє цей віковий період на підперіоди, а це дозволяє створити цілісне уявлення про його психологічні особливості. Таким чином, у вікових періодизаціях найбільш точно поняттю “неповнолітній правопорушник” відповідає індивід, який вчинив правопорушення перебуваючи на п’ятому етапі (за класифікацією В. Ф. Моргуна) життя – “Юність”, що припадає на вік від 14 до 18 років.

Результати проведеного нами аналізу дозволяють уточнити зміст поняття “неповнолітній правопорушник”. У психологічних дослідженнях злочинності неповнолітніх під неповнолітнім правопорушником слід розуміти індивідів, психологічні особливості

яких визначаються віком від 14 до 18 років, що здійснили, намагаються здійснити або сприяти вчиненню дії, за яку законом передбачено кримінальну або адміністративну відповідальність. Дослідники, які використовують поняття “підліток-правопорушник” повинні враховувати, що, з огляду на вікові періодизації у психології і вимоги законодавства, до цієї категорії належать лише особи віком 14-15 років. Водночас, використання у юридичній психології поняття “дитина”, на нашу думку, доцільне лише у контексті забезпечення прав і злочинів вчинених щодо неповнолітніх, тобто осіб віком від народження до настання повноліття.

Для визначення категорій працівників міліції на яких безпосередньо покладено завдання роботи з неповнолітніми правопорушниками нами було проаналізовано вимоги Закону України “Про міліцію”, що дозволило розділити завдання і обов’язки працівників міліції щодо неповнолітніх правопорушників на дві групи. Перша група завдань і обов’язків стосується забезпечення безпеки громадян і громадського порядку, для чого працівники міліції повинні прискіпати і розкривати злочини, а також надавати всіляку допомогу громадянам, потерпілим від злочинців, або тим, що перебувають у небезпеці, у тому числі і неповнолітнім. Друга група завдань і обов’язків стосується запобігання злочинам шляхом усунення причин і умов для їх скоєння в процесі профілактичної роботи з особами, схильними до протиправної поведінки, та правового виховання населення.

Результати аналізу вимог нормативно-правових документів дозволили нам виділити дві групи підрозділів міліції, представники яких здійснюють професійну діяльність щодо неповнолітніх правопорушників. До першої групи можна віднести служби і підрозділи, спеціально призначені для роботи з неповнолітніми. Зокрема, підрозділи кримінальної міліції у справах дітей. До другої групи входять служби і підрозділи, що здійснюють профілактику злочинів і правопорушень серед неповнолітніх в процесі своєї основної діяльності, а саме: дільничні інспектори міліції, центри тимчасового утримання, підрозділи кримінальної міліції органів внутрішніх справ, міліції громадської безпеки та ін.

Розглянемо детальніше зміст і основні напрями діяльності виділених нами груп суб’єктів професійної діяльності працівників міліції щодо неповнолітніх правопорушників. До основних напрямів діяльності підрозділів кримінальної міліції у справах дітей можна віднести:

- виявлення неповнолітніх, які потребують тієї чи іншої державної допомоги;

- виявлення осіб, які залучають неповнолітніх до протиправної діяльності або самі здійснюють протиправні діяння щодо неповнолітніх, батьків або їх законних представників, які не виконують належним чином своїх обов'язків з виховання, навчання, утримання неповнолітніх;
- інформування зацікавлених органів і установ про бездоглядність, правопорушення і антигромадські дії неповнолітніх, про причини і умови, які цьому сприяють;
- проведення індивідуальної профілактичної роботи з неповнолітніми, а також їх батьками або законними представниками;
- сприяння у застосуванні щодо неповнолітніх, їх батьків або законних представників заходів впливу, передбачених законодавством України.

Вказане підтверджує, що професійна діяльність працівників міліції стосовно неповнолітніх правопорушників має різноплановий характер і вимагає певної професійної і особистісної готовності до неї.

Розглянемо тепер професійну діяльність працівників міліції, які цілеспрямовано з неповнолітніми правопорушниками не працюють, проте контактують з ними в процесі охорони правопорядку. До таких, зокрема, ми віднесли дільничних інспекторів міліції і особовий склад патрульно-постової служби міліції. Аналіз нормативно-правових документів, науково-практичної літератури з цього питання, правоохоронної практики, дозволив нам визначити її основні напрями.

Професійна діяльність дільничних інспекторів міліції, до сфери якої потрапляють неповнолітні правопорушники, містить зобов'язання ставити на профілактичний облік та у межах своєї компетенції проводити індивідуальну профілактичну роботу з неповнолітніми правопорушниками таких категорій:

- звільненими з місць позбавлення волі, які відбували покарання за умисний злочин і в яких судимість не знято або не погашено у встановленому законом порядку;
- засудженими за вчинення злочинів, виконання вироку щодо яких не пов'язано із позбавленням волі;
- особами, яким було винесено офіційне застереження про неприпустимість учинення насильства в сім'ї;
- психічно хворими, які є суспільно небезпечними і перебувають на спеціальному обліку в закладах охорони здоров'я.

Крім того, дільничні інспектори міліції зобов'язані встановлювати місця збору осіб, схильних до скоєння злочинів та правопорушень, осіб, які надають приміщення для вживання

наркотиків і психотропних речовин, вживання спиртних напоїв і розпусти, втягують неповнолітніх у злочинну діяльність, про що інформує заінтересовані служби органів внутрішніх справ для вжиття заходів реагування тощо.

Отже, основні завдання правоохоронної діяльності щодо неповнолітніх виконують працівники кримінальної міліції у справах дітей і дільничні інспектори міліції. Саме на них законодавством покладено обов'язок проведення індивідуальної профілактичної роботи з неповнолітніми, які схильні до протиправної поведінки або вже вчинили правопорушення.

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, у юридичній психології під поняттям “неповнолітній правопорушник” слід розуміти індивіда, психологічні особливості якого визначаються віком від 14 до 18 років, що здійснив, намагається здійснити або сприяти вчиненню дії, за яку законом передбачено кримінальну або адміністративну відповідальність. Використання поняття “підліток-правопорушник” стосується лише індивідів віком від 14 до 15 років. Поняття “дитина”, доцільно застосовувати у контексті забезпечення прав неповнолітніх і злочинів, вчинених стосовно них.

Основні завдання щодо запобігання злочинності неповнолітніх, поставлені перед органами міліції у Концепції розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх в Україні, покладені на працівників кримінальної міліції у справах дітей та дільничних інспекторів міліції. Тому дослідження психологічних особливостей професійної діяльності працівників міліції із запобігання протиправній поведінці неповнолітніх повинно спрямовуватися на вивчення роботи саме цих категорій працівників ОВС.

#### Список використаних джерел

1. Шульц О. А. Становлення прав дитини в Україні як об'єкта конституційно правового регулювання [Електронний ресурс] / О. А. Шульц // Бюлетень Міністерства юстиції України. – 2009. – № 3 (89). – С. 103-109. – Режим доступу до журн. : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/bmyuu/2009\\_3/13\\_3-2009.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/bmyuu/2009_3/13_3-2009.pdf).
2. Дегтярьова І. В. Порівняльний аналіз зарубіжного і вітчизняного кримінального законодавства, що встановлює відповідальність за використання малолітньої дитини для заняття жебрацтвом [Електронний ресурс] / І. В. Дегтярьова // Форум права. – 2011. – № 1. – Режим доступу до журн. : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/FP/2011-1/11divdvg.pdf>.

3. Стерлігова А. Ю. Соціальна робота з неповнолітніми правопорушниками [Електронний ресурс] / А. Ю. Стерлігова // Вісник Харківського національного університету: [зб. наук. праць. Серія: наукові записки кафедри педагогіки]. – 2008. – Вип. 20. – Режим доступу до журн. : [http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vkhnunzkr/2008\\_20/37.htm](http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vkhnunzkr/2008_20/37.htm).
4. Алієв Р. В. Позитивні наслідки встановлення психологічного контакту з неповнолітнім правопорушником [Електронний ресурс] / Р. В. Алієв // Держава та регіони. Серія: право. – 2010. – № 1. – Режим доступу до журн. : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Dtr\\_pravo/2010\\_1/files/LA110\\_18.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dtr_pravo/2010_1/files/LA110_18.pdf).
5. Бурбело Б. А. Вивчення особистості неповнолітнього обвинуваченого [Електронний ресурс] / Б. А. Бурбело // Форум права. – 2011. – № 1. – С. 159-162. – Режим доступу до журн. : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/FP/2011-1/11bbaono.pdf>.
6. Градецька Н. М. Захист прав дитини в системі заходів запобігання злочинності неповнолітніх [Електронний ресурс] / Н. М. Градецька // Держава та регіони. Серія: право. – 2010. – № 1. – Режим доступу до журн. : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Dtr\\_pravo/2010\\_1/files/LA110\\_23.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dtr_pravo/2010_1/files/LA110_23.pdf).
7. Конвенція про права дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995\\_021](http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_021).
8. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=254%EA%2F96-%E2%F0>.
9. Закон України “Про концепцію Загальнодержавної програми адаптації законодавства України до законодавства Європейського Союзу” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=228-15>.
10. Закон України “Про охорону дитинства” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2402-14>.
11. Великий глумачний словник сучасної української мови / [голов. ред. В. Т. Бусел ; редактори-лексикографи: В. Т. Бусел, М. Д. Василега-Дерибас, О. В. Дмитрієв, Г. В. Латник, Г. В. Степенко]. – [2-е вид.]. – К.; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
12. Юридична енциклопедія / [відп. ред. Ю. С. Шемшученко]. – К. : “Українська енциклопедія” ім. М.П. Бажана, 2004. – 768 с. – ISBN 966-7492-06-0.



13. Кримінальний Кодекс України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2341-14>.
14. Коментар до Кримінального кодексу України [Електронний ресурс] // Юридичні послуги online. – Режим доступу : <http://yurist-online.com/ukr/uslugi/yuristam/kodeks/024/>.
15. Словник законодавчих і нормативних термінів. Термінологічний словник / [авт.-уклад. І. М. Шопіна, М. І. Іншин]. – К. : Правова єдність, 2008. – 487 с.
16. Орлов В. С. Правовая охрана детства / В. С. Орлов. – М. : Знание, 1975. – С. 19.
17. Тютюгин В. И. Некоторые проблемы применения наказаний, не связанных с лишением свободы, по действующему законодательству и в проекте УК Украины / В. И. Тютюгин // Проблемы законности : [Респ. міжвідомч. наук. зб.]. – 2000. – Вип. 42. – С. 150-154.
18. Носко И. В. Детство как психосоциокультурный феномен / И.В.Носко // Социальная работа в Сибири : [сб. науч. трудов.]. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – 180 с. – С. 118-132.
19. Психологический словарь / [общ. науч. ред. П. С. Гуревич]. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 800 с.
20. Обухова Л. Ф. Детская возрастная психология : [учеб. пособ. для студ. вузов] / Л. Ф. Обухова. – 3-е изд. – М. : Пед. об-во России, 2000. – 443, [1] с.
21. Винославська О. В. Психологія : [навч. посіб.] / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков та ін. ; [наук. ред. О. В. Винославська]. – К. : Фірма "ІНКОС", 2005. – 351 с.
22. Савчин М. В. Вікова психологія : [навч. посіб.] / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – 2-ге вид., стер. – К. : Академвидав, 2009. – 360 с. – (Серія "Альма-матер").
23. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології : [навч. посіб.] / В. В. Рибалка. – К. : ПППО АПН України, 2006. – 530 с.

Semantic maintenance of some concepts that is used in researches of minors' unlawful behaviour is specified in the article, the normatively-legal and organizational features of this direction of professional militia activity and category of employees who are directly laid tasks of work with minor offenders are defined.

**Key words:** juvenile offenders, police officers, professional work, unlawful behavior, psychological traits.

*Отримано: 9.11.2011 р.*

## **Когнітивний компонент психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально- економічних змін**

У статті досліджується рівень розвитку когнітивного компонента психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін. За допомогою розробленої анкети визначаються складові когнітивного компонента психологічної готовності: поняття змін, види соціально-економічних змін, етапи введення змін, чинники впливу на діяльність у нових умовах, поняття готовності персоналу до діяльності в умовах соціально-економічних змін.

**Ключові слова:** психологічна готовність, когнітивний компонент, персонал, вища школа.

В статье исследуется уровень развития когнитивного компонента психологической готовности персонала высшей школы к деятельности в условиях социально-экономических изменений. С помощью разработанной анкеты определяются составляющие когнитивного компонента психологической готовности: понятие изменений, виды социально-экономических изменений, этапы введения изменений, факторы влияния на деятельность в новых условиях, понятие готовности персонала к деятельности в условиях социально-экономических изменений.

**Ключевые слова:** психологическая готовность, когнитивный компонент, персонал, высшая школа.

У наукових розробках багатьох учених зазначається набір різноманітних знань, які повинні бути наявними у персоналу вищої школи задля забезпечення ефективності педагогічної діяльності. Загалом можна виокремити знання щодо психологічних та педагогічних особливостей діяльності, управління вищою школою, сутності процесів навчання і виховання, форм та методів наукових досліджень, діяльності в умовах змін.

Однак сукупність знань ще остаточно не вирішує будь-яких професійних задач. Працівник повинен володіти особливою готовністю до актуалізації знань, до застосування їх в умовах обмеженого часу тощо [6]. Особливо це стосується діяльності персоналу вищої школи в період змін, під час якого необхідно застосувати увесь свій інтелектуальний потенціал, виявити здібності до нових видів роботи, сприйняти нову інформацію.

Вагомим постає накопичення знань персоналом вищої школи та формування їх системи. Адже саме системні знання дають можливість ефективно працювати. У нашому випадку, коли працівник вищої школи знає теорію управління змінами, етапи введення змін, форми опору персоналу в умовах змін, мотиви діяльності в час змін тощо.

Саме тому, на нашу думку, когнітивний компонент психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах змін повинен містити знання щодо сутності змін, особливостей введення змін, етапів введення змін, рівень розуміння працівниками психологічної готовності до діяльності в умовах змін.

До знань щодо сутності змін можна віднести знання самих змін, видів змін у соціумі та вищій школі. Знання особливостей введення змін спрямовані на розуміння персоналом вищої школи етапів введення змін. Розуміння поняття психологічної готовності персоналом вищої школи до діяльності в умовах змін дасть змогу науково-педагогічним працівникам якісніше підготуватися до виконання новітньої діяльності, бути обізнаними щодо компонентів готовності та здійснення їх аналізу.

Загалом, когнітивний компонент як складова психологічної готовності персоналу вищої школи до професійної діяльності в умовах змін розглядається як сукупність спеціальних знань, практичного досвіду, які необхідні працівникам задля виконання ефективної діяльності.

Дослідження когнітивного компонента психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін здійснювалося за допомогою розробленої нами “Анкети дослідження професійних знань працівників вищої школи з проблематики соціально-економічних змін”. У ній було запропоновано науково-педагогічним працівникам відповісти на запитання, які стосувалися їх знань щодо поняття змін, видів соціально-економічних змін, етапів введення змін, чинників впливу на діяльність у нових умовах та розуміння поняття готовності персоналу до діяльності в умовах соціально-економічних змін.

Базуючись на розробках Л.М. Карамушки [5], нами було застосовано таку шкалу показників з метою визначення рівня знань персоналу вищої школи щодо процесів введення змін.

1. “Повністю правильні знання” – повне та найбільш раціональне розкриття ознак поняття (вказуються майже всі ознаки).

2. “Частково правильні знання” – часткове розкриття окремих ознак та можливе включення додаткових ознак.

3. “Неправильні знання” – неправильно визначено сутність поняття.

4. “Відсутність знань” – відсутність відповіді.

Далі, з метою зведення отриманих даних до єдиних показників, нами було переведено результати обробки у високий, середній та низький рівні.

*Високий рівень* – наявний у персоналу з ґрунтовними теоретичними знаннями з проблематики змін. У працівників виявляється високий рівень розумових здібностей, аналітичності мислення. Вони достатньою мірою володіють знаннями щодо сутності змін, етапів і процесів введення змін та готовності персоналу до забезпечення цих змін.

*Середній рівень* – працівники з таким рівнем не мають достатніх знань щодо проблематики введення змін. Вони володіють, проте не у повному обсязі, знаннями щодо забезпечення процесів введення змін у вищій школі, не достатньо обізнані із поняттями готовності до діяльності.

*Низький рівень* – у такого персоналу відзначається відсутність знань із проблематики соціально-економічних змін або ж працівниками були дані некоректні чи неправильні відповіді.

Емпіричні результати дослідження когнітивного компонента психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін подано у табл. 1.

*Таблиця 1*

**Рівні сформованості складових когнітивного компонента психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін (у % від загальної кількості опитаних)**

Складові когнітивного компонента	Рівні сформованості		
	Низький	Середній	Високий
Розуміння поняття змін	14,6	79,2	6,3
Розуміння видів соціально-економічних змін	31,3	62,5	6,3
Знання змін, що відбуваються у вищій школі	27,1	61,8	11,1
Знання етапів введення змін	52,1	41,7	6,3
Знання чинників, що впливають на діяльність персоналу в умовах соціально-економічних змін	24,3	61,1	14,6
Розуміння готовності персоналу до діяльності в умовах соціально-економічних змін	45,1	49,3	5,6

З метою дослідження рівня розвитку когнітивного компонента нами було визначено рівень знань персоналу вищої школи із

основних понять теорії управління змінами: “зміни”, “види соціально-економічних змін”, “зміни у вищій школі”, “етапи введення змін”, “чинники впливу на діяльність персоналу в умовах змін”, “готовність персоналу до діяльності в умовах змін”.

Згідно з даними табл. 1, можна стверджувати, що розуміння поняття “зміни” знаходиться у науково-педагогічних працівників на середньому рівні (79,2 %). Це вказує на те, що існують, проте неповні, знання сутності змін у соціумі персоналом вищої школи. Водночас, лише 6,3 % працівників вищих навчальних закладів повністю правильно визначили поняття “змін”. Наприклад, можна зазначити такі означення поняття змін. “Зміни” – це “трансформації, що відбуваються у внутрішньому середовищі організації і спрямовуються на їх взаємодію із соціальним оточенням”, “покращення функціонування чогось існуючого”, “перетворення, заміна старого відмінним від попереднього новим”, “перехід на інший рівень в позитивну або негативну сторону” та ін. Найвність малої кількості правильно вказаних відповідей пояснюється тим, що персонал вищої школи, хоча й досить часто останнім часом зустрічається з різноманітними змінами, проте вагомому значення самому поняттю не надає, а тому й не достатньо розуміє саму суть означення змін.

Низький рівень сформованості розуміння поняття “змін” встановлено у 14,6 % працівників вищої школи. У цьому випадку науково-педагогічні працівники або взагалі не означали дане поняття або ж зазначали його з вагомими неточностями. Зокрема, окремими педагогами визначено, що “зміни” – це “щось гарне і тепле у моєму житті, але якщо зміни гарні”, “добрі можливості”, “можливість виправити помилки”, “готовність особистості до поставлених реалій” та ін. Тобто зміни здебільшого пояснювалися можливостями реалізації власних задумів, приємними почуттями, навіть, готовністю особистості. Усе це вказує, на нашу думку, на те, що персонал вищої школи не ознайомлений із поняттями теорії управління змінами. Хоча й має загальний високий рівень знань, однак важко орієнтується у особливостях поняття “змін”. Також можна пояснити дану ситуацію невмінням окремих науково-педагогічних працівників формулювати ґрунтовне й цілісне визначення раніше невідомого поняття.

Результати проведеного опитування показали, що зовсім незначна частина працівників вищої школи (6,3 %) має високий рівень знань щодо розуміння видів соціально-економічних змін. Загалом нами було відзначено перелік змін, пов’язаних зі сферою діяльності та змін, пов’язаних із самим процесом введення змін.

Працівники з високим рівнем знань видів соціально-економічних змін вказали зміни з обох зазначених переліків. Можна назвати такі правильні відповіді: “технічна революція, зміна заробітної плати, реформи, інфляція”, “соціальні, політичні, економічні, негативні та позитивні” та ін.

Водночас третина опитаних працівників (31,3 %) взагалі не назвала змін, що останнім часом відбулися у соціумі. Це говорить про певну обмеженість у поглядах деяких науково-педагогічних працівників з таким рівнем знань, неможливість виокремити зміни у соціумі. Також, можливо, багатьма працівниками у сучасних мінливих умовах самі зміни й не сприймаються як певні перетворення, а лише як необхідні заходи із удосконалення діяльності, життя тощо.

Не кращою виявилася ситуація і зі знаннями щодо змін, які відбулися останнім часом у вищій школі. 27,1 % науково-педагогічних працівників не зазначили цих змін. Знову ж таки можна констатувати, що частина персоналу вищої школи не розуміє, які зміни відбуваються в освітніх організаціях.

Дещо більша, ніж у попередньому випадку, частина працівників вищої школи (11,1 %) має високий рівень знань щодо видів змін у освітніх організаціях. Працівники такими змінами вказали “підвищення заробітної плати, стипендії, скорочення працівників, запровадження європейських стандартів освіти”, “впровадження прогресивних технологій, підвищення рівня знань студентів, підвищення профорієнтації робітників”, “інформаційні, технологічні, політичні зміни, перехід до болонської системи, новітня виховна діяльність, зміни в організаційній культурі”, “кредитно-модульна система, нові підрозділи, ріст заробітної плати” та ін.

Найгіршою виявилася ситуація щодо знання етапів введення змін персоналом вищої школи. Зокрема, лише 6,3 % опитаних працівників їх правильно вказали. Можна назвати такі відповіді: “початковий, стабілізаційний і кінцевий”, “розморожування, дія, заморожування”, “планування, введення, закріплення”, “підготовка, зміни, закріплення” та ін. Цікавим є той факт, що окремим працівникам відома теорія К. Левіна щодо процесів введення змін. Також варто зазначити, що основна частина працівників вищої школи етапи введення змін відзначила за допомогою тривимірної моделі.

Працівників із низьким рівнем знань етапів введення змін виявилось 52,1 %. Деякі з них взагалі не давали відповіді на дане запитання, а окремі хоча й називали етапи введення змін, проте їх відповіді були не правильними, зокрема, “посилення вимог

зовнішнього та внутрішнього середовища організацій, формування команди, створення новітньої мети діяльності, оголошення та доведення цієї мети персоналу”, “нововведення (інновації), трансформація, циклічність”, “чіткість поставленої мети, розподіл обов’язків, ефективність, професіоналізм” та ін. Це вказує на те, що достатньо велика частина науково-педагогічних працівників не володіє знаннями щодо етапів введення змін у організаціях, називаючи особистісні якості; слова, які вживаються як синоніми поняття змін тощо. Це, на наш погляд, може вказувати на те, що більшість працівників не займалася розробкою змін у вищій школі, не були залучені до цілісного етапу їх забезпечення, а лише в окремих випадках допомагали їх впроваджувати.

Наше дослідження встановило, що 14,6 % працівників вищої школи обізнані із чинниками, що мають вплив на діяльність в умовах змін. Ними були зазначені такі: “професійний рівень, комунікабельність у роботі, повага до персоналу”, “поведінка керівників, високий рівень прагнення до досягнень, мотивація діяльності”, “готовність до змін, якість організації, планування, контроль діяльності персоналу, ефективність управління, професіоналізм”, “мікроклімат у колективі, організація навчального процесу, стиль керівництва” та ін. Водночас, ці відповіді вказують на те, що персоналом вищої школи більшою мірою зазначаються особистісні чинники, які впливають на введення змін. Варто зазначити, що 24,3 % персоналу вищої школи не змогли назвати чинники, які впливають на діяльність в умовах соціально-економічних змін. І це є надзвичайно поганим результатом, оскільки, не знаючи, що може перешкоджати діяльності в умовах змін, досить важко ефективно забезпечувати самий процес діяльності.

Останньою складовою у дослідженні когнітивного компонента було встановлення рівня розуміння готовності персоналу до діяльності в умовах соціально-економічних змін. У цьому випадку 5,6 % працівників вищої школи могли правильно тлумачити дане поняття, вони правильно відповіли на нього. Зокрема, готовність – це “готовність, яка містить операційну, мотиваційну, особистісну та когнітивну складові”, “розуміння проблеми та зменшення стресових ситуацій у зв’язку зі змінами, формування знань, умінь та навичок стосовно ситуативної зміни”, “високий рівень підготовки (моральної, інтелектуальної, психологічної) до діяльності в умовах соціально-економічних змін” та ін. Відрадно, що окремі працівники ознайомлені із науковими підходами до розуміння психологічної готовності. Водночас, 45,1 % працівників не змогли дати або дали неправильну відповідь на це питання. Для прикладу можна назвати

такі відповіді: готовність – це “готовність діяти в тих чи інших соціально-економічних умовах”, “вміння залишатися професіоналом в новій ситуації”, “рівень ефективного включення у професійну діяльність”, “працювати за мізерну платню”, “оптимізм”, “наміри до адаптації” та ін. Можна стверджувати, що досить велика кількість працівників вищої школи не орієнтується у понятті готовності до діяльності. Окремі відповіді стосувалися самої діяльності, намірів працівників, їх поглядів, але ніяк не відображали суті поняття готовності. Це може вказувати на недостатню психологічну підготовку персоналу вищої школи до забезпечення діяльності в умовах соціально-економічних змін.

Встановлення рівня розуміння персоналом вищої школи сутності поняття змін, етапів введення змін, готовності до введення змін дещо корелює із дослідженням В.М. Івкіна. Дослідником також встановлено певну нечіткість у відповідях менеджерів середньої освіти щодо особливостей введення змін [1]. Це вказує на деяке системне нерозуміння поняття змін та сутності психологічної готовності до їх введення у сфері освіти як на середньому, так і на вищому рівнях.

Отже, можна зробити висновок, що рівень розвитку когнітивного компонента психологічної готовності до діяльності в умовах соціально-економічних змін знаходиться у персоналу вищої школи здебільшого на низькому на середньому рівнях. Це вказує на важливість проведення подальших наукових досліджень та розробки системи тренінгових занять з метою формування високого рівня знань у працівників вищої школи для забезпечення діяльності в умовах соціально-економічних змін.

### **Список використаних джерел**

1. Івкін В.М. Формування психологічної готовності менеджерів середньої освіти до управління змінами в освітніх організаціях: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.10 “Організаційна психологія, економічна психологія” / В.М. Івкін. – К., 2010. – 20 с.
2. Карамушка Л.М. Психологічне забезпечення управління змінами в організації: огляд зарубіжних джерел / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. Том I.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: [збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М.]. – К.: Міленіум, 2006. – Ч. 18. – С. 3-10.
3. Карамушка Л.М. Психологічні особливості введення змін в освітніх організаціях / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. Том I.: Організаційна психологія.



- Економічна психологія. Соціальна психологія: [збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки]. – К.: Міленіум, 2005. – Ч. 16. – С. 43-49.
4. Карамушка Л.М. Психологічні проблеми управління змінами в організації: аналіз основних підходів в західній психології / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. Том I.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: [збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки]. – К.: Міленіум, 2006. – Ч. 17. – С. 3-11.
  5. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: [монографія] / Людмила Миколаївна Карамушка. – К.: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
  6. Коновалова В.Б. Чинники успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу / В.Б. Коновалова // Педагогіка та психологія: [збірник наукових праць]. – Харків: ХДПУ, 2001. – С. 49-54.
  7. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій): [навчальний посібник] / [Л.М. Карамушка, Г.Л. Федосова, О.А. Філь та ін.; за наук. ред. Л.М. Карамушки]. – К.: Науковий світ, 2008. – 230 с.
  8. Толков О.С. Основні підходи до вивчення сутності змін у вітчизняній та зарубіжній літературі / О.С. Толков // Актуальні проблеми психології. – Т.1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / [За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки]. – К.: Науковий світ, 2008. – Ч. 21-22. – С. 36-39.
  9. Толков О.С. Психологічна готовність персоналу вищої школи до діяльності в умовах змін / О.С. Толков // Науковий вісник Чернівецького університету: [збірник наукових праць]. – Вип. 556: Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2011. – С. 135-142.
  10. Том Н. Управление изменениями / Н. Том // Управление изменением. – 2000. – № 7. – С. 39-47.
  11. Хмель Н.М. Аналіз основних підходів до розуміння сутності проблеми соціально-економічних змін / Н.М. Хмель // Актуальні проблеми психології. – Т.1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія; [За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки]. – К.: Науковий світ, 2007. – Ч. 19. – С. 37-40.

12. Хмель Н.М. Аналіз ситуацій введення змін в освітніх організаціях та їх наслідків / Н.М. Хмель // Психологічні та соціально-економічні основи забезпечення організаційного розвитку освітніх організацій : [тези наук.-практ. конф. (22–23 травня 2008 р., м. Біла Церква); за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Н.І. Клокар]. – К. : Науковий світ, 2008. – С. 65-66.
13. Cameron E. Making sense of change management / E. Cameron, M. Green. – London: Kogan Page, 2004. – 288 p.
14. Green M. Change management masterclass / Mike Green. – London: Kogan Page, 2007. – 278 p.

In the article the level of development of cognitive component of psychological readiness of personnel of higher school is probed to activity in the conditions of socio-economic changes. By the developed questionnaire the constituents of cognitive component of psychological readiness are determined: a concept of changes, types of socio-economic changes, stages of introduction of changes, factors of influence on activity in new terms, concept of readiness of personnel, is to activity in the conditions of socio-economic changes.

**Key words:** psychological readiness, cognitive component, personnel, higher school.

*Отримано: 6.11.2011 р.*

**УДК 316.62:347.163**

*Уршуля Груца-Мьонсік*

## **Морально–суспільна проблематика опіки у виборі вільної людини**

Опікування однієї людини іншою в принципі є обов'язком, однак складно сформулювати цю проблему саме так. Більш точним твердженням буде визнання, що догляд за іншою людиною є вибором кожної вільної особи, яка усвідомлює, що повинна у відповідності з принципами свого виховання – часто пов'язаними з моральними аспектами людської свободи – допомагати іншим. Така діяльність є наслідком того, що заклик “Возлюби ближнього свого, як самого себе” є одним з основоположних принципів сучасності. У статті порушено проблему морального вибору

відповідальності за іншу людину. Моральний вибір та здатність присвятити себе ближньому є результатом справжньої людяності, однією з фундаментальних основ цивілізованого життя, яке через свій прискорений темп і прогрес залишає мало часу для потреб інших, навіть близьких нам людей.

**Ключові слова:** опіка, моральність, свобода вибору, людина, моральні цінності, волонтерство.

Забота одного человека о другом в принципе является обязанностью, однако сложно сформулировать эту проблему именно так. Более точным утверждением будет признание, что уход за другим человеком является выбором каждого свободного человека, который осознает, что должен в соответствии с принципами своего воспитания – часто связанными с нравственными аспектами человеческой свободы – помогать другим. Такая деятельность является следствием того, что заповедь “Возлюби ближнего своего, как самого себя” является одним из основополагающих принципов современности. В статье поднята проблема нравственного выбора ответственности за другого человека. Моральный выбор и посвящение себя ближнему является результатом истинной человечности, одной из фундаментальных основ жизни, которая из-за усиливающегося темпа и прогресса оставляет мало времени для нужд других, даже близких нам людей.

**Ключевые слова:** опека, нравственность, свобода выбора, человек, моральные ценности, волонтерство.

### **1. Турбота про ближнього як моральний вибір вільної людини**

Згідно з Арістотелем (384-322) людина вільна тоді, коли вона сама є причиною своїх дій. В своїх працях філософ визначав два види свободи: юридично-політичну свободу, що, на його думку, означає існувати для себе самого, а не для іншого, тобто керувати своїм життям і бути господарем самому собі, а також суб'єктивну (внутрішню) свободу, що означає добровільність, а її підставою є свобода волі. Автор “Політики” виділяє суб'єктивну свободу в сенсі здійснення вільного вибору, яка належить вже тільки розумним істотам. Людські рішення вільні, розумні, тому що приймаються в результаті міркувань, які дозволяють зробити вибір між добром і злом, виконувати моральні бажання і дії. В такому випадку проявляється свобода у моральному сенсі. Людина сама вибирає дії і несе за них відповідальність. Реалізація суб'єктивної свободи в людини полягає не в свавіллі рішення, але в керуванні нормами розуму, які впливають і дозволяють досягти добра для індивідуума і спільноти.

Сократ (469-399), в свою чергу, виділив політичну свободу і моральну свободу. Згідно з його вченням суб'єктивна свобода виступає тільки тоді, коли є моральна, тобто коли здійснюється за допомогою розумного розпізнання добра і зла, а також вибору того, що найкраще з розпізнаних речей (чесноти). Кожен моральний вибір мусить бути

погоджений з визнаним порядком справи, а також – згідний з природними прагненнями людини до добра. Сократ вважав, що ніхто не є добровільно злим, хоча може бути добровільно нерозумним. Якщо всі керуватимуться розумом, буде досягнута однастайність в справах добра людини. Отож, завдяки розуму ми уникаємо зла<sup>1</sup>.

Походження самого поняття “опіка” виводиться з латинського слова *cura*, що означає турбота. Опікуватися кимось означає турбуватися про когось. “Я є тим, про що дбаю”<sup>2</sup>.

Традиції опіки і соціальної допомоги в Польщі сягають початків XII століття. В Польщі розвиток соціальної опіки проходив трохи інакше ніж у світі. Початки соціальної опіки в Польщі пов’язані з діяльністю монастирів та релігійних об’єднань, а особливо з лікарнями, які вони запроваджували. Ці установи надавали притулок, нічліги, харчі, одяг і опіку загубленим в дорослому житті і молоді, покинутим дітям, бездомним волоцюгам, калікам, підкидькам і вагітним жінкам. Перша в Польщі лікарня була закладена при костьолі Діви Марії у Вроцлаві в 1108 р. Тоді в шпиталях-притулках не було лікарів. Догляд за хворими виконували особи, цілком невідготовлені до цієї функції, часто випадкові особи.

Окрім шпиталів-притулків, в яких опіку і допомогу знаходили всі, незважаючи на вік, стать, різновид хвороби і бідність, з’являються заклади, які групують хворих відповідно до виду каліцтва або хвороби. Августин засновує в Іновроцлаві (1268 р.) шпиталь для солдатів, які повертаються з турецької неволі. Від 1327 року притулки для прокажених локалізуються в Польщі за межами міст. Завдяки привілею князя Яна Мазовецького в 1425 р. було утворено лікарню для бідних і старих людей.

Починаючи з XV століття до опікунської діяльності, яка запроваджувалася монастирями, починають включатися світські особи. При костьолах організовувалися братства, що склалися зі світських осіб. До найдавніших в Польщі належить братство Св. Лазаря, засноване в 1448 р. кардиналом і краківським єпископом Збігнемом Олешніцьким. Братства вели благодійну діяльність, розподіляючи різні пожертвування між немічними, каліками, божевільними і хворими. До їх обов’язків належало також відвідування хворих і ув’язнених та надання їм підтримки. Через те, що тодішня громадська благодійність мала релігійний характер, опіку над хворими “іновірцями” повинні були виконувати конфесійні громади. Опікунські заклади у Польщі аж до епохи Відродження керувалися головним чином через Костьол. З другої половини XIV ст.

<sup>1</sup> Tatkiewicz W., Historia filozofii, Kraków 1974, s. 74.

<sup>2</sup> M. Heidegger, Bycie i czas, Warszawa 1994, s. 451.

зустрічаємося з першими юридичними актами, які намагалися врегулювати опікунську діяльність держави. З другої половини XVII століття з'являються спроби секуляризації суспільної опіки.

Вдругій половині XVIII сторіччя Польський Сейм видає так звану Шпитальну Конституцію (1775 р.), на основі якої утворено “Комісію над Лікарнями в Короні і Великому Литовському Князівстві”. Ця комісія складала центральний орган нагляду над благодійністю і прийняла від духовенства і монастирів контроль і опіку над лікарнями, а благодійність було доручено комісіям “доброго порядку”. З часом опіка, яка проводилася у поліцейській формі, приймала м'якші форми. З XIX століття спостерігається зростання кількості різних товариств і суспільних організацій та розвиток їх діяльності, які доповнюють діяльність державних інституцій в сфері соціальної допомоги.

Століттями опіка ґрунтувалася головним чином на добровільних діях індивідів та груп по відношенню до “покривджених або постраждалих”. Згодом відбувається поступовий перехід індивідуальної опіки в громадську (сільських общин, міста), це був крок до цілеспрямованої, раціональної профілактичної діяльності, що керувалася державою, яка почала займатися справами охорони праці, умов найму, ринком праці, страхуванням тощо.

Едмунд Тремпаła стверджує, що існує багато визначень та інтерпретацій понять “опіка” і “виховання” в залежності від прийнятих філософських поглядів та практичних вимог. [...] В основному, теоретики і практики наголошують, що опіка завжди пов'язана з вихованням<sup>3</sup>. Це ствердження розглядається в контексті опікунсько-виховного процесу і відповідає відображенню у цій статті міркуванням.

Як свідчать наукові дослідження і життєвий досвід, батьки, які опікуються дитиною, повинні не тільки прагнути забезпечити її матеріально, а й навчити визначених соціальних позицій. Вчитель під час уроків, окрім передачі знань і практичних вмінь, повинен також гарантувати безпеку і опікуватися учнівською групою.

“Опікунська діяльність, яка організована в сім'ї, яслах, дитячому садку, дитячому будинку, інтернаті, школі, будинку для пристарілих, лікувальній установі та в інших освітньо-виховних або опікунсько-соціальних закладах, повинна скеровуватися до задоволення тих потреб підопічних, яких вони самі не в змозі задовольнити”<sup>4</sup>.

Халіна Романовська-Лакомий зазначає, що “ми створюємо реальність, в якій насправді домінують наукові знання, але помітний брак основної мудрості, пов'язаної з любов'ю. Відсутність

<sup>3</sup> E. Trempała, Opieka a wychowanie [w:] Encyklopedia pedagogiczna pod red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 479.

<sup>4</sup> Там само. – С. 479.

цієї мудрості позбавляє людський світ від того, що закладене в його первинному сенсі, який надає йому глибоке значення. Щодня ми акцентуємо прагматичні, реалістичні, ефективні позиції та поведінку; захоплюємося і підтримуємо конкретних, заповзятих, професійно дієздатних осіб. Нам імпонує професійна компетенція, знання та навички іншої людини, але ми не цінуємо і часто не помічаємо або нехтуємо її етичними властивостями, такими, як чесність, безкорисливість і т.п.”<sup>5</sup>. Немає ніяких сумнівів, що проявом релятивізму є глухота і сліпота людини до її власної внутрішньої етичної мудрості, мудрості, яка підказує, в яких відносинах жити поруч з іншою людиною.

На шляху кожного з нас зустрічаються особи, які з різних причин потребують догляду або навіть допомоги. Однак потрібно вміти побачити цю людину. Хоча це не легко, тому що частина людей, окрім себе і своїх справ, не помічає нічого і нікого. Таким чином, проблемою стає поступитися місцем бабусі з палицею в автобусі, зробити покупки хворій тітці, перевести сліпого через дорогу.

Ці, здавалось би, банальні приклади дають уявлення, що споживацьке суспільство ХХІ століття, яке функціонує в глобальному світі, втрачає якості гуманізму та людяності, а це вже стає небезпечним прецедентом.

Неодноразово засоби масової інформації інформують про чергову літню людину, яка померла від голоду, нестачі ліків, на самоті, незважаючи на те, що за стіною жили інші люди, а сини чи

<sup>5</sup> Н. Romanowska-Łakomy, Wstęp [w:] Człowiek i człowieczeństwo. Strategie bycia i stawania się Człowiekiem, t. 1, red. Н. Romanowska-Łakomy, Н. Kędzierska, Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego w Olsztynie, Olsztyn 2002, s. 8.

<sup>6</sup> Одним із таких прикладів можна вважати хоча би подію, описану в “Відомостях” з Єлени Ґури 27 квітня 2011 р.: “В одній з квартир в Єлені Ґури виявлено останки літньої, самотньої жінки. Про те, що мешканка протягом кількох днів не виходила з дому, поінформувала поліцію сусідка. Однак для надання допомоги було занадто пізно. Все сталося в перший день Великодніх Свят близько 18.00. Стурбована долею сусідки жінка спочатку стукнула у двері і просила, щоб та відізвалася. Ніхто не відповідав, тому вона подзвонила в міліцію. Для того, щоб потрапити в квартиру на першому поверсі, необхідна була допомога пожежників. Опинившись в квартирі, рятівники виявили, що 74-річна жінка мертва. [...] Міські працівники поліції і пожежної служби закликають жителів, щоб вони не були байдужими до долі літніх, самотніх людей, які часто не мають сім’ї і покладаються лише на себе. Іноді стук у двері в потрібний час може врятувати чиясь життя. Хворі, недієздатні або літні люди можуть потребувати допомоги. Повідомлення відповідним службам інформації про людей, які довго не виходять з дому, не мають коштів для прожиття чи перебувають взимку в неопалюваних приміщеннях, це не тільки добра справа, але й обов’язок кожного з нас” – <http://www.jelonka.com/?mod=news&scr=single&evt=init&article=33632>.

дочки тієї ж особи мають високе матеріальне становище<sup>6</sup>.

Очевидно, що за таке антигромадське ставлення відповідальним є сучасний спосіб життя: отримати якомога більше, позбутися конкуренції, виграти “щурячі перегони”. Зникає мораль виховання, зникають прищеплені батьками протягом багатьох років певні визначені заповіді та життєві істини: будь добрим, не кривди слабшого, не доводь когось до сліз і т. п.

Вже цитована Х. Романовська-Лакомий констатує, що “люди порядні, чесні, безкорисливі не тільки цінуються щораз менше, а навіть сприймаються як підозрілі, нещирі, особливо тоді, коли вони не виявляють конкретної позиції”<sup>7</sup>.

## **2. Моральні цінності в житті людини**

Сьогодні у деяких людей слово “моральність” викликає багато непорозумінь та емоцій, негативних реакцій та заперечень. Для них воно асоціюється з моральним примушенням, необхідністю, репресією, докорами сумління, інструментом панування, мало-приємним усвідомленням обов’язків, кодексом прав, моралізацією, обов’язком чи впливами Костелу або релігії. Натомість в певних колах молоді та уже дорослих, зрілих людей прикметник “моральний” позбавлений чіткого змісту, і навіть перетворюється в риторичну фігуру, якою часто зловживають залежно від мети її застосування індивідом.<sup>8</sup>

В Малому Етичному Словнику моральність визначається як “суспільне явище, яке щоразу історично складалось в певному суспільстві, і завданням цього явища є регуляція сукупності відносин між індивідами та суспільними групами. Моральність, це погляди і переконання, які фактично функціонують в суспільстві і знаходять свій відбиток у ставленні людей до інших, в їх поведінці та спільному існуванні. (...) Однак поняття “моральний”, “неморальний” виконує іноді і роль означення, яке цінує як хороші, так і погані (з точки зору певної моральної системи) людські стосунки, наміри та вчинки”<sup>9</sup>.

Моральність, відповідно до поглядів Х. Мушинського, це певна сукупність норм та зразків поведінки, яка завжди носить загальносуспільний характер і до складу якої входять виключно ті норми та зразки, які скрізь вживаються та визнаються в певній спільноті. Автор, визначаючи загальносуспільну моральність, має

<sup>7</sup> H. Romanowska-Łakomy, Człowiek holistyczny [w:] Człowiek i człowieczeństwo..., s. 13.

<sup>8</sup> J. Mariański, Wprowadzenie do socjologii moralności, Lublin 1989, KUL, s. 118.

<sup>9</sup> Mały Słownik Etyczny, pod. red. S. Jedynaka, Bydgoszcz 1994, s. 142.

на увазі таку моральність, яка належить усім тим, хто дотримується певних умов, та знаходиться на сторожі усіх членів суспільства. Натомість інше пояснення, яке знаходиться всередині моральності, містить лише ті норми та зразки поведінки, які належать до дій, які містяться у всезагальному відчутті “добра” і “зла”. Тому, моральність визначається виключно поза сферою усіх тих процесів, які насправді регулюються нормами та зразками поведінки, але не мають нічого спільного з моральністю. Отже, “під моральністю розуміється сукупність загальнодіючих в даному суспільстві норм та зразків поведінки, які належать до таких вчинків, які можуть розглядатися як добрі та злі”.<sup>10</sup>

Й. Мар’янський, як і В. Гранатем, виділяє кілька значень терміна моральності:

- сукупність негативних чи позитивних звичаїв певного суспільства чи індивіда;
- принципи, проголошенні певною етичною системою;
- сукупність звичаїв чи етичних принципів, які належать до обмеженої кількості сфер діяльності;
- характерні людські принципи;
- моральність в позитивному значенні – те ж саме, що і моральна доброта, а в негативному значенні – вона рівнозначна моральному злу;
- певне ідеальне добро, яке позитивно впливає на людину;
- моральність – це синонім свободи.<sup>11</sup>

Дюркгейм стверджував, що моральність є важливим соціальним зобов’язанням. З метою збереження середовища, яке захищає права та добробут своїх громадян, суспільство потребує системи заборон для обмеження певної індивідуальної поведінки. Отже, моральність складається з прийнятої системи правил, які формують поведінку. В цих нормах йдеться про те, як потрібно поводитися у певних ситуаціях. Правильно поводитися означає сумлінно дотримуватися цих принципів. Вони остаточно виправдані тим, наскільки добре підтримують стабільність в середовищі, де людина може жити в гідності та свободі. Основним положенням моральності є те, що людська істота, на думку Дюркгейма, є священною, недоторканною і унікальною<sup>12</sup>. З цього принципу виникає той факт, що будь-яке обмеження совісті є аморальне, оскільки порушує автономію індивіда.

<sup>10</sup> H. Muszyński, *Rozwój moralny*, Warszawa 1983, WSiP, s. 16-17.

<sup>11</sup> J. Mariański, *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin 1989, KUL, s. 119.

<sup>12</sup> Durkheim E., *Moral Education*. – New York: The Free Press, 1961.



Моральне виховання людини починається вдома, біля батьків, які з самого раннього періоду життя формують або значно впливають на своїх дітей. Неможливо навчити молодих людей моральності, якщо вони не винесли її основ з родинного дому, де вона передається через авторитет батьків. Це перше і найважливіше виховання готує підґрунтя для “подальшого культивування”, яке проводиться школою і оточенням. Формування системи цінностей батьками є надзвичайно важливим питанням у процесі виховання дітей і молоді та створення умов для їх розвитку. Розробка і формування відповідної та стійкої ієрархії цінностей є чинником, необхідним для свідомого життя та прийняття відповідальних рішень, довершення певних виборів і прояву визначеної поведінки.

В наш час відбуваються цивілізаційні зміни, які не залежать від волі свідомих цьому індивідуумів, а отже змінюється відношення до моральних цінностей. Однак важливим є те, щоб молодь хотіла керуватися в житті цінностями, вміла їх розрізняти, і щоб переважали в ієрархії цінностей ті, які включають добро в глобальних і загальнолюдських категоріях.

Вважається, що однією з причин охоплюючого нас зла є часткова або повна хронічна відсутність моральної свідомості у людей, яка спричиняє моральну вразливість, тобто недооцінювання цінностей у житті. В процесі оцінювання індивідуум відрізняє те, що для нього важливе, тобто відіграє життєво важливу роль у формуванні власної особистості, від того, що є лише звичайним фактом, що знаходиться на периферії її існування.

Цінність – це зазвичай те чи інше значення об’єкта (події, ситуації, предмета) для окремого індивідуума. Це значення може бути позитивним чи негативним, корисним чи шкідливим, добрим чи поганим. Людина з добре сформованою системою цінностей ставиться до об’єктивної дійсності, опираючись на цю систему. Пізнання світу полягає не лише у відкритті його властивостей, але й вираженні стосунку до цих властивостей за допомогою почуттів та оцінок. Відношення до світу є істотним фактором, який детермінує напрямки активності індивідуума та його наміри перетворення дійсності.

Надзвичайно істотним елементом особистості, який впливає на якість поведінки і її обумовленість, є моральні позиції та положення. Проте не всі проблеми, які стосуються тези про взаємозв’язок і направленість особистості відповідно до моральної позиції, розв’язані і достатньо чіткі, незважаючи на те, що в загальному аспекті вони не пробуджують загального сумніву. Одна з передумов, що визначає таке ставлення, впливає, на думку

Й. Подгурецького, з відсутності повної характеристики моральної позиції та можливості докладного визначення обізнаності з механізмами, які обумовлюють її суспільно.<sup>13</sup>

Моральна позиція належить до тих понять сучасної гуманістики, які залишаються не уточненими, зберігаючи свою багатозначність і невизначеність, оскільки це поняття вживається не тільки в педагогіці, етиці, психології, але й в соціології та філософії, а кожна з цих дисциплін займається дещо відмінною проблематикою, що призводить до багатозначності терміна в залежності від різноманітних теоретичних концепцій. Моральні позиції супроводжує і різноманітність прикладних термінів, а також велика неоднорідність значень, які надаються цьому терміну, що свідчить про багатозначне і популяризоване означення.<sup>14</sup>

Б. Завадський під моральною позицією розуміє “групу ознак індивіда, пов’язаних з поведінкою, яка оцінюється як добра або погана”. В цьому трактуванні моральна позиція містить в собі як інтерперсональні позиції, тобто позиції щодо інших осіб, так і інтраперсональні позиції, які направлені на самого себе. Майже так само моральні позиції розуміє і М. Пшетаєчнікова, визначаючи їх як ставлення людини до інших, до самого себе, а також до праці, і утворюються ці позиції поступово, в ході психічного розвитку індивіда. Авторка також вважає, що зміст і сфера моральної позиції охоплює більшість зобов’язуючих, в даній спільноті, норм поведінки.<sup>15</sup>

Натомість Х. Мушинський вважає, що своєрідною ознакою моральних позицій є те, що полягають вони в схильності до переживання, в певних ситуаціях, мотивів поведінки відповідно до обов’язкової суспільної ролі морального члена колективу, а також моральні позиції виявляються в мотивуючих актах, які входять до складу моральної суспільної ролі.<sup>16</sup> Автор також вважає, що “завичай моральні позиції утворюють якийсь спільний, абстрактний або символічний предмет, який викликає різноманітні мотивації, направлені на окремі цілі”.<sup>17</sup>

Алдона М. Моєштак зауважує, що “людина в кожен момент свого життя керується визначеними цінностями. Вони невід’ємні у нашому існуванні. Ми можемо їх проявляти, відчувати, реалізувати і переживати. Вартості визначають наше ставлення до

<sup>13</sup> J. Podgórecki, *Postawy moralne*, Opole 1986, WSP, s. 43.

<sup>14</sup> Там само. – С. 43-44.

<sup>15</sup> Там само. – С. 44.

<sup>16</sup> H. Muszyński, *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, Warszawa 1965, PZWS, s. 73.

<sup>17</sup> H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, Warszawa 1964, PZWS, s. 51.

оточуючого світу. Особливу роль відіграють моральні цінності, будучи унікальною категорією серед інших видів цінностей”<sup>18</sup>.

Бути людиною означає “бути спрямованим на щось або когось, бути відданим справі, якій себе присвячуємо, людині, яку любимо [...]”<sup>19</sup>. Це також свідчить про те, що бути людиною означає опікуватися іншою людиною, яка потребує допомоги. Відомо, що людина, яка дбає про когось не повинна розраховувати на почесні, на якусь винагороду, а навіть на вдячність. Адже не потрібно заробляти на всьому. Можна і потрібно дати щось від себе безкорисливо. Це, врешті-решт, є сутністю людства.

Тадеуш Гадач стверджує, що “є ще один вимір життя, глибший, ніж досягнення цілей і проживання моментів. Цим глибшим виміром життя є добро. Якщо добро є стихією життя людини, то її життя має сенс, тому що мають сенс і цілі, до яких вона прямує, і моменти, які вона проживає. Сенс життя полягає в добрі, яке ми робимо, а не в тому, скільки ми досягаємо цілей або скільки щасливих моментів ми проживемо. Сенс досягнення мети, як і пережиття щасливих хвиль, полягає в добрі”<sup>20</sup>.

Не можна бути байдужим до ситуації, в якій інша людина очікує від тебе добра (добра, а отже, іноді опіки). “Саме завдяки цьому крику про добро, тому зобов’язанню, до якого мене закликають, можлива свобода. Я відповідальний, відповідаючи на прохання про добро. Свобода, таким чином, впливає з того ж джерела, що й відповідальність”<sup>21</sup>.

### **3. Люби свого ближнього і опікуйся ним**

Шукаючи горизонти для моральної освіти, слід звернутися до універсальних цінностей, серед яких важливе місце також займає любов до ближнього. Любов є основою, способом поведінки людини стосовно до інших, а також манерою діалогу в навчанні, роботі, творчості, суспільному житті.

Відкритість веде до любові, яка – як зазначає М.А. Кромпец – має суспільне значення: “Любов є основою соціального устрою і остаточною, оптимальною моделлю суспільних відносин”<sup>22</sup>. Любов це моральна цінність і складова частина особистості, яка впливає на поведінку людину, її розумову сферу. Любов знаходить чітке вираження в християнстві, де концепція любові до ближнього вважається цілісною і винятково багатою за змістом.

<sup>18</sup> A.M. Molesztak, Wartości moralne podstawa stawania się Człowieka [w:] Człowiek i człowieczeństwo..., s. 74-75.

<sup>19</sup> V.E. Frankl, Homo patiens, Warszawa 1998, s. 32.

<sup>20</sup> T. Gadacz, O umiejętności życia, Kraków 2004, s. 25.

<sup>21</sup> Там само. – С. 174.

<sup>22</sup> Krapiec M.A., Człowiek i prawo naturalne. – Lublin, 1999.

Заклик, який цитує Зигмунд Фрейд<sup>23</sup>, “люби ближнього свого, як самого себе”, є одним з фундаментальних основ цивілізованого світу. Він також повністю суперечить іншим принципам, що пропагуються цивілізацією: керуватися власними інтересами і прагнути щастя.

У проповіді, проголошеній в 1981 році в Римі на честь Божої Матері з Лурду, Папа Іван Павло II виголосив такі слова: “Скільки разів темрява самотності, яка пригнічує душу, може бути пронизана світлим променем посмішки та любячого слова? Добре слово вимовляється швидко; все ж іноді нам важко його сказати. Зупиняє його не втома та журба, а стримує його відчуття черствості. Трапляється так, що коли ми проходимо повз людей, яких знаємо, то не помічаємо, як часто вони страждають з приводу цієї непомітної, руйнівної муки, яка виникає з відчуття, що вони забуті. Достатньо було б одного щирого слова, милого жесту, і вже щось прокинулося б в них: знак уваги та ввічливості може бути ковтком свіжого повітря в замкнутості життя, нестерпного від смутку і пригнічення”<sup>24</sup>.

У своєму вченні, а також і в поезії, Іван Павло II наголошував на необхідності взаємної людської доброзичливості та солідарності як властивостей, з яких складається людська особистість. За його словами, “любов, до якої зобов’язаний християнин, охоплює всіх людей, навіть ворогів. [...] Саме тому, що людина є індивідуальною істотою, ми можемо дати те, що їй належить, лише люблячи її. Так само, як любов є найбільшою заповіддю стосовно до Бога [...], вона є основним обов’язком щодо людської особистості, створеної за Божим образом і подобою”<sup>25</sup>.

Святий Отець також закликав всіх до чуйності до ближніх. Неодноразово апелював: “Вміймо ділитися хлібом з тими, хто його не має або має його менше від нас! Вміймо відкривати наші серця до потреб братів і сестер, які страждають від злиднів і наstatків! Іноді вони соромляться в цьому зізнатися, приховуючи свою бідність. Ми повинні обережно простягнути до них братню руку допомоги”<sup>26</sup>.

В одному із своїх поетичних творів Іван Павло II писав: “Сумління дорікатиме нам, що не піклуємося про ближнього”. Єдиний шлях до справжньої відкритості стосовно іншої людини –

<sup>23</sup> Z. Freud, *Kultura jako źródło cierpień*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 1992, s. 92. Por. także Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Kraków 2007, s. 7.

<sup>24</sup> Jan Paweł II, *Niezastąpiona rola chorych w zbawczym planie Bożym* (11 II 1981) [w:] *Nauczanie papieskie*, t. 4, cz. I, Poznań 1989, s. 138.

<sup>25</sup> Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005, s. 138.

<sup>26</sup> Por. I wy bądźcie radośni. Jan Paweł II, oprac. A. Matusiak, Kraków 2005, s. 27.

позбутися егоцентризму і егоїзму: “Ім’я моє замовкни. Не дозволяй мені шукати себе // Нехай сліди моїх ніг в моїх думках замете пісок”<sup>27</sup>.

“Присутність другої людини викликає моральне зобов’язання суб’єкта, а безкорисливість, що знаменує моральну повинність дій, знаходить підставу в особливій гідності людської особи. Людина з огляду на те, ким вона є (має людську гідність), заслуговує на те, щоб діяти задля її добра, і так зрозуміла повага для людської особи становить єдину надійну основу етики”<sup>28</sup>

Чеслав Знамеровський стверджує, що принцип всеохоплюючої доброзичливості є вищою моральною нормою, а Тадеуш Котарбінський додав: етичним ідеалом є позиція поступливого опікуна. Спільним знаменником цих поглядів є істина, що людині належить в межах її гідності повага (про це неодноразово згадував Іван Павло II), яка полягає на безкорисливій готовності до дій задля її добра.

Людина стає морально зрілою тільки тоді, коли помітить іншу людську особистість, яка не дозволить залишитися байдужим до її потреб і яка домагається безкорисливої дії (і опіки) щодо неї.

“Приклад милосердного самарянина містить основні передумови етики турботи про людину, іншими словами, етики захисту осіб. Біблійний самарянин є взірцем гуманіста, тому що, на відміну від ізраельського священика і Левіта, не пройшов байдуже повз поранену людину, що лежала край дороги. Гуманізм самарянина був персоналістичним гуманізмом, тобто заснований на переконанні, що кожна людина, не залежно від пережитої екзистенціальної ситуації, соціальних обумовлень і національності, – є особистістю.

Кожна людина, яка страждає, є постійним закликом для подяки за нею та вимагає активної і реалістичної любові”<sup>29</sup>.

#### **4. Опіка як моральний вибір і виклик**

Не вдаючись в теоретичні розмірковування, які стосуються окремих дефініцій, слід зауважити, що: проблематика допомоги (в ширшому контексті – опіки [припис-Груци-Мьонсік]) може бути проаналізована в тому числі з точки зору “донора”. Вона традиційно оцінюється як соціально очікувана і апробована незалежно від ситуації і наслідків виявлення. Можна її також розглядати з точки зору “адресата – клієнта”, акцептуючи такі риси, як: адекватність, ефективність, атмосфера надаваної допомоги і т.д.”<sup>30</sup>.

<sup>27</sup> Zob. K. Wojtyła, Profile Cyrenejczyka, cz. 1: Teraz już zaczynać rozróżniać poszczególne profile [w:] K. Karasek, Współcześni poeci polscy. Poezja polska od roku 1956, Warszawa 1997, s. 60.

<sup>28</sup> www.etyka.cba.pl/etyka\_1.doc

<sup>29</sup> Там само.

<sup>30</sup> A. Radziejewicz-Winnicki, Pedagogika współczesna, Warszawa 2008, s. 91.

Імпульсом для допомоги стає внутрішня потреба повернення до природних обов'язків людини стосовно до іншої людини, що розвиваються на ґрунті альтруїстичних чи також просоціальних мотивацій. Проте проявом такої потреби, як зазначає Єжи Матерне, є “прийнятий і закріплений в культурі звичай – опікунський етос”.<sup>31</sup> Цей етос виражається в піклуванні про інших людей і має свої джерела як в біологічному інстинкті людей, так і в їх духовних властивостях. А метою такої поведінки є добро людей, яке завжди конкретизоване їх визначеною життєвою ситуацією, отже, такий етос, як відзначає Є. Матерне, має глибоко моральний і духовний вимір.<sup>32</sup>

У науковій літературі “допомога” визначається часто як просоціальна поведінка. Виділяється два різновиди допомоги: матеріальна, тобто забезпечення людей матеріальними засобами, а також допомога, яка ґрунтується на контакті близького перебування з іншим, що задовольняє суб'єктивні потреби. Присутність людей та контакти з ними створюють елементарне відчуття безпеки, вгамовують напруження, стрес, впливають на наше здоров'я, особисте достоїнство, а навіть, на думку К. Сегіет, на тривалість життя.<sup>33</sup> Отже, допомога, на думку Е. Тремпали повинна мати універсальний і загальний характер, а надання допомоги другій людині повинне бути чимось природним в нашому суспільстві. Згідно з автором ця допомога повинна бути суб'єктивною, спонтанною і повинна мати характер організованої (об'єктивної, формальної, формалізованої) допомоги, а кожен вид допомоги є важливим елементом суспільного життя.<sup>34</sup>

Як зазначає Здіслав Домбровський<sup>35</sup>: “За суб'єктом опікунської діяльності та її характером, а через це і місцем у сукупності суспільного життя, можемо виділити такі сфери”:

- родинна опіка є загальною стосовно до неповнолітніх;
- соціальна опіка – це такий спектр допомоги, яка здійснюється спеціалізованими установами;
- спонтанна опіка – “це специфічна сфера діяльності, яка проявляється поруч з родинною і соціальною. Вона ви-

<sup>31</sup> J. Materne, *Pedagogika socjalna*, Szczecin 1999, “Mater”, s. 43.

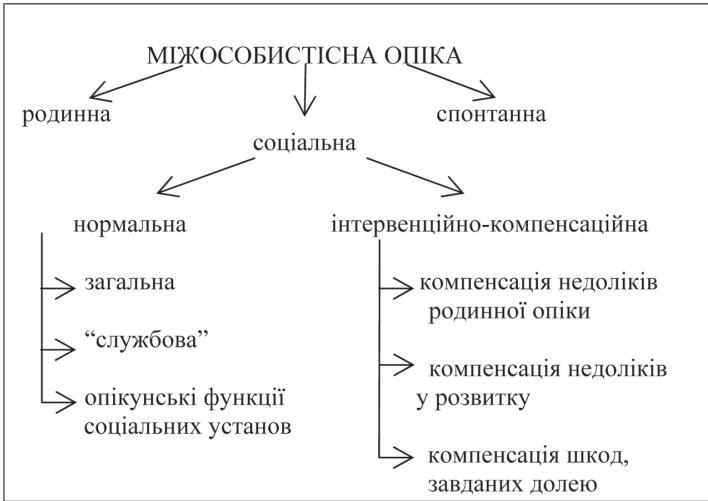
<sup>32</sup> B. Kromolicka, *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Toruń 2005, s. 9.

<sup>33</sup> K. Segiet, *Znaczenie wolontariatu działającego na rzecz dzieci i młodzieży w różnych obszarach życia społecznego* [w:] B. Kromolicka, *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Toruń 2005, s. 117.

<sup>34</sup> E. Trempała, *Pomoc spontaniczna (nieformalna) i sformalizowana (formalna)* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwości reformy pomocy społecznej*, Bydgoszcz 1998, s. 21.

<sup>35</sup> Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, cz. 1, Olsztyn 2000, s. 93.

конується особами стосовно себе в неформальний, спонтанний і безкорисливий спосіб у асиметричних системах залежності, базується на позитивних емоційних зв'язках, почуттям доброзичливості, повинності, солідарності та позитивних опікунських позиціях. Це морально і виховно складна для переоцінки категорія опікунської діяльності. [...] Вона часто доповнює, а навіть компенсує недоліки, родинної та соціальної опіки”<sup>36</sup>.



**Рис.1. Сфера опіки з урахуванням її суб'єкта і характеру**  
 Джерело: Z. Dębrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, cz. 1, Olsztyn 2000, s. 93.

Цей останній тип опіки, ймовірно, найбільш потрібний, тому що людина може не мати сім'ї, з різних причин не кваліфікуватися як потребуюча надання допомоги Місцевими Осередками Соціальної Допомоги. Тому в такій ситуації навіть допомога від сусіда може бути надзвичайно корисною.

У Польщі існує офіційна система опіки, але напевно не можна сказати, що вона діє повністю. Все частіше допомога просять в окремих громадян. Все частіше виявляється, що немає коштів для найбільш нужденних, що не має соціальних працівників, які були б в змозі надати допомогу всім, хто її потребує. Допомога опікунки, яка два або три рази на тиждень приходить на дві-три години до хворої, самотньої особи, не є достатньою.

<sup>36</sup> Там само. – С. 95.

Старші люди очікують ніжності, розуміння та присвяченого їм часу. Повинна бути хоча б одна людина, яка б підтримувала контакт з особою літнього віку. Інколи відсутність спілкування в найближчій родині замінюється контактами з приятелями та сусідами. Життєві умови старших людей виникають з об'єктивних чинників, таких, як формальні правила, які стосуються віку та пенсійних виплат, залежать і від традицій, відмінних в різних суспільних середовищах. Інакше ставлення до старших людей, наприклад, в аграрних родинях, ще інакше в робітничих родинях, які притримуються міських традицій. Якщо в селі істотну роль відіграє майновий статус, то в місті, тим часом, престиж старої людини, найчастіше, залежить від професійного досвіду та успіхів, досягнутих роками раніше, за молоду. Матеріальна ситуація старших людей в Польщі не з найкращих: соціальні виплати невисокі, переважна кількість старших людей отримують виплати на межі чи навіть нижче середніх виплат по загальнодержавній економіці. Більша частина людей похилого віку проживає на межі бідності.

Так і самотній хворій людині залишається розраховувати тільки на сусідів, друзів, родину, якщо вона є. А якщо ви не знайдете в її оточенні морально чуйної особистості, що тоді? Залишимо це питання без відповіді, тому що для нас вона аж надто очевидна.

Часто кажуть, “країна повинна спочатку стати багатою, і тільки тоді вона може забезпечити хороші умови життя і добробут своїм громадянам. Прогрес скандинавських країн у побудові опікунського суспільства свідчить про інше: їх процвітання залежить від створення опікунської держави для своїх громадян. Ці країни не були би багатими без здорових і активних громадян, а одночасно не мали б змоги забезпечити людей охороною здоров'я, освітою і цілим рядом соціальних послуг без відповідного рівня економічного зростання”<sup>37</sup>. Це означає, що одне потребує іншого.

Як наголошує фінська дослідниця Аннелі Анттонен, “досить помітна чітка різниця між концепціями соціальних послуг держави та соціальної безпеки держави. Система скандинавської опікунської держави складається як з соціальних виплат, так і з послуг, що розглядаються як послуги суспільної придатності та соціальних прав, які слугують кожному, а не надаються жменьці бідних у вигляді принизливої допомоги. В такій державі люди мають потрібне громадянство: політичне, економічне та соціальне. Таким чином, краща назва для цієї системи є скоріше опікунське суспільство, а не опікунська держава. Основними принципами, на яких засноване скандинавське опікунське суспільство, є: демо-

<sup>37</sup> [http://www.kasakobiet.ngo.org.pl/model\\_skandynawski.html](http://www.kasakobiet.ngo.org.pl/model_skandynawski.html)



кратія, соціальна справедливість і рівність та суспільна солідарність”<sup>38</sup>.

Шведський дослідник Ассар Ліндбек зазначає, що скандинавське опікунське суспільство – це приклад найбільш ефективного способу творення соціальної безпеки і рівності, а також організація надання опіки. Він вважає “факт, що люди мають опіку “від колиски до могили” одним з тріумфів західної цивілізації”<sup>39</sup>.

У скандинавській системі опіки, наприклад, кожній старшій людині надаються різні форми високо субсидованої допомоги. Отож, опікунське суспільство створює мережу безпеки у разі будь-якої складної ситуації.

Як писав Пауло Коельо: “Мудрість варта чогось тільки якщо вона може допомогти людині подолати перешкоди”<sup>40</sup>.

Благі наміри і бажання не є достатніми для надання мудрої, тобто ефективної допомоги. Потрібні знання, які забезпечуються добре проведеною характеристикою системи соціальної допомоги та кожною вразливою людиною про найбільш нужденних осіб і сімей.

Посвята себе, свого вільного часу і сил, безумовно, є викликом. І цей виклик не тільки для волонтерів. Народна мудрість говорить, що подароване добро повертається до тебе подвійно. Незважаючи на це, мало хто хоче брати на себе моральний обов’язок і доглядати нужденну людину. Все частіше помітне зникнення людських цінностей: у людей немає жалю та співчуття до покинутих домашніх тварин та бездомних, залишених напризволяще, хворих на СНІД.

Виявляється, що поляки, які в переважній більшості заявляють, що вони віруючі, толерантні, співчутливі люди, у потрібний час відвертаються від осіб, які потребують допомоги. Можливо, поляк не є віруючою людиною, а лише католиком, який ходить щонеділі на богослужіння?

## 5. Висновки і узагальнення

У сучасному суспільному житті допомога іншим все частіше набуває організованої та зінституціоналізованої форми або форми волонтерства. Це поняття визначається по-різному як світськими людьми, пов’язаними з волонтерством, так і духовними особами. А. Каніос за С. Гавронським вказує три важливі риси, що описують явище волонтерства: свідома безкорисливість, безпосередність, а також безперервність, або систематичність. Дуже важливим правилом, яке визначає принципи дії волонтерів, є безкоштовність,

<sup>38</sup> Там само.

<sup>39</sup> Там само.

<sup>40</sup> P. Coelho, *Pielgrzym*, Świat Książki, Warszawa 2003, s. 47.

тому що волонтерство не може мотивуватися бажанням знайти роботу і заробіток. Авторка зазначає, що в розумінні цієї послуги, безсумнівно, необхідна свідомість, оскільки людина, котра хоче стати волонтером, має свідомо вирішити, що хоче присвятити свій вільний час, сили і вміння служінню другій людині. Проте це рішення тягне за собою умову систематичності і відповідальності у виконанні прийнятого завдання.<sup>41</sup>

Обговорюючи справу допомоги, а одночасно опіки (яка часом надається волонтерами, які не є ні близькими, ні сусідами), варто згадати про стратегію волонтерства під назвою “Посилення структури сприяння і розвитку волонтерства в Польщі”, метою якої є між іншим, розробка стратегії розвитку волонтерства в Польщі в 2007-2013 роках<sup>42</sup>.

Безпосередні адресати проекту – це, з одного боку, потенційні та діючі волонтери, професійно активна молодь, а з іншого – безробітні, люди похилого віку. Волонтери зосереджені у волонтерських центрах, допомагають особам з обмеженими можливостями, беруть участь у вихованні дітей та молоді, підтримують безробітних і бездомних. Вони допомагають окремим особам, а також співпрацюють з організаціями та установами.

“Філософія відбору безпосередніх адресатів проекту ґрунтується на європейському принципі допомоги, який вказує, що людина, яка потребує допомоги, повинна отримувати її в найближчому оточенні. Тому слід підтримувати створення місцевих відділень волонтерства, активізуючи мешканців спільноти до самопомоги”<sup>43</sup>.

Слід зазначити, що в Польщі діє близько 40 тисяч неурядових організацій, з яких 87% тою чи іншою мірою співпрацюють з волонтерами. Це ще не омріяна вершина, і видно, що в Польщі існує необхідність розвивати і зміцнювати сильну, загальнонаціональну структуру, яка буде в змозі підтримувати і розвивати волонтерський рух. Здається, що потенціал суспільної заангажованості в місцевих осередках не опанований у відповідний спосіб. У Польщі є ще бар’єри, які обмежують розвиток волонтерства. Одним з них є той факт, що деякі неурядові організації та громадські установи не достатньо підготовлені до використання праці волонтерів. “Багато керівників не розуміють, як важливо підготувати повний робочий день штатного персоналу до співпраці з

<sup>41</sup> A. Kanios, Uwarunkowania aktywności wolontarystycznej człowieka dorosłego, “Pedagogika społeczna” 2004, nr 2-4, s. 125.

<sup>42</sup> Por. [www.wolontariat.org.pl/.../STRATEGIA%20DLA%20WOLONTARI...](http://www.wolontariat.org.pl/.../STRATEGIA%20DLA%20WOLONTARI...)

<sup>43</sup> Zob. Centrum wolontariatu w Warszawie – [www.wolontariat.org.pl](http://www.wolontariat.org.pl)

добровольцями, як важливо підтримувати і мотивувати волонтерів до роботи, і точно визначати їх завдання. Часто волонтери не усвідомлюють сутності волонтерської роботи, не знають, які їх права, наскільки важливою є проблема етики в цьому виді діяльності. В Польщі, окрім Центрів волонтерства, немає установи, яка б професійно проводила підготовку в цій сфері<sup>44</sup>.

Постановою Європейської Комісії 2011 рік був проголошений Міжнародним Роком Волонтерства. Тим часом доповідь Прес-бюро з Конгресу жінок, що відбувся у Варшаві в червні 2011, доносить тривожні результати. Тому що, як свідчать дослідження, проведені у 2010 році Асоціацією Клон/Явор, тільки 16% польок і поляків працюють у волонтерському русі<sup>45</sup>. Шкода, що Європейський Союз досі не додумався вибрати якийсь рік Роком доброзичливості або просто Роком доброю, морального сусіда.

Швидкозростаюче зацікавлення ідеєю волонтерства, яке, як твердить Вініціо Албанесі, є “перстнем, що скріплює тих, хто відчувається добре, з тими, які відчувають себе погано”, – вказує на великі пласти людської чутливості, на готовність людей розкрити сутність своєї людяності, до виконання своїх гуманістичних зобов’язань, а також акцентують певну зрілу готовність ініціювання соціальної культури суспільства.<sup>46</sup> Волонтерська діяльність може допомогти у вихованні найбільш бажаної людської властивості, а саме здібності до виявлення доброзичливості, зрозумілої як найцінніший дар, який можна від когось отримати і комусь запропонувати. Слід пам’ятати, що доброзичливість є позицією по відношенню до світу і людей, вона відзначається безкорисливістю щодо іншої людини, стурбованістю долею ближнього. Це постійне дарування частини себе – свого власного часу, власних сил, своєї зацікавленості – іншій людині. Варто допомагати іншим, оскільки це збагачує власну особистість, формує нас, вчить жити згідно з нормами окреслених моральних принципів. Волонтерство дозволяє нам почувати себе потрібними і здатними творити добро.

У Польщі волонтерство часто ототожнюється з філантропією, що полягає в безкорисливому наданні фінансової чи матеріальної допомоги. Дослідження показують, що 15% населення не розуміє різниці між поняттям “волонтерство” і “філантропія”. Найкращим в історії польського волонтерства був 2005 рік, коли цілих 23% поляків заявили про свою заангажованість.

<sup>44</sup> Там само.

<sup>45</sup> [www.samorzad.pap.pl/.../html.run? ...wolontariacie...](http://www.samorzad.pap.pl/.../html.run? ...wolontariacie...) Zob. także KK\_2011.06.06\_raport\_o\_wolontariacie\_pdf

<sup>46</sup> B. Kromolicka, Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych, Toruń 2005, Akapit, s. 10.

Найчастіше до волонтерської роботи залучаються люди з вищою освітою – вони складають 28% усіх волонтерів; найбільшу активність виявляють молоді люди у віці до 25 років (22% усіх волонтерів), а також учні і студенти – 29%. “До соціальної роботи часто залучаються жителі села. Великою популярністю серед волонтерів відзначається робота на користь структур, що займаються питаннями освіти, вихованням дітей та молоді, допомоги найубогішим і прихожанам католицького костелу”.

Як свідчать результати наведених досліджень, близько 50% волонтерок і волонтерів добровільно працювали менше 15 годин на рік. Тільки 5% з них виявляють значну активність і заангажованість, працюючи 150 годин на рік, що дає в результаті понад 3 години на тиждень.

Чому поляки не хочуть допомогти? Найчастіше стверджують, що їм не вистачає часу. Кожна третя опитана особа твердить, що ніколи не думала про те, щоб брати участь у наданні допомоги і не зацікавлена у волонтерській діяльності. На фоні усіх країнх Європейського Союзу Польща у справах волонтерства займає лише 18 місце (за даними досліджень European Social Survey з 2008 р.). У Голландії, Норвегії та Данії – країнах з динамічним волонтерством – осіб, які заангажовані у цю діяльність, в чотири рази більше, ніж у Польщі<sup>47</sup>.

Тим не менш, волонтер не зможе надати допомогу кожній людині, яка її потребує. Ще раз варто підкреслити, що допомагати іншим і опікуватися іншими повинен кожен, хто має хоч крихту людяності, милосердя, співчуття.

Але, щоб навчити цьому людство, потрібно починати говорити про це вже у початковій школі. На кожному кроці повинні бути відповідне виховання і навчання, які спричинять те, що молоді люди будуть знати, в чому полягає допомога ближньому (в межах своїх можливостей), і захочуть самі допомагати іншим. Необхідно проводити великі освітницькі акції заохочувального характеру. Якщо засоби масової інформації хотіли би показати роль і значення сусідської допомоги та опіки, то, можливо, більше людей звернуло б увагу на те, що відбувається за стіною житлового будинку або навіть у їхній родині.

Опіка над іншою людиною – це моральний обов’язок. Кожен повинен зрозуміти, що його життя не тільки приємність, це також посвята себе, своїх сил і часу у потрібний момент. Це твердження здається тривіальним, але коли ми побачимо, як багато людей потребують опіки, допомоги, співчуття, то виявиться, що небагато осіб усвідомлює свою моральну місію у житті.

<sup>47</sup> Там само.

### Список використаних джерел

1. Bartoszek A., Moralne przesłanie Jana Pawła II do pielęgniarek, „Studia Pastoralne” 2006, nr 2.
2. Bauman Z., Szanse etyki w zglobalizowanym świecie, Kraków 2007.
3. Centrum wolontariatu w Warszawie – [www.wolontariat.org.pl](http://www.wolontariat.org.pl)
4. Coelho P., Pielgrzym, Warszawa 2003.
5. Dąbrowski Z., Pedagogika opiekuńcza w zarysie, cz. 1, Olsztyn 2000.
6. Durkheim E., Moral Education. – New York: The Free Press, 1961.
7. Frankl V.E., Homo patiens, Warszawa 1998.
8. Freud Z., Kultura jako źródło cierpień, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 1992.
9. Gadacz T., O umiejętności życia, Kraków 2004.
10. Heidegger M., Bycie i czas, Warszawa 1994.
11. I wy bądźcie radośni. Jan Paweł II, oprac. A. Matusiak, Kraków 2005.
12. Jan Paweł II, Niezastąpiona rola chorych w zbawczym planie Bożym (11 II 1981) [w:] Nauczanie papieskie, t. 4, cz. I, Poznań 1989.
13. Jan Paweł II, Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci, Kraków 2005.
14. Krąpiec M.A., Człowiek i prawo naturalne. Lublin, 1999.
15. Kromolicka B., Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych, Toruń 2005.
16. Mały Słownik Etyczny, pod. red. S. Jedyńska, Bydgoszcz 1994.
17. Mariański J., Wprowadzenie do socjologii moralności, Lublin 1989, KUL, s. 119.
18. Materne J., Pedagogika socjalna, Szczecin 1999, „Mater”.
19. Molesztak A.M., Wartości moralne podstawą stawania się Człowiekiem [w:] Człowiek i człowieczeństwo. Strategie bycia i stawania się Człowiekiem, t. 1, red. H. Romanowska-Łakomy, H. Kędzierska, Olsztyn 2002.
20. H. Muszyński, Teoretyczne problemy wychowania moralnego, Warszawa 1965.
21. J. Podgórecki, Postawy moralne, Opole 1986.
22. Radziewicz-Winnicki A., Pedagogika społeczna, Warszawa 2008.
23. Romanowska-Łakomy H., Człowiek holistyczny [w:] Człowiek i człowieczeństwo. Strategie bycia i stawania się Człowiekiem, t. 1, red. H. Romanowska-Łakomy, H. Kędzierska, Olsztyn 2002.
24. Romanowska-Łakomy H., Wstęp [w:] Człowiek i człowieczeństwo. Strategie bycia i stawania się Człowiekiem, t. 1, red. H. Romanowska-Łakomy, H. Kędzierska, Olsztyn 2002.
25. Segiet K., Znaczenie wolontariatu działającego na rzecz dzieci i młodzieży w różnych obszarach życia społecznego [w:] B. Kromolicka,

- Toruń 2005.
26. Tatarkiewicz W., Historia filozofii, Kraków 1974.
  27. Trempała E., Opieka a wychowanie [w:] Encyklopedia pedagogiczna pod red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
  28. Trempała E., Pomoc spontaniczna (nieformalna) i sformalizowana (formalna) [w:] K. Marzec-Holka (red.), Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwości reformy pomocy społecznej, Bydgoszcz 1998.
  29. Wojtyła K., Profile Cyrenejczyka, cz. 1: Teraz już zaczynam rozróżniać poszczególne profile [w:] K. Karasek, Współcześni poeci polscy. Poezja polska od roku 1956, Warszawa 1997.
  30. [www.etyka.cba.pl/etyka\\_1.doc](http://www.etyka.cba.pl/etyka_1.doc)
  31. [http://www.kasakobiet.ngo.org.pl/model\\_skandynawski.html](http://www.kasakobiet.ngo.org.pl/model_skandynawski.html)
  32. [www.KK\\_2011.06.06\\_raport\\_o\\_wolontariacie\\_pdf](http://www.KK_2011.06.06_raport_o_wolontariacie_pdf)
  33. [www.samorzad.pap.pl/.../html.run? ...wolontariacie...](http://www.samorzad.pap.pl/.../html.run?...wolontariacie...)
  34. [www.wolontariat.org.pl/.../STRATEGIA%20DLA%20WOLONTARI..](http://www.wolontariat.org.pl/.../STRATEGIA%20DLA%20WOLONTARI..)

It is a duty of a man to take care of another person, but it is not possible to put this problem in that way. More accurate would be recognizing that taking care of another human being is the choice of every free person. They are aware of the fact that according to their education - often associated with the moral aspects of human freedom - he/she should help others. Such activity makes the statement “Love your neighbor as yourself” being one of the fundamental principles of civilized life. The article addresses the question of moral responsibility for the other person. The moral choice and sacrifice for the other person is the result of genuine humanity. It is also one of the fundamental principles of civilized life which, after all, despite many facilities leaves little room to notice the needs of the other people, even those close to us.

**Keywords:** care, morality, freedom of choice, a man, moral values, voluntary activity.

*Отримано: 2.11.2011 р.*

## Формування інтелектуальних умінь студентів у процесі викладання педагогічних дисциплін

У статті пропонуються узагальнюючі підходи до комплексного формування інтелектуальних умінь студентів – майбутніх учителів у процесі викладання педагогічних дисциплін. Автор аналізує основну літературу, в якій розкриваються різні аспекти поставленої проблеми, вводить в суть поняття “інтелектуальні уміння”, розглядає типологію умінь, показує, як різні типи інтелектуальних умінь можна розвивати у студентів при вивченні педагогіки. Особлива увага приділяється розвитку умінь працювати з інформаційними джерелами, спостерігати, мислити. Проводиться думка про спільність шляхів формування інтелектуальних та загальнопедагогічних умінь.

**Ключові слова:** інтелектуальні уміння, робота з літературою, спостереження, мислення, проблемне навчання, інтерактивні технології навчання.

В статье предлагаются обобщающие подходы к комплексному формированию интеллектуальных умений студентов – будущих учителей в процессе преподавания педагогических дисциплин. Автор анализирует основную литературу, в которой раскрываются различные аспекты поставленной проблемы, вводит в сущность понятия “интеллектуальные умения”, рассматривает типологию умений, показывает, как различные типы умений можно развивать у студентов при изучении педагогики. Особое внимание уделяется развитию умений работать с информационными источниками, наблюдать, мыслить. Проводится идея общности формирования интеллектуальных и педагогических умений.

**Ключевые слова:** интеллектуальные умения, работа с литературой, наблюдение, мышление, проблемное обучение, интерактивные технологии обучения.

Забезпечення оновлення і відтворення інтелектуального потенціалу суспільства є пріоритетним напрямом реформування освіти. Ця проблема завжди хвилювала прогресивних педагогів-просвітителів – К.Д.Ушинський, О.В.Духнович, А.С.Макаренко, С.Ф.Русова, В.О.Сухомлинський. На неї вказують Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) (1993), Закон України “Про освіту” (1996), Закон України “Про загальну середню освіту” (1999), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Національна стратегія розвитку освіти (2011). Розв’язання

цього завдання потребує не стільки нарощування певної кількості знань, але й розвитку умінь, які є основою інтелектуальної компетентності особистості.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики формування інтелектуальних умінь цікавить багатьох науковців і вчителів. Результати досліджень, проведених вченими філософами, психологами, педагогами, дозволяють зрозуміти структуру інтелекту, механізми його утворення і функціонування, обґрунтувати педагогічні умови здійснення інтелектуальної діяльності школярів та педагогічного керівництва цим процесом. Особливої уваги потребує питання сформованості інтелектуальних умінь студентів – майбутніх педагогів та готовності їх до організації відповідної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. Як показує аналіз педагогічної літератури і практики викладання, це питання потребує більш детального вивчення й обґрунтування.

Оскільки вивчення педагогіки започатковує розвиток професіоналізму майбутніх педагогів, то ми поставили собі за мету обґрунтувати основні шляхи формування інтелектуальних умінь студентів у процесі викладання педагогічних дисциплін.

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури показує, що в історії педагогіки ідею важливості інтелектуального розвитку людини підтримували відомі мислителі і педагоги: Піфагор, Сократ, Платон, Арістотель, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвецій, Д. Дідро, Дж. Дьюї, Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Ф. А. Дістерверг, М. Монтесорі, С. Френе та інші. Основні складові інтелектуального розвитку особистості, загальні умови організації навчального процесу, який сприяв би формуванню інтелектуальних умінь учнів, з'ясовували українські науковці А.М.Алексюк, І.Д.Бех, В.І.Бондар, С.У.Гончаренко, Г.С.Костюк, В.М.Мадзігон, В.Ф.Паламарчук, О.Я.Савченко, російські вчені Ю.К.Бабанський, В.В.Давидов, М. О. Данилов, Б. Д. Ельконін, Б. П. Есіпов, Л. В.Занков, О. М. Леонтьєв, І. Я. Лернер, Н. О. Менчинська, С. Л.Рубінштейн, М. М. Скаткін, А. В. Ситаров, О. В. Хуторський; зарубіжні дослідники – Х. Гарднер, Ж. Піаже, Р. Стернберг, Е. Торндайк, Р. Форстейн та інші. Ними встановлено, що інтелект людини можна визначити як систему її розумових здібностей, які виявляються в певних інтелектуальних уміннях і проявляються в навчально-пізнавальній діяльності. Науковці вважали, що інтенсивніше розвиток інтелекту проходить під час активного засвоєння і творчого використання знань, умінь і навичок, і переконували у необхідності пов'язувати формування умінь з духовним розвитком особистості.



Складну проблему інтелектуального розвитку школярів може на практиці розв'язувати лише високо інтелектуально розвинений компетентний учитель. Серед компетенцій, які мають бути сформовані у випускника вишу, чільне місце займають інтелектуальні уміння, тобто уміння використовувати свій інтелектуальний потенціал.

У психолого-педагогічній літературі поняття “уміння” трактується як заснована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність [6, с. 102]. Уміння завжди спираються на активну інтелектуальну діяльність, свідомий інтелектуальний контроль виконання тієї чи іншої дії.

На думку психологів, сформоване уміння може стати властивістю особистості і умовою набуття нових знань, умінь і навичок, тобто показником інтелектуального розвитку особистості, здатності до перебудови засвоєних прийомів діяльності, до опанування знань і застосування їх у змінених умовах відповідно до поставленої мети діяльності.

Психологічна природа умінь складна. До неї, на думку Є.А.Мілеряна, входять усі найважливіші процеси свідомості: інтелект, воля, емоції, які виявляються у свідомому, цілеспрямованому, успішному здійсненні “системи перцептивних, мислительських, мнемічних, вольових, сенсоромоторних та інших дій, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в змінених умовах її протікання” [2, с. 37].

Розрізняють прості і складні, спеціальні й узагальнені уміння. Коли мова йде про педагогіку, то вона покликана формувати узагальнені вміння, до яких належать уміння інтелектуальні.

Інтелектуальні уміння забезпечують функціонування інтелекту як інтегрального утворення у структурі особистості (О.О. Лаврентьева). Вони складаються з пізнавальних (здатності вести пошук, сприймати, запам'ятовувати та обробляти інформацію) та теоретичних (здатності аналізувати, узагальнювати матеріал, висувати гіпотези, теорії, здійснювати переведення інформації з однієї знакової системи в іншу) умінь [6, с. 105].

Американські педагоги П.Барнс і Т.Брук визначили 12 інтелектуальних процесів, які необхідно розвивати кожній особистості: абстрагування, аналіз, класифікація, складання рівняння, оцінювання, узагальнення, побудова висновків, складання послідовності, імітація, синтез, теоретичне міркування, переклад або трансформація думки. Для успішного протікання цих процесів необхідно формувати відповідні інтелектуальні уміння. Важливим критерієм сформованості цих умінь є практична діяльність суб'єкта.

Інтелектуальні вміння є мобільними, рухомими, варіативними, діють у будь-яких ситуаціях і на будь-якому предметному рівні. Володіння такими уміннями дозволить студентові діяти швидко, осмислено виконувати різноманітні предметні дії. Від ступеня узагальненості умінь залежить рівень педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Оволодіння системою таких умінь створює основу для розвитку особистості студента та його педагогічної культури.

Для людини інтелектуальної праці, якою є студент, на чільному місці стоїть вміння працювати з літературою. Книга є і ще надовго залишиться важливим джерелом знань. Уміння читати, осмислювати, переказувати текст, виділяти в ньому головне, складати план, конспект – ці базові пізнавальні вміння формуються у людини завдяки роботі з книгою, починаючи з початкових класів загальноосвітньої школи, продовжують розвиватися і в студентські роки. Та останнім часом швидко розвиваються комп'ютерні телекомунікаційні системи, розробляються нові інформаційні технології. Вони відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, створюють нові можливості для розвитку інтелектуальних умінь та навичок. Студент вже не уявляє себе без Інтернету. Основні послуги, якими забезпечує Інтернет, можна розбити на три великі групи: повідомлюючі, інтерактивні, пошукові [5, с. 166]. Інтернет часто замінює сучасному студентові всі інші джерела інформації. Можливість “скачати” з Інтернету будь-які відомості вводить його в оманливе розуміння роботи з інформацією, зводячи її до простого копіювання, а не до аналітичної обробки.

Не секрет, що в мережі Інтернет розміщують готові творчі здобутки (реферати, курсові, дипломні, магістерські роботи), що провокує багатьох студентів до плагіату, незважаючи на досить низьку якість цього матеріалу.

Тому не дивно, що студенти відчують труднощі у конструюванні уроків, виховних заходів, підготовці наукових розробок, де на першому місці має бути власна мета і особисте бачення шляхів її досягнення, а матеріали, запозичені з книг, журналів, Інтернету, повинні опрацьовуватись творчо, на рівні ідеї, а не змістового наповнення. У такому контексті великого значення при вивченні педагогіки набуває виконання студентами індивідуальних завдань, таких, наприклад, як презентація педагогічних видань, у ході якої студентам необхідно продемонструвати власне враження від ознайомлення зі змістом певного педагогічного журналу чи газети, виділити основні рубрики, найвагоміші статті, найцікавіші моменти

презентованих матеріалів, стисло і доступно донести свої думки до студентської аудиторії. Підготовка презентації дає можливість майбутнім педагогам розвинути уміння не тільки виділяти головне у прочитаному, а й уміння формулювати, висловлювати й аргументувати власну думку, часто супроводжуючи виступ власними віршами, плакатами, відеороликами та мультимедійними презентаціями. Переважна більшість студентів позитивно ставляться до виконання такого завдання; стараючись, інколи готують презентації, які виходять за межі відведеного часу (5-7 хвилин), що також свідчить про недостатньо розвинену здатність до лаконічного виділення основного, з одного боку, і важливість подібних завдань, з іншого, оскільки розвиток умінь можливий лише в результаті виконання вправ.

Спеціальні заняття виділяються в курсі педагогіки для конструювання уроків та виховних заходів як при засвоєнні ними основних засад теорії навчання і виховання, так і при ознайомленні з сучасними педагогічними технологіями. Найдоцільнішим тут є використання методу моделювання як спроби схематично та цілісно сформулювати варіант практичної діяльності на основі теоретичних знань. Модель педагогічного процесу (його фрагмента) формується на основі чітко визначеної мети заняття. Студенти моделюють фрагменти різних видів навчання, різні типи уроків, колективні творчі справи тощо, обґрунтовують свої можливі дії в педагогічному процесі, аналізують моделі, підготовлені однокласниками. Таке прогнозування майбутньої педагогічної діяльності допомагає студентам краще уявити особливості педагогічної професії, формувати професійно значущі уміння. Паралельно розвиваються й інтелектуальні уміння: конструювати, моделювати, аналізувати і т.п.

Людина черпає знання також із спостережень за оточуючою дійсністю, за явищами і процесами, які мають місце у природі і суспільстві. У майбутніх учителів важливо формувати уміння спостерігати педагогічний процес. Необхідно, щоб спостереження стало для них засобом уточнення отриманих на лекціях знань про природу педагогічного процесу, його компоненти (мету, зміст, стимули, методи, форми і засоби). Уміння спостерігати дозволяє побачити на звичайному уроці важливі тенденції розвитку педагогічної теорії і практики, переконатись у наявності педагогічних закономірностей, у необхідності дотримуватися принципів навчання і виховання, застосовувати різноманітні прийоми, методи і форми педагогічної діяльності. Для розвитку такого уміння важливо використати ті можливості, які дає навчальна психолого-

педагогічна практика студентів, яка відбувається на завершальній стадії вивчення ними педагогіки. Мета практики – “полегшити і прискорити адаптацію студентів до умов їх майбутньої професійної діяльності; забезпечити пізнання ними закономірностей професійної діяльності та закладання основ творчого оволодіння способами її організації; виховання у студентів потреби у професійному самовдосконаленні” [4, с.4].

На жаль, не всі студенти-третьокурсники, які йдуть на практику, готові до самостійного проведення спостереження: до його планування, здійснення, визначення шляхів обробки інформації, аналізу його результатів. Вони переважно “дивляться”, висловлюють загальне враження від уроку чи виховного заходу (“подобається” – “не подобається”), не вникаючи в суть педагогічних дій учителя. Тому необхідна підготовка студентів до педагогічної практики, яка включала б не лише теоретичний компонент, а й формування навичок спостереження. Найдоцільніше для цього використовувати відеозаписи навчальних занять. Їх можна переглядати під керівництвом викладача, зупинятися, повертатися до найважливіших моментів. Практика показує, що з першого перегляду не все помічається студентами. Повторне звернення до тих чи інших етапів уроку, підказка викладача, на що звернути особливу увагу, дозволяє більш прискіпливо придивитись і прислухатись до дій і слів учителя, зрозуміти, який саме прийом використовує він у даній ситуації. Більшість студентів потребує методичної підтримки у проведенні спостережень під час практики, порад, як правильно здійснювати “фотографію” уроку, як спостерігати за діяльністю вчителя й учнів під час уроку, як визначати, які методи, прийоми і форми роботи використовує вчитель, чи дотримується він основних вимог до уроку, як реалізує принципи навчання, враховує закономірності педагогічного процесу. Для полегшення спостережень студентам пропонуються різні схеми аналізу уроку. Часто студенти виконують цю роботу схематично, вважають, що їх “змушують забагато писати”, не до кінця розуміючи, що лише письмовий виклад думок робить їх завершеними, логічно послідовними, зрозумілими іншим. Та й самому студенту письмова фіксація та аналіз результатів спостереження приносять користь, дозволяють поліпшити чітке висловлення думок. До цих записів можна звернутися пізніше, спостерігаючи за розвитком власних умінь. Радує, що є студенти (10-15%), котрі глибоко вникають в особливості педагогічного процесу, їхні спостереження влучні, точні і всебічні, аналіз результатів спостережень вдумливий і довершений.

Найважливіше інтелектуальне уміння – це уміння мислити. Психологія розглядає мислення як “узагальнене та опосередковане пізнання світу в процесі практичної і теоретичної діяльності індивіда” [3, с. 299]. Мислячи, людина пізнає те, чого вона не може сприйняти безпосередньо чи уявити, доходить до розуміння суті явищ, формує поняття про них і практично оволодіває ними. Процес мислення особливо активізується при розв’язанні складних мислительних задач чи проблем. Людина переживає отримання результату – позитивного чи негативного, у неї формуються судження, оцінки, розвиваються мотиви. Мислення – це завжди пошук і відкриття нового для суб’єкта, тобто воно завжди є самостійним, має продуктивний творчий характер.

Кожен студент, виконуючи навчальне завдання, відкриває для себе щось нове. При цьому він спирається на вже засвоєні знання, на допомогу товаришів чи викладача. Завдання викладача – усіма можливими засобами стимулювати розумову активність студента, активізувати самостійні пошуки, інколи показувати напрям цих пошуків у процесі розв’язання проблемних ситуацій.

Проблемне навчання для викладача педагогіки стає не тільки педагогічним засобом активізації навчання, а й методичним засобом роз’яснення його необхідності для розвитку особистості. Розкриваючи суть процесу навчання, викладач знайомить студентів з його рушійними силами, з основною суперечністю між пізнавальними і практичними завданнями, що висуваються самим ходом навчання, і наявним рівнем знань, умінь і навичок учнів, рівнем їх розвитку, сформульованою радянським дидактом М.А.Даніловим. Це означає, що учень (студент) повинен сам чи за допомогою вчителя (викладача) зрозуміти, що наявних знань чи умінь для розв’язання завдання, поставленого вчителем (викладачем), не вистачає, у нього має виникнути бажання здобути нові знання (послухати вчителя, почитати підручник), щоб зрозуміти або здогадатися (на основі збагаченого досвіду), як розв’язується завдання. Якщо така здогадка, осяяння (інсайт) виникає, учень (студент) отримує задоволення, відчуває радість, процес пізнання супроводжується позитивними емоціями, що стимулює його до нових пошуків.

Тому дуже важливо вчити студентів самостійно виконувати проблемні завдання, а також правильно організовувати пошукову діяльність учнів. Викладачеві педагогіки необхідно не просто використовувати проблемно-пошукові методи навчання (проблемний виклад матеріалу чи частково-пошуковий метод), а й наголошувати при цьому, який саме метод ним застосовується у конкретній ситуації. Можна запропонувати студентам позна-

Йомитися з працями А.В. Брушлінського, В.Т.Кудрявцева, Л.Н.Ланди, Н.Ф.Тализіної, Г.І.Щукіної та інших педагогів, у яких викладено основи реалізації проблемного навчання в педагогічному процесі, показано шляхи формування уміння мислити. До них належить, перш за все, алгоритмізація процесу навчання: встановлення певної послідовності виконання розумових дій при розв'язуванні задачі. При цьому слід пам'ятати, що алгоритмізація – не тільки репродуктивний процес використання готових алгоритмів. Виявлення, встановлення алгоритмів – процес творчий. У дидактичному відношенні такий спосіб алгоритмізації найбільш продуктивний. У методичному – сприяє формуванню не лише інтелектуальних, а й педагогічних умінь. Навчаючи студентів, як виявити алгоритм, ми одночасно розв'язуємо два завдання: формуємо у них евристичне мислення і показуємо, як таке мислення розвивати у школярів. Оскільки алгоритмізація робить навчання проблемним, то, зрозуміло, що без організації проблемного навчання ефективне формування інтелектуальних умінь неможливе.

У проблемному навчанні також формується уміння висувати гіпотези, тобто розвивається бачення шляхів розв'язання проблеми. Студенти часто не впевнені у правильності свого варіанту розв'язання, бояться критики чи насмішки з боку викладача або товаришів, не наважуються висловити думку. Для активізації пізнавальної діяльності студентів і ефективнішого формування інтелектуальних умінь доцільно використовувати вправи із застосуванням інтерактивних технологій навчання. Так, наприклад, технологія “брейстормінг” або “мозковий штурм” [див: 1, с. 219-221] передбачає виключення критики при висловленні будь-яких гіпотез, навпаки, заохочується висловлення незвичайних, “диких” ідей, вітається максимальна кількість ідей за обмежений час і швидка їх фіксація, комбінування, поліпшення, розвиток ідей незалежно від того, ким вони були висловлені.

Працювати над проблемою можна і “синектичним методом” (методом аналогій) [див: 1, с. 221-223], запропонованим американським психологом В.-Д. Гордоном. Мета цього методу – пошук творчих знахідок шляхом тренування уяви і об'єднання несумісних елементів, перетворення незвичного на звичне і навпаки. При цьому головне – побачити у новій, незвичній ситуації, проблемі щось знайоме, таке, що розв'язується відомими способами. Гордоном виділяються такі типи аналогій, як: особистісна, пряма, символічна, фантастична, емпатійна. Студентам можна запропонувати стати на місце іншої людини (директора школи, вчителя, учня,

батька чи матері школяра), побачити проблему їхніми очима. Цікавими є вправи типу “якби директором (міністром, президентом тощо) був я...”. Виконуючи їх, студент намагається відчувати турботи і можливості людини, на яку перевтілюється, обирає не тільки відповідні слова і вирази, а й жести, міміку, стиль поведінки. Розвиток творчої уяви також стимулює залучення студентів до складання казок на загальнопедагогічному чи предметному матеріалі. Непомітно для себе у фантастичній формі вони передають своє бачення тієї чи іншої педагогічної проблеми, пропозиції у цьому випадку висловлюються сміливіше і продуктивніше.

Ефективною є групова робота з розв’язання проблемних ситуацій з використанням інтерактивних технологій “два – чотири – всі разом”, “карусель”, “ажурна пилка”, “аналіз ситуації”, “акваріум” тощо [див.: 7]. Розглядаючи ситуацію малою групою, студенти відкрито вносять пропозиції, висловлюють гіпотези, обґрунтовують свою думку, вислуховують інші думки, приходять до компромісного рішення, виносять його на розгляд усієї групи. Використання цих технологій розвиває у майбутніх учителів уміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, аналізувати ситуації, узагальнювати інформацію, робити висновки, сприяє розвитку уяви та інтуїції. Практика свідчить, що найбільш ефективними є ті технології, які дозволяють обговорення проблеми зробити прозорим, коли думки менше обговорюються в закритих малих групах (там іде підготовча робота, яка вимагає спільних дій усіх членів групи), а більше – відкрито, на загал. Оптимальний результат дає використання технології “акваріум”, коли діюча група сідає в центр аудиторії і веде дискусію, демонструючи знання її правил і уміння думати вголос. Решта студентів уважно слухає, а пізніше висловлює свої думки щодо розв’язання проблеми, коментує ступінь оволодіння навичками дискусії, напрями вдосконалення таких навичок.

Варто зауважити, що розгляд і аналіз навчально-виховних ситуацій формує у студентів не лише уміння розв’язувати проблеми, а й здатність їх бачити, розуміти, ставити перед собою, що не менш важливо для формування інтелектуальних умінь.

У цілому, формуючи інтелектуальні уміння студентів, слід пам’ятати про створення умов для розумового розвитку, його всебічне стимулювання через вільний вибір ними певних завдань, організацію загального творчого клімату на заняттях, налагодження “суб’єкт-суб’єктних” стосунків між викладачем і студентами, відкритості й уважності у ставленні до студентів. Викладачеві необхідно постійно пропонувати студентам доводити і обґрунтовувати кожную думку, висловлену ними, наводити

прикладі практичного застосування педагогічних теоретичних положень. При виникненні суперечності не повинді самому правильній відповіді чи оптимального способу дії у певній ситуації, а організовувати загальне обговорення і спільний пошук істини. Уважно і некрітично вислуховувати думки студентів, не дозволяти собі іронічних зауважень чи байдужого ставлення, не боятися висловлювати самому нестандартні думки і стимулювати творче мислення студентів.

У кінцевому підсумку ми можемо зробити певні висновки. Розвиток інтелектуальних умінь – важлива складова загального розвитку особистості. Він не завершується із досягненням повноліття, а активно продовжується в період навчання у вищому навчальному закладі, видозмінюючись в бік саморозвитку, який спрямовується і стимулюється професорсько-викладацьким колективом вишу. Для студентів педагогічних спеціальностей він великою мірою співпадає з розвитком педагогічних умінь. Тому викладання педагогіки, спрямоване на формування особистості майбутнього вчителя, створює міцне підґрунтя для інтелектуального збагачення майбутніх учителів у їхньому подальшому професійному самовдосконаленні.

#### **Список використаних джерел**

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : [навчальний посібник] / І.М.Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Мілерян.С.А. Психологія формування загальнотрудових політехнічних умінь / С.А.Мілерян. – М., 1973. – 236 с.
3. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: [навчальний посібник] / П.А.М'ясоїд. – К.: Вища школа, 2005. – 487 с.
4. Навчальна психолого-педагогічна практика студентів: [програма і методичні рекомендації] / Укладачі : Дуткевич Т.В., Конькова Т.І., Римар Л.М., Федорчук Е.І. – Кам'янець-Подільський : видавець Зволейко Д.Г., 2008. – 32 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров ; под ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 272 с.
6. Павелков Р.В. Загальна психологія : [підручник] / Р.В.Павелков. – К., 2004. – 506 с.
7. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок.Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посібн.] / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко; за ред. О.І.Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.



The article suggests generalized approaches to complex forming intellectual skills of students-future teachers in teaching educational courses. The author analyzes the primary literature, which reveal different aspects of the problem, introduces the essence of the concept of “intellectual ability”, examines the typology of skills, shows how different types of intellectual skills can be developed in students in the study of pedagogy. Particular attention is paid to developing skills to work with information sources, to observe, to think. An idea of the common ways of forming intellectual and pedagogical skills.

**Key words:** intellectual ability, the work of literature, observation, thinking, problem-based education, interactive learning technologies.

*Отримано: 5.11.2011 р.*

**УДК: 37.014.6**

*Т.Й.Франчук, В.Ю.Ковальчук*

## **Основи командоутворення в контексті формування педагогічного колективу**

У статті досліджується проблема пошуку резервів оптимізації розвитку педагогічного колективу як інтегративного утворення, здатного продуктивно формувати цілісний освітній простір у навчальному закладі. У зв'язку з цим досліджуються можливості теорії і практики творення команди як суб'єкта будь-якої професійної діяльності в підвищенні ефективності формування педагогічного колективу: трактується сутність процесу командотворення, визначаються ключові принципи організації командної форми професійної діяльності педагогів, найбільш типові форми управління, характеризуються основні стадії життєвого циклу команди, а також ознаки колективу, здатного до перманентного саморозвитку.

**Ключові слова:** командоутворення, командна форма професійної діяльності, інтегративне утворення.

В статье исследуется проблема поиска резервов оптимизации развития педагогического коллектива как интегративного образования, способного продуктивно формировать целостное образовательное пространство в учебном заведении. В связи с этим исследуются возможности теории и практики образования команды как субъекта какой-либо профессиональной деятельности в повышении эффективности формирования педагогического коллектива: интерпретируется сущность

процесса командообразования, определяются ключевые принципы организации командной формы профессиональной деятельности педагогов, наиболее типичные формы управления, характеризуются основные стадии жизненного цикла команды, а также признаки коллектива, способного к перманентному саморазвитию.

**Ключевые слова:** командообразование, командная форма профессиональной деятельности, интегративное образование.

В ситуації переходу на стандарти інноваційної, особистісно орієнтованої освіти, основною метою якої є формування умов, оптимальних для самореалізації того, хто вчиться (учня, студента), особливої актуальності набуває проблема формування цілісного освітнього простору, однорідного за цільовим спрямуванням педагогічного процесу, його змістовою та технологічною організацією, а також єдиними базовими критеріями визначення ефективності. Це є визначальною умовою, за якої учень (студент) зможе реально цілеспрямовано формувати себе як суб'єкта власної навчальної діяльності, професійного становлення, проєктуючи оптимальну для себе траєкторію руху (виходячи з потенційних можливостей, рівня навчальних досягнень, рівня сформованості навчальної діяльності, особистісних якостей).

Саме тому актуалізується проблема формування педагогічного колективу (школи, ВНЗ) як цілісного інтегрованого утворення, яке формує свою професійну діяльність не автономно, а в контексті загальної концепції функціонування та розвитку навчального закладу. При тому? попри те, що педагогічний та учнівський (студентський) колективи виконують різні функції (навчати та вчитися), основні підходи до організації діяльності повинні бути єдиними, тобто такими, що взаємодоповнюють, а не нівелюють одна одну. Наприклад, суб'єктність позиції учня (студента) в структурі навчальної діяльності буде цілеспрямовано формуватись, якщо вчителі (викладачі) будуть суб'єктами формування та розвитку своєї концепції та технології професійної діяльності, а також будуть відчувати себе реальними суб'єктами розвитку та модернізації навчального закладу, в якому вони працюють.

А це означає, що стандарти інноваційної освіти диктують таку систему управлінської діяльності в навчальному закладі, за якої керівник буде виступати головним суб'єктом формування педагогічного колективу як команди, закладаючи адекватні основи міжособистісної взаємодії всіх членів колективу. Отож, основний метод колективного управління – командоутворення. Він полягає у створенні ефективного педагогічного колективу – “команди”, яка спроможна цілеспрямовано формувати цілісний освітній простір,

вирішувати завдання поетапного переходу до стандартів інноваційної освіти.

Термін “команда” використовується в професійному, науковому обігу останнім часом, означаючи найвищий рівень сформованості спільності суб’єктів професійної або і інших форм діяльності. Термін “команда” є аналогічним поняттю “колектив” за всіма якісними характеристиками, і тому часто він сприймається як надумана “модернізація” поняття. З цим можна було б погодитись, якби в сучасному трактуванні поняття “колектив” не девальвувались його сутнісні характеристики. Наприклад, ми використовуємо поняття “педагогічний колектив”, “учнівський колектив”, “студентський колектив” безвідносно до рівня його сформованості, рівня згуртованості його членів, характеру та рівня взаємодії й взаємовідносин суб’єктів діяльності. Тобто навіть на першому рівні розвитку групи, коли практично кожен її учасник автономно проектує та реалізує свою діяльність, а форми взаємодії не передбачені взагалі, такий рівень формальної спільності теж називається колективом, за таких умов не можна проектувати динаміку розвитку, бо вже на першому етапі вона означена як колектив. Пому поняття “команда” визначає спрямованість розвитку педагогічного колективу за традиційною логікою: дифузна група – асоціація – корпорація – колектив (команда). Окрім того, в рамках єдиного колективу можуть формуватись більш локальні або тимчасові угруповання, орієнтовані на реалізацію певних завдань. Їх формування може визначати дещо інша логіка, в основному через ситуативність діяльності.

Йдеться як про формування педагогічного колективу на етапі створення навчального закладу, так і про реформування діяльності педагогічного колективу з відповідним досвідом автономної професійної діяльності викладачів, низьким рівнем міжособистісної та професійної взаємодії.

У цьому контексті цінними є теоретичні дослідження та досвід формування інтегративних утворень суб’єктів будь-якої професійної діяльності (у сферах економіки, соціальної роботи, бізнесу, управлінських структур та ін.). Узагальнюючи результати означених досліджень останніх років, ми зробили спробу трансформувати базові позиції процесу формування виробничого колективу як команди на процес формування педагогічного колективу безвідносно до рівня освітньої діяльності.

Командоутворення трактуємо як комплекс процесів, пов’язаних з формуванням якісно нової системи взаємовідносин суб’єктів: об’єднання членів педагогічного колективу навколо

базових цілей діяльності та основних проблем, які виникають у цьому контексті; переорієнтація принципів професійної та міжособистісної взаємодії членів колективу; формування позиції педагога як суб'єкта освітніх реформаций, а також значущого суб'єкта командоутворення; формування спільного кодексу прав членів колективу, правил здійснення спільної діяльності, традицій, як наслідок – системного мислення, командного духу, психологічної готовності до активної співпраці з оптимізації професійної діяльності, підвищення статусу навчального закладу.

Команда як групове утворення трактується у професійній психології, педагогіці не просто як об'єднання співробітників, що мають певні компетенції для вирішення загальної, важливої для успіху відповідного закладу задачі, а як цілісний організм, всі структурні компоненти якого знаходяться у взаємозалежності, зміни в одному структурному елементі тягнуть за собою зміни цілої системи. Окрім того, команда – це почуття допитливості до спільної справи, ідентифікація з певною соціальною групою, яка виконує соціально та особистісно значущі функції, характеризується значним енергетичним потенціалом.

Командна форма організації педагогічної діяльності полягає в об'єднанні всіх педагогів у колектив, який може функціонувати та розвиватись на саморегулятивній основі і спроможний вирішувати як спільні проблеми навчального закладу, так і професійні проблеми кожного члена колективу оперативно і якісно.

Ключові принципи організації колективної (командної) форми професійної діяльності педагогів:

- принцип спільного прийняття єдиних стандартів професійної діяльності (готовність до роботи в рамках визначеної концепції розвитку навчального закладу);
- принцип колективного вирішення спільних для навчального закладу проблем (здатність педагога до само актуалізації та взаємодії);
- принцип колективної відповідальності – на кожного члена колективу покладається відповідальність за успіх спільної діяльності, вирішення загальної задачі;
- принцип єдності – форми колективної діяльності педагогів повинні стимулювати відчуття єдності команди, потенційних можливостей об'єднання зусиль навколо спільної справи, власної значущості у її контексті;
- принцип адекватного стимулювання, яке реалізується через аналізування процесу вирішення спільної справи, визначення ролі кожного у ній, позиціонування значення справи

- (вирішення проблеми) для оптимізації професійної діяльності, педагогічного процесу, підвищення статусу навчального закладу, а також через матеріальне стимулювання;
- принцип автономного самоуправління команди, який передбачає, що команда виступає не об'єктом (реалізатором) кимось визначених завдань, змісту та технології діяльності, а є суб'єктом організації діяльності, яка сама визначає систему її організації або вносить корективи у разі, якщо діяльність є формалізованою за технологією здійснення. Командою може вибиратися лідер відповідно до характеру завдання та можливостей членів колективу;
  - принцип забезпечення дисципліни, самоорганізації учасників колективної діяльності, коли загальні правила приймаються кожним членом команди як важливий фактор ефективності діяльності;
  - принцип колективного обговорення результатів спільної діяльності, ефективності управління нею, оцінювання продуктивності роботи керівників. Важливо, щоб результати обговорення орієнтували на перспективи оптимізації спільної діяльності в перспективі через фіксацію ситуацій успіху та умов їх досягнення, а також врахування зауважень, внесення коректив.

Форми управління в команді є досить різноманітними, вони залежать від таких показників: специфіки діяльності команди; задачі, що стоять перед командою; здатності команди до співпраці; рівня професійної компетентності, індивідуальних особливостей кожного члена команди; наявності конструктивних лідерських якостей у керівника; характеру міжособистісних відносин в команді; адекватності мотиваційної основи діяльності; чисельності команди та ін.

Найбільш розповсюдженими модифікаціями форм управління своєю діяльністю, безвідносно до сфери її реалізації, є такі.

Перша форма управління в команді – “Театр одного актора”. Ця форма використовується в командах, які мають загально-визнаного талановитого лідера-професіонала, якому команда повністю довіряє. Його розпорядження не підлягають сумніву та критиці. Лідер і керівник команди здійснює одноосібне керівництво її діяльністю, періодично отримує поради від членів команди і реалізує їх на свій розсуд. Така команда ефективна у своїй діяльності до тих пір, доки авторитет керівника-лідера приймається усіма членами команди на підсвідомому рівні.

Що стосується педагогічного колективу, то ця форма управління в команді може бути ефективною хіба що на початковому

етапі формування навчального закладу, педагогічного колективу як команди, а також в екстремальних ситуаціях, коли рішення потрібно приймати миттєво. Стандарти інноваційної освіти передбачають значне збільшення питомої ваги творчого сегмента в структурі професійної діяльності педагога як вищої, так і середньої школи. Форма управління “Театр одного актора” – це авторитарний спосіб управління педагогічним процесом в навчальному закладі, процесом формування педагогічного колективу, який у будь-якому випадку буде продукувати механізми гальмування творчої діяльності у будь-якій формі її прояву. Кожен педагог має достатньо високий організаторський потенціал, оскільки організаторські функції входять в структуру його професійної діяльності (він організовує навчально-виховний процес, управляючи ходом його протікання). Окрім того, переважна більшість завдань, які вирішуються в школі, ВНЗ, стосуються проблем оптимізації навчально-виховної діяльності школярів (студентів) і, відповідно, широкої реалізації в практику освітньої діяльності, тобто через організацію педагогічного процесу кожним педагогом. Член колективу, який завжди виконує пасивну роль у вирішенні загальних для навчального закладу проблем, не зможе стати активним суб’єктом реформування, модернізації освіти.

Друга форма управління в команді – “Команда згоди”. Така форма найбільш прийнятна для нечисленних команд “високих професіоналів”. Кожен член команди має автономну частину роботи, і думка кожного важлива для команди в цілому. В таких командах керівник є одним з ключових спеціалістів команди, всі відповідальні рішення приймаються колегіально і втілюються в життя.

В практиці педагогічної діяльності така форма управління може застосовуватись на рівні формування управлінських рішень через співпрацю керівника навчального закладу та його заступників. Якщо ж винесені рішення стосуються всіх педагогічних працівників, то важливо, щоб в команді були представники загалу або при представленні рішень всім членам педагогічного колективу озвучувалась логіка рішень, аргументи на користь їх прийняття. І неодмінно за членами колективу повинно залишатись право внести свої пропозиції, корективи, тощо. Тобто у будь-якому разі у педагогів формується відчуття хоч опосередкованої, та все ж участі у роботі над проблемою. Такі самі команди можуть формуватись за фаховим спрямуванням (методичні об’єднання), з організації заходів, вирішення проблем для групи класів та ін.

Третя форма управління в команді – “Рада”. В таких командах відповідальні рішення приймаються після обговорення з провід-

ними спеціалістами на раді колективу. Ця форма найбільш прийнятна для великих колективів.

Щодо педагогічного колективу, то зазначена форма управління є досить ефективною і може широко використовуватись в практиці роботи навчального закладу. Є складні педагогічні проблеми, які потребують глибокого аналізу, адекватного теоретичного обґрунтування і вироблення на цій основі системи мір, які в перспективі, за умови їх коректної реалізації, можуть вирішити проблему. За цими проблемами можна проводити науково-практичні конференції, круглі столи, запрошуючи до співпраці спеціалістів, компетентних в теоретичних основах проблеми, фахівців конкретної галузі, пов'язаної з проблемою.

Ефективність процесу командотворення значною мірою залежить від домінуючого стилю управління, а також здатності керівника вибрати адекватну форму управління відповідно до конкретної ситуації, характеру проблеми, яку потрібно вирішувати.

На етапі будь-яких реформацій (глобальних, аспектичних) головне – зберегти базову систему цінностей колективу і у вибудовуванні динаміки руху до нових освітніх стандартів виходити з актуального рівня розвитку колективу, реальних цінностей та пріоритетів, які лежать в його основі. Найбільш консервативні члени колективу теж повинні стати суб'єктами формування динаміки проектування та здійснення системи реформування професійної діяльності, а також розвитку та інтеграції колективу. Вони повинні розуміти логіку змін та отримати шанс до них адаптуватись. І лише на відповідному етапі розвитку, після комплексної та “прозорої” діагностики рівня відповідності професійної діяльності викладача інноваційним освітнім стандартам, можна колективно приймати організаційні рішення.

В такий спосіб у членів колективу формується почуття власної причетності до формування мобільного, конкурентоздатного навчального закладу, а також значущості як реального суб'єкта процесу оптимізації його функціонування.

*Основні стадії життєвого циклу команди* (на основі виконання відповідного професійного завдання).

- **Формування.** На початковому етапі відбувається знайомство членів групи, формуються норми і правила взаємодії, спільні установки, загальні цілі та цінності, визначаються шляхи і принципи їх досягнення. Результативність діяльності на цьому етапі досить низька, тому що проблемними є міжособистісні стосунки, неефективними – форми взаємодії.

- **Адаптація.** Це період початку спільної роботи з вирішення колективного завдання. Формується досвід групової взаємодії, яка характеризується психологічною напругою. Для цього періоду притаманне підвищення рівня конфліктності через відмінності в характерах, підходах, стилях і методах вирішення проблем. Має місце процес виявлення лідерів, формування неформальних груп, визначення ролей суб'єктів діяльності та їх місця в команді. Згодом формуються загальні правила діяльності, визначаються продуктивні форми взаємодії, оптимізується характер взаємин учасників діяльності, її психологічний клімат.

- **Функціонування.** Найбільш тривала стадія. На основі сформованої загальної логіки виконання завдання, розподілення функцій, визначення принципів та правил міжособистісної взаємодії безпосередньо організовується діяльність. На цій стадії важливим є забезпечення спільного, усвідомленого прийняття кожним членом групи цілей діяльності, створення ефективної системи мотивації; відповідності особистісних можливостей і здібностей особистості структурі і змісту діяльності; забезпечення професійної мобільності групи; підтримка в команді атмосфери довіри і взаєморозуміння, готовності до конструктивного вирішення конфліктних ситуацій; контроль за досягненням проміжних результатів проекту і координація діяльності всіх її суб'єктів.

- **Реорганізація.** Професійна діяльність педагога не є стандартизованою, рутинною. Тому важливою характеристикою груп є їх мобільність, здатність до переорієнтації та переструктуризації після виконання відповідних професійно значущих завдань, навколо яких об'єдналися члени групи. Реорганізаційні процеси можуть бути продиктовані динамічністю інноваційних змін в освіті, переходом до нових рівнів виконання завдання, нових видів діяльності та інше.

*Ознаки колективу (команди), здатного до саморозвитку.*

1. Потреба у самовизначенні, можливість об'єктивно оцінити продуктивність спільної діяльності та свій особистий вклад у її контексті. Психологічна і предметна готовність колективу до оптимізації діяльності, пошуку ефективних форм міжособистісної взаємодії.
2. Розуміння залежності результативності спільної діяльності від індивідуального внеску кожного. Формування ситуації, сприятливої для самореалізації кожного суб'єкта діяльності, зацікавленість групи у підвищенні рівня професійної компетентності кожного її члена.
3. Командна зацікавленість та спільне проектування перспектив розвитку групи, удосконалення технології спільної діяльності. Креативність. Ентузіазм і творчий підхід в розвитку команди і вирішенні задач.
4. Достатній рівень



сформованості спільного банку інформації, групового мислення, взаємонавчання.

За умови формування педагогічного колективу як команди можна сформувати самодостатній освітній простір, що буде не лише не співвідноситись, а і протидіяти загальній соціальній ситуації. Історія доводить правомірність зазначеної позиції. Так, Павлишська середня школа, створена В.О.Сухомлинським (школа радості), успішно функціонувала в рамках авторитарної, інформаційно-репродуктивної системи. Приватна школа для хлопчиків, заснована Карлом Майєм в м. Петербурзі (кінець XIX – початок XX ст.), жила за своїми внутрішніми законами. Колектив ентузіастів-професіоналів об'єднався під девізом з трактату Яна Коменського: “Спочатку люби – потім вчи...”. Сила створеного освітнього середовища була настільки велика, що ліцеїстів, випускників ліцею впізнавали за ходом. Це спільність особливого роду, що інтегрує в собі духовне, інтелектуальне, соціальне. Маємо переконливі приклади того, як можна сформувати свій освітній простір навіть в рамках мікросистеми (наприклад, однієї школи).

Для цього потрібно щонайменше періодично діагностувати рівень сформованості освітнього простору в навчальному закладі, який є результатом узгодженої взаємодії всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, що функціонують за єдиними законами, дотримуючись єдиних загально визнаних позицій, продукуючи особливий “дух”, атмосферу закладу, реально формуючи його імідж.

Аналізуючи історію, легко довести, що хороша школа (середня, вища) – це перш за все соціальна система, що продукує особливий дух, атмосферу навчального закладу, який здатний створити колектив професіоналів, об'єднаних одними ідеями, принципами, однією концептуальною платформою, орієнтований на одні цінності. В протилежному випадку маємо заклад, що об'єднує лише своєю назвою і професійним спрямуванням, в рамках якого зовні безконфліктно функціонують практично автономні структури, що забезпечують свою “порцію” знань і продукують, відповідно, автономні освітні простори, обумовлені особливостями кожного викладача: його професійною позицією, цінностями, стилем, типом характеру і поведінки і, зрештою, відповідно до цього сформованими вимогами. Попадаючи з одного “простору” в інший, студент, що не хоче спровокувати зовнішній конфлікт, міняє свою особистісну позицію в навчальному процесі, пристосовуючись до умов, які пропонує ( а фактично диктує, нав'язує ) викладач. Однак зовні знятий конфлікт неодмінно трансформується на рівень внутрішнього, особистісного, що, зрештою, призводить до нівелювання

всього, що виходить за рамки загальноприйнятих стандартів і привносить складність в процес управління діяльністю. Ми не завжди усвідомлюємо, що в такий спосіб сприяємо формуванню не лише пасивної пізнавальної позиції студента, а і його аморальності, що виступає продуктом пристосуванства.

#### **Список використаних джерел**

1. Зинкевич-Евстегнеева Т.Д. Теория и практика командообразования. Современная теория создания команд / Зинкевич-Т.Д.Евстегнеева, Т.М.Грабенко, Д.Ф. Фролов. – СПб.: Речь, 2004. – 304 с.
2. Моисеев В.Г. Психологическое обеспечение деятельности команды / В.Г.Моисеев. – Севастополь, 2004. – 24 с.
3. Томпсон Л. Создание команды/ Л.Томпсон. – Вершина, 2006. – 544 с.

The problem of research the reserves of optimization development of pedagogical collective as integrative formation, which can productively create whole educational space in educational establishment, investigates in the article. That's why it analyses possibilities of theory and practice of formation team as subject of any professional activity in raising effectiveness of forming pedagogical collective, it interprets the process of teamformation, it determines the main principles of organizing team form of professional activity of teachers, the most typical forms of government, it characterizes the basic stages of team's living cycle and indications of team, which can provide permanent self-development.

**Keywords:** teamformation, team form of professional activity, integrative formation.

*Отримано: 11.11.2011 р.*

**УДК 159.922.76– 056.49**

*О.М.Чайковська*

## **Гендерні особливості прояву акцентуцій характеру у підлітків з девіантною поведінкою**

У статті розглянуто психологічні механізми та детермінанти поведінкових відхилень, адже науковий інтерес до проблеми девіантних проявів серед неповнолітніх та їх профілактики дедалі більше зростає.

Девіантні прояви у поведінці підлітків не є унікальними і новими, але їх дослідження є особливо актуальним у наш час. Девіантна поведінка підлітків у багатьох випадках трансформується у кримінальні форми поведінки і становить суттєву небезпеку як для самої особистості неповнолітнього, його подальшого розвитку, так і для всього суспільства.

Проаналізовано вплив акцентуацій характеру на формування девіантної поведінки підлітків та прояв гендерних особливостей акцентуацій характеру у підлітків з девіантною поведінкою.

**Ключові слова:** девіантність, особистість, акцентуації характеру.

В статье рассмотрены психологические механизмы и детерминанты поведенческих отклонений, поскольку научный интерес к проблеме девиантных проявлений среди несовершеннолетних и их профилактики все более возрастает. Девиантные проявления в поведении подростков не являются уникальными и новыми, но их исследование особенно актуально в наше время. Девиантное поведение подростков во многих случаях трансформируется в криминальные формы поведения и представляет существенную опасность как для самой личности несовершеннолетнего, его дальнейшего развития, так и для всего общества.

Проанализировано влияние акцентуаций характера на формирование девиантного поведения подростков и проявления гендерных особенностей акцентуаций характера у подростков с девиантным поведением.

**Ключевые слова:** девиантность, личность, акцентуации характера.

Сучасні кризові процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, негативно впливають на психологію людей, породжують тривожність і напруженість, озлобленість, жорстокість і насильство. Важкий економічний стан країни привів наше суспільство до серйозних труднощів і внутрішніх конфліктів, значного збільшення рівня поширеності і різноманіття форм аморальних вчинків, злочинності та інших видів поведінки, що відхиляється.

У педагогічній та віковій психології проблема девіантної поведінки підлітків є однією з найактуальніших. Науковий інтерес до проблеми девіантних проявів серед неповнолітніх та їх профілактики дедалі більше зростає, оскільки девіантна поведінка підлітків набула в суспільстві впродовж останніх десятиріч значного поширення. Крім того, встановлено, що девіантна поведінка підлітків у багатьох випадках згодом трансформується у кримінальні форми поведінки і становить суттєву небезпеку як для самої особистості неповнолітнього, його подальшого розвитку, так і для всього суспільства.

Ріст масштабів злочинності, труднощі корекції девіантної поведінки, наявність безлічі теоретичних концепцій обумовлюють особливий інтерес до вивчення цього явища.

Девіантні прояви у поведінці підлітків не є унікальними і новими, але їх дослідження є особливо актуальними у наш час. В сучасному суспільстві взаємодія особистості, сім'ї і соціуму здійснюється в умовах якісного перетворення суспільних відносин, які викликають не тільки позитивні, але і негативні зміни в різних сферах соціального буття. Причина цих змін заключається в особливостях взаємозв'язку і взаємодії людини, природи, суспільства.

Проблематику підліткових акцентуацій характеру і суміжних з нею проблем у вітчизняній психології підліткового віку вивчено досить детально. Ця тема висвітлюється у працях Ю.А.Александровського, М.І.Буянова, В.А.Гур'євої, М.В. Грибанової, О.І.Захарова, І.С.Кона, К.С.Лебединської, О.Є.Лічко, Н.Ю.Максимової, С.І.Підмазіна, К.Н.Поліванової, Ю.В.Попова, А.Н.Прихожан, В.В.Рибалка, О.В.Скрипченка, О.Т.Соколової, Д.Й.Фельдштейна та інших авторів. Серед зарубіжних досліджень можна відзначити праці К.Леонгарда, а також дослідження, що проводилися в рамках психоаналітичної парадигми (С.М.Джонсон, О.Лоуен, В.Райх, А.Horner, D.Shapiro). Питання, що стосуються підлітків з порушеннями у поведінці, складали предмет дослідження у працях А.Бандури, Л.Берковитця, Р.Бернса, Р.Берона, Х.Ремшмідта, Д.Річардсона, Р.Уолтерса, Е.Еріксона та інших.

Підлітковий вік є одним з найбільш складних і проблемних у житті кожної людини. В цьому віці виникають різноманітні труднощі соціальної адаптації, пов'язані з його психологічними особливостями, що особливо стосується підлітків з акцентуаціями характеру (В. П. Дворщенко, А. Е. Лічко). Труднощі такого роду нерідко викликають агресію з боку неповнолітніх, яка тільки загострює їх.

У значної частини сучасних підлітків формується життєва безпорадність, пасивність, зневіра та байдужість до всього, молодшає вік злочинців, формуються та закріплюються різні форми девіантної поведінки.

Підлітковий період входить в групу підвищеного ризику, оскільки для нього характерні:

- по-перше, внутрішні труднощі перехідного періоду, починаючи з психогормональних процесів і закінчуючи перебудовою Я-концепції;
- по-друге, крайнощі і невизначеність соціального статусу підлітків і молоді;
- по-третє, суперечності, зумовлені зміною механізму соціального контролю: дитячі форми контролю, спрямовані на

дотримання зовнішніх норм вже не діють, а нові, дорослі, зі свідомою дисципліною і самоконтролем, ще не склались і не закріпились [6].

Саме у підлітковому віці підсилюються акцентуації, які вказують на слабкі сторони характеру, створюють передумови для формування у підлітків девіантної поведінки. Отже, постає питання про те, як акцентуації характеру впливають на девіантну поведінку підлітків.

**Метою** статті є висвітлення результатів дослідження розподілу типів акцентуацій характеру серед підлітків з девіантною поведінкою.

Характер людини як визначальний чинник її поведінки відіграє вирішальну роль і у детермінації її поведінкових проявів. Спроби побудови наукової типології характеру робилися неодноразово впродовж всієї історії психології. Грунтовну спробу такого роду зробив німецький психіатр і психолог Е. Кречмер. Його ідеї виявились вельми плідними. Їх ефективно розвинули П. Б. Ганнушкін, Б. Шелдон, Е. Фромм, К. Леонгард, А. Е. Лічко та ін. Всі типології людських характерів виходили з ряду загальних ідей. Основні з них такі: характер людини формується в процесі онтогенезу досить рано і впродовж решти її життя проявляє себе як більш-менш стійкий; поєднання особистісних рис, які утворюють характер людини, є корелятивним, внаслідок чого утворюються виразно відмінні типи, що дозволяє розробляти типології характерів.

Своєрідний підхід до створення типології характеру особистості запропоновано П. Б. Ганнушкіним, він побудував його на базі дослідження психічних аномалій і визначав особливості людського характеру як межові прояви психопатій. Ще на початку розробки вчення про психопатії виникла проблема відмежування психопатій від межових варіантів норми. В. М. Бехтерев писав про “перехідні стани між психопатією і нормальним станом”, П. Б. Ганнушкін межові з психопатіями варіанти норми назвав “латентними психопатіями”, М. Framer і О. В. Кербіков – “передпсихопатією”, Р. К. Ушаков – “крайніми варіантами нормального характеру”.

Поняття “акцентуація” вперше ввів німецький психіатр і психолог К. Леонгард. Ним розроблена і описана класифікація акцентуацій характеру особистості. У працях К. Леонгарда використовується як поняття “акцентуїтована особа”, так і “акцентуїтовані риси характеру”. Акцентуація характеру, за К. Леонгардом, це щось проміжне між психопатією і нормою. На його думку, акцентуїтовані особи – це не хворі люди, а здорові

індивіди зі своєрідними індивідуальними особливостями, певною мірою схожими на власне психопатичні. Це твердження є вагомим підставою для припущення, що акцентуації характеру, які знаходяться на межі між нормою і патологією, стають каталізаторами агресії, особливо у підлітковому віці.

К. Леонгард показав, що акцентуації можуть як сприяти, так і перешкоджати соціальній адаптації, призводити до протиріч і непорозумінь, наслідком яких нерідко є агресія акцентуованого суб'єкта. Йдеться про зрілих, сформованих особистостей, а в підлітковий період, коли соціальна адаптація тільки розпочинається, прояви агресії такого роду більш вірогідні. В цьому віці протиріччя і непорозуміння суб'єкта з соціумом гіперболізуються. Тому і вірогідність агресивних дій з боку носіїв акцентуацій характеру є досить значною.

На думку А. Е. Лічко, більш правильно говорити про “акцентуацію характеру” на тій підставі, що особистість – поняття набагато складніше, ніж характер. Воно включає інтелект, здібності, світогляд та т.ін. А. Е. Лічко досліджував і класифікував акцентуації характеру у підлітковому віці. Ми не виявили принципових розбіжностей між концепціями і класифікаціями названих дослідників. Основна різниця полягає в тому, що К. Леонгард вивчав властивості акцентуованих рис з позиції їх сталості і ригідності, а А. Е. Лічко в динаміці їх розвитку і перетворень. Отже, можна з впевненістю говорити про їх взаємовідповідність і взаємодоповнюваність у трактуваннях і визначеннях акцентуацій характеру[3].

К. Леонгард виділив 10 типів акцентуацій: гіпертимний, тривожний, дистимічний, педантичний, збудливий, емотивований, застрягаючий, демонстративний, циклотимний, екзальтований. А. Е. Лічко назвав виділені ним 10 типів: гіпертимний, сенситивний, астено-невротичний, психастенічний, епілептоїдний, нестійкий, шизоїдний, істероїдний, циклоїдний, лабільний. Саме розбіжності у назвах створюють плутанину у ідентифікації конкретного випадку при користуванні обома теоретичними конструктами[3].

Найбільш частими в підлітковому віці порушеннями, виникаючими на фоні акцентуацій характеру, є такі девіації поведінки, як делінквентність, алкоголізм, суїцидальна поведінка та ін. Зміна ситуації на більш благополучну, як правило, усуває ці порушення.

Хотілося б підкреслити найбільш значущі феномени в динаміці акцентуацій характеру (Лічко О.Є., 1981):

1) загострення рис акцентованого характеру в підлітковому віці, в період їх формування з наступними їх пом'якшеннями і компенсацією (перехід явних акцентуацій в приховані);

2) загострення рис певного типу при прихованих акцентуаціях під впливом психічних травм або важких ситуацій;

3) виникнення на фоні акцентуацій характеру перехідних порушень — девіацій поведінки, гострих афективних реакцій, неврозів та інших реактивних станів;

4) трансформація типів акцентуацій характеру в силу конституційно закладених механізмів або впливів середовища;

5) формування набутих психопатій, для яких акцентуація характеру стала основою, яка зумовила вибіркочувствителість по відношенню до певних несприятливих впливів середовища [3].

Підлітки з акцентуаціями характеру складають групу підвищеного ризику розвитку порушень психічного здоров'я у зв'язку з негативним впливом навколишнього середовища та психічних травм. Являючись крайніми варіантами норми акцентуації характеру, виступають як фактор, який підвищує ризик розвитку психогенних нервово-психічних порушень і порушень поведінки.

Аналіз наукової літератури та результатів експериментальних досліджень дають змогу визначити фактори, що сприяють формуванню акцентуацій характеру підлітків: 1) умови виховання, при яких розвиваються негативні якості особистості та негативні тенденції в поведінці: бездоглядність, гіперопіка, умови жорстких стосунків між батьками й дітьми та підлітками й учителями, надмірність вимог і очікувань по відношенню до дітей, дефіцит батьківської любові і спілкування з дитиною та ін. Вони створюють підґрунтя для розвитку тієї чи іншої акцентуації; 2) дезадаптивні стереотипи поведінки акцентуєваних підлітків актуалізуються в умовах, коли вони стикаються з бар'єрами діяльності, спрямованої на задоволення особистісно-значущих потреб. Школа, на думку О.Г. Асмолова, повинна дати простір вільним і природним проявам особистості дитини, і ця свобода повинна обмежуватися лише безпекою і психологічним комфортом інших членів колективу та завданнями повноцінної освіти підлітка. Психологи вважають, що авторитарний стиль спілкування в системі «вчитель–учень», примусовий характер у навчанні сприяють психоемоційному переважанню учнів, зростанню кількості конфліктних ситуацій і різних форм дезадаптивної поведінки. Знання педагогом дезадаптивних стереотипів поведінки підлітка, його психологічних проблем дозволить будувати з ним взаємини так, щоб попередити прояв поведінкових відхилень і домагатись поступового їх згасання;

З) одним із факторів кризи підліткового віку є його «когнітивна криза», тобто розширення сфери діяльності і взаємодії підлітка значно випереджає його психологічну компетентність. Це призводить до зростання частоти виникнення бар'єрів у діяльності і до психологічних зривів[5].

Незважаючи на те, що тема підліткових акцентуацій характеру є традиційною для психології підліткового віку, вона не втрачає своєї актуальності. За останнє десятиріччя у зв'язку зі зміною умов життя, критерії оцінки і форма вияву акцентуацій характеру зазнали певних модифікацій і значно ускладнилися (В.П.Дворченко, В.М.Нікітін, Ю.В.Попов), що призводить до необхідності діагностичної деталізації феноменології акцентуованих рис характеру і пошуку нових можливостей корекції обумовлених ними процесів соціально-психологічної дезадаптації.

В підлітковому віці від типу акцентуацій характеру, в значній мірі, залежать особливості поведінки в різноманітних умовах і під впливом різних ситуацій. Опираючись на знання того чи іншого типу, можна прогнозувати поведінку в певних ситуаціях. Можна передбачити ті психологічні фактори, які швидше всього здатні призвести до саморуїнвання поведінки, а також ті форми, в які вона може перетворитися.

У нашому дослідженні взяли участь учні віком 12-14 років позашкільного закладу смт. Чемерівці. Вибірка складалась з 30 осіб (18-ти хлопців і 12-ти дівчат), що відзначаються девіантною поведінкою.

Діагностика особистісних характеристик учасників експерименту проводилась за допомогою системи таких методів: спостереження, бесід з учнями, аналізу продуктів діяльності, опитувальника для виявлення рис девіантної поведінки.

З метою виявлення акцентуацій характеру у підлітків з девіантною поведінкою нами було використано характерологічний опитувальник К.Леонгарда [7].

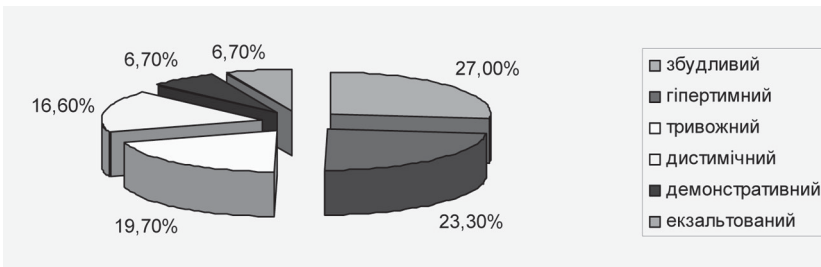
Проаналізувавши отримані результати, ми виявили, що у 27,0% девіантних підлітків найбільш виражені риси характеру *збудливого* типу (*див. рис. 1*). Прояви цього типу – низька контактність у спілкуванні, гальмування вербальних і невербальних реакцій. Такі підлітки схильні до хамства, конфліктів, сварок. В емоційно спокійному стані вони сумлінні, акуратні, люблять тварин та дітей. Однак під час збудження вони погано контролюють свою поведінку, 23,3% девіантних підлітків мають *гіпертимний* тип акцентуації. Для представників цього типу характерна висока контактність, комунікабельність, пошвавлена жестикуляція, постійне перебу-



вання в гарному настрої, що іноді затьмарюється спалахами агресії у відповідь на протидію оточуючих, вони досить часто йдуть на конфлікти з дорослими, схильні до демонстративних вчинків, стають «незручними» в педагогічних колективах. Між педагогом і підлітком, як правило, встановлюються конфліктні стосунки. Такі підлітки часто потрапляють до асоціальних угруповань і досить легко в них адаптуються. У 19,7% респондентів домінує *тривожний* тип акцентуації характеру. Для них характерна низька контактність, невпевненість, мінорний настрій. Рідко вступають у конфлікти. Риси характеру *дистимічного* типу характерні для 16,6%. Зауважимо, що представникам цього типу притаманна низька контактність, пасивність, загальмованість мислення, песимістичний настрій, замкнений спосіб життя. Вони високо оцінюють друзів і готові їм підпорядковуватися.

Серед досліджуваних підлітків є 6,7% учнів з рисами характеру *демонстративного та екзальтованого типів*.

Для підлітків з демонстративним типом характеру властива легкість встановлення контактів, прагнення влади, лідерства. Проте вони дратують оточуючих самовпевненістю і високими вимогами, провокують конфлікти. Їх характеризує егоцентризм, ненаситна увага до своєї особи. Слід зазначити, що, на відміну від підлітків з демонстративним типом акцентуації, підліткам з рисами характеру екзальтованого типу притаманна емпатійність, альтруїстичність, вони схильні перебувати під впливом швидкоплинних настроїв та впадати в паніку. Дуже часто сперечаються, але не доводять до конфліктів.

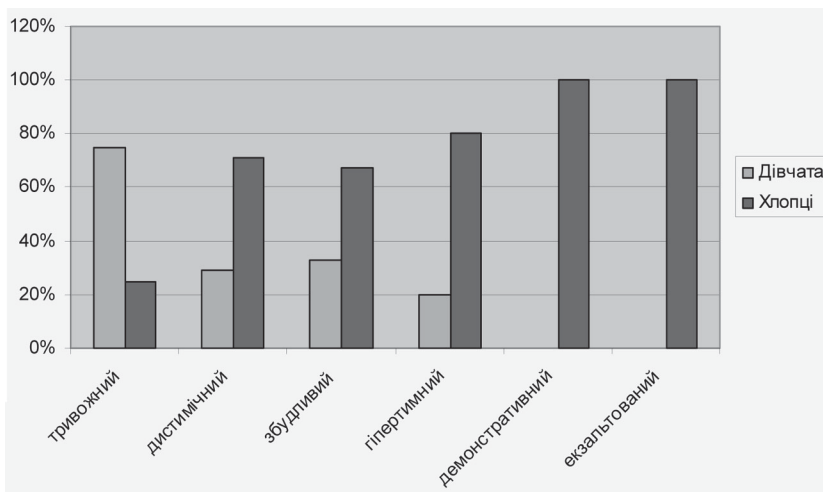


**Рис.1. Розподіл девіантних підлітків за типами акцентуацій характеру**

Аналіз акцентуацій характеру окремо в дівчат і хлопців, виявляє, що тривожний тип акцентуації характеру зустрічається у 75% дівчат і 25% хлопців; із опитаних виявилось, що 71% хлопців і 29% дівчат з дистимічним типом акцентуацій; збудливий тип

акцентуації переважав у 67% хлопців і 33% дівчат; гіпертимність домінувала у 80% хлопців, а у дівчат у 20% (рис 2).

Серед досліджуваних підлітків-дівчат не виявилось представниць з екзальтованим та демонстративним характером. Ці типи виявлено лише у хлопців.



**Рис.2. Розподіл типів акцентуацій характеру в дівчат і хлопців–підлітків з девіантною поведінкою**

У результаті констатуючого етапу дослідження встановлено, що певний тип акцентуацій характеру зумовлює особливості девіантної поведінки підлітків. Можна передбачати, що девіантна поведінка формується саме на основі типів акцентуацій характеру. Відповідно, трансформація акцентуєваних рис викликає трансформацію девіантної поведінки.

Визначено, що найбільша кількість підлітків збудливого, гіпертимного, демонстративного типів мають ознаки опору педагогічним впливам, обумовленого наявністю у них акцентуацій характеру, при чому серед хлопців цей показник вищий. Підлітки тривожного та дистимічного типів акцентуацій характеру мали ознаки опору, викликаного невмілими виховними впливами; вони потребують психокорекційної роботи з соціальним оточенням.

У зв'язку з цим наступним етапом роботи з такою категорією підлітків ми плануємо здійснення психокорекції, спрямованої на розвиток у них позитивних поведінкових реакцій.

**Список використаних джерел**

1. Беличева С.А. Специализированные подростковые клубы как институт ресоциализации “трудных” подростков / С.А. Беличева // Психологический журнал – 1984. – Т. 5, № 3. – С. 48–54.
2. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений / Е.В.Змановская.– М.: Издательский центр Академия, 2003.– 288 с.
3. Личко А.Е., Попов Ю.В. Делинквентное поведение, алкоголизм и токсикомании у подростков / А.Е.Личко, Ю.В.Попов. – М., 1988.– 180 с.
4. Матвеева М.П. Психологічні механізми формування девіантної поведінки // Церква, сім'я і школа у розв'язанні проблем виховання підростаючого покоління / М.П.Матвеева. – Кам'янець-Подільський, 2007.– С.7– 30.
5. Ніколенко О.С. Профілактика й корекція девіантної поведінки підлітків / О.С.Ніколенко. – Чернівці: Рута, 2004.– 80 с.
6. Панасенко Н.М. Психологія підлітка в сучасній ситуації соціального розвитку / Н.М.Панасенко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т.7, вип.1.– К.,2005.– С.235-243.
7. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И.Рогов. – М., 1996.– 527 с.
8. Співак В.І. Особливості прояву девіантної поведінки підлітків, батьки яких перебувають за кордоном / В.І.Співак// Церква, сім'я і школа у розв'язанні проблем виховання підростаючого покоління. – Кам'янець-Подільський, 2007.– С. 154-160.

The article discusses the psychological mechanisms and determinants of behavioral abnormalities, as scientific interest in the issue of deviant manifestations of delinquency and their prevention is growing. Manifestations of deviant behavior in adolescents are not unique and new, but their study is particularly relevant in our time. Deviant behavior of adolescents in many cases transformed into criminal behaviors and is a significant risk, both for the individual juvenile, its development, and for the whole society.

The influence of character accentuations on the formation of deviant behavior of adolescents and expression of gender-specific character accentuations in adolescents with deviant behavior.

**Keywords:** deviation, personality, character accentuation.

*Отримано: 17.11.2011 р.*

## **Законодавче регулювання у сфері допуску до виконання деякої діяльності, пов'язаної з оцінкою торгової якості сільськогосподарсько-споживчих товарів у Польщі**

Охорона життя і здоров'я споживачів продуктів харчування вимагає проведення ряду організаційно-правових дій. У статті автори розглянули основні організаційно-правові рішення, які застосовуються в Польщі для забезпечення якості сільськогосподарсько-споживчих товарів, яка вимагається відповідно до харчового законодавства. Крім того, представлено законодавчі вимоги до осіб, які клопочуться про надання повноважень експерта з питань якості сільськогосподарсько-споживчих товарів.

**Ключові слова:** харчове законодавство, торгова якість сільськогосподарсько-споживчих товарів, оцінка торгової якості сільськогосподарсько-споживчих товарів.

Охрана жизни и здоровья потребителей продуктов питания требует проведения ряда организационно-правовых действий. В статье авторы рассмотрели основные организационно-правовые решения, применяемые в Польше для обеспечения качества сельскохозяйственно-потребительских товаров, необходимого согласно пищевому законодательству. Кроме того, указали законодательные требования к лицам, ходатайствующим о предоставлении полномочий эксперта по вопросам качества сельскохозяйственно-потребительских товаров.

**Ключевые слова:** пищевое законодательство, торговое качество сельскохозяйственно-потребительских товаров, оценка торгового качества сельскохозяйственно-потребительских товаров.

**Вступ.** Одним із завдань Європейського Союзу є охорона життя і здоров'я споживачів. У польському законодавстві видано ряд законодавчих актів, які регулюють питання якості промислових і харчових продуктів. Вони розроблені внаслідок виконання ст. 153 Договору про заснування Європейського Співтовариства<sup>1</sup>. Відповідно до нього, з метою реалізації інтересів споживачів і

<sup>1</sup> Договір про заснування Європейського Співтовариства (Офіційний вісник № 90, поз. 864/2, за 2004 рік з подальшими змінами).

забезпечення високого рівня захисту прав споживачів, Співтовариство сприяє захисту здоров'я, безпеки та економічних інтересів споживачів, а також підтримці їх права на інформацію, освіту та самоорганізацію з метою захисту їх інтересів. Виконання завдань, визначених в згадуваних законодавчих актах, вимагає впорядкованості юридичних регулювань щодо продуктів харчування. Слід відзначити, що оздоровча якість продуктів харчування [1], фізична доступність продуктів харчування [2], а також економічна доступність продуктів харчування [3] є предметом зацікавлення вчених, які займаються харчовою безпекою. Питаннями якості продуктів харчування опікуються також спеціалісти в галузі гігієни продуктів харчування, яка займається поєднанням умов, виконання яких необхідне для захисту продуктів харчування від контамінантів, шкідливих для здоров'я, і заражень хвороботворними мікроорганізмами, псування, змін, які ведуть до зниження поживності. Вона охоплює санітарно-гігієнічні умови, яких необхідно дотримуватися як під час виробництва продуктів харчування, так і зберігання, транспортування, переробки та підготовки до споживання [4].

Як підкреслюється у галузевій літературі, оздоровча якість продуктів харчування залежить, в першу чергу, від поживних речовин, які містяться в них, проте чималий вплив мають також сторонні речовини, наявність яких може створювати значний ризик для здоров'я людини [5].

У Польщі основним законодавчим актом, який регулює питання якості промислових товарів, є закон від 12 грудня 2003 р. "Про загальну безпеку продуктів"<sup>2</sup>. Закон визначає загальні вимоги, щодо безпеки продуктів, обов'язки виробників і дистриб'юторів в сфері безпеки продуктів, а також принципи і порядок ведення нагляду, з метою забезпечення безпеки продуктів, введених на ринок. Відповідно до ст. 4 пункту 1 безпечним продуктом вважається такий продукт, який в нормальних або інших умовах його використання, які можна в обґрунтований спосіб передбачити, з врахуванням часу користування продуктом, а також залежно від виду продукту, способу введення в дію та вимог щодо установки і обслуговування, не несе ніякої небезпеки для споживачів або створює незначний ризик, який не впливає на його нормальну експлуатацію та враховує високий рівень вимог до охорони здоров'я і життя людини. В свою чергу, відповідно до пункту 2 даної статті під час оцінки безпеки продукту враховується:

<sup>2</sup> Закон від 12 грудня 2003 р. "Про загальну безпеку продуктів" (Законод. вісник 09.151.1219 з подальшими змінами).

- 1) характеристика продукту, включаючи його склад, упаковку, інструкцію монтажу і запуску, а також, беручи до уваги вид продукту, інструкцію встановлення та обслуговування;
- 2) вплив на інші продукти, якщо можна в обґрунтований спосіб передбачити, що він буде використовуватися в поєднанні з іншими продуктами;
- 3) зовнішній вигляд продукту, його маркування, попередження та інструкція щодо його використання і утилізації та будь-яка інша інформація для споживача, що стосується продукту;
- 4) категорії споживачів, які піддаються ризику у зв'язку з використанням продукту, особливо діти і люди похилого віку.

Слід зазначити, що відповідно до законодавчих актів, ст. 2 даного закону має застосування до:

- 1) продуктів, для яких окремі законодавчі акти не визначають детальні вимоги щодо безпеки;
- 2) ризиків, пов'язаних з продуктами, для яких окремі законодавчі акти визначають детальні вимоги щодо безпеки, якщо ці ризики не підпадають під окремі законодавчі акти.

Записи цього закону, а саме ст. 10 пункт 2-6 – ст. 33 Закону, мають застосування до товарів, для яких окремі законодавчі акти визначають детальні вимоги до безпеки, – в сфері, в якій це не регулюється окремими законодавчими актами. Закон не поширюється на пристрої, які використовуються для надання послуг споживачам, зокрема на техніку, якою споживачі переміщуються або подорожують, сервісне обслуговування якої проводить постачальник послуг. Отже, це означає, що оскільки торгова якість сільськогосподарсько-споживчих товарів регулюється законом від 21 грудня 2000 р. “Про торгівлю якість сільськогосподарсько-споживчих товарів”<sup>3</sup>, то якість цих товарів не підлягає закону “Про загальну безпеку продуктів”, хіба що цей законодавчий акт регулює питання, не врегульовані в законі “Про торгівлю якість сільськогосподарсько-споживчих товарів”.

### **Дозвіл на проведення заходів, пов'язаних з оцінкою торгової якості сільськогосподарсько-споживчих товарів**

Відправною точкою для аналізу повноважень до здійснення діяльності, пов'язаної з оцінкою торгової якості сільськогосподарсько-споживчих товарів, є визначення поняття торгової

<sup>3</sup> Закон від 15 грудня 2008 р “Про Торгову інспекцію” (Офіційний вісник 09.151.1219 з подальшими змінами).

якості сільськогосподарсько-споживчих товарів. Відповідно до ст. 3 пункту 1 закону “Про торгову якість сільськогосподарсько-споживчих товарів” сільськогосподарсько-споживчі товари – це сільськогосподарські продукти, лісові дари, дичина, морські і прісноводні організми у вигляді сировини, напівфабрикатів і готової продукції, отриманої з цієї сировини і напівфабрикатів, у тому числі продукти харчування. У свою чергу, в пункті 5 даної статті визначається торгова якість, тобто характеристика сільськогосподарсько-споживчих товарів, що стосуються її органолептичних, фізико-хімічних та мікробіологічних характеристик в сфері технології виробництва, розміру або ваги та вимоги, що виникають із способу виробництва, упакування, презентації і маркування, не охоплені санітарними, ветеринарними або фітосанітарними вимогами. Слід підкреслити, що відповідно до цього закону, введені до обігу сільськогосподарсько-споживчі товари повинні відповідати вимогам щодо торгової якості, якщо в законодавчих актах про торгову якість такі вимоги визначені, а також додатковим вимогам до цих статей, якщо виробник оголосив про їх виконання. Визначення вимог в сфері торгової якості сільськогосподарсько-споживчих товарів може відбутися, зокрема, шляхом визначення їх класу якості. Відповідно до пункту 1 ст. 21 Закону контроль торгової якості сільськогосподарсько-споживчих товарів та умов зберігання і транспортування цих товарів має на меті перевірку, чи:

- 1) сільськогосподарсько-споживчі товари відповідають вимогам торгової якості, визначеним в законодавчих актах про торгову якість та додатковим вимогам щодо цих товарів, якщо виробник оголосив про їх виконання;
- 2) сільськогосподарсько-споживчі товари зберігаються або транспортуються таким чином, щоб забезпечити збереження відповідної торгової якості;
- 3) кількість і якість сільськогосподарсько-споживчих товарів, які зберігаються, відповідає узгодженим умовам зберігання.

Контроль охоплює щонайменше одну з-посеред наступних діяльностей:

- 1) перевірку документів для ідентифікації сільськогосподарсько-споживчих товарів, сертифікатів якості, результатів лабораторних досліджень та інших документів, які підтверджують його торгову якість;
- 2) перевірку упаковки, маркування, вигляду сільськогосподарсько-споживчих товарів та умов їх зберігання і транспортування;

- 3) візуальний огляд сільськогосподарсько-споживчих товарів;
- 4) відбір проб і виконання лабораторних досліджень;
- 5) визначення класу якості сільськогосподарсько-споживчого товару;
- 6) перевірку способу виробництва сільськогосподарсько-споживчих товарів або правильності перебігу технологічного процесу, якщо це виникає з окремих законодавчих актів (пункт 2).

У свою чергу, відповідно до пункту 3 цього законодавчого акту забезпечення контролю торгової якості фруктів і овочів, вирощених і доставлених в даному господарському році переробним підприємствам, як це визначено в законодавчих актах про організацію ринку фруктової і овочевої переробки, відбувається на підставі плану контролю, узгодженого з Головою агентства з реструктуризації і модернізації сільського господарства, за пропозицією директора регіонального відділу Агентства з реструктуризації і модернізації сільського господарства, компетентного за місцем знаходження переробного підприємства або організації.

На підставі даного закону можна виділити дві групи осіб, які можуть здійснювати контроль торгової якості сільськогосподарсько-споживчих товарів. Першу з них становлять, відповідно до ст. 24 Головний інспектор, воєvodські інспектори та уповноважені ними працівники Інспекції торгової якості сільськогосподарсько-споживчих товарів. Другу групу становлять, на підставі ст. 35 пункту 1 Закону, особи, які виконують завдання, зазначені в ньому. Згідно з чинною редакцією цього закону, відбір проб, визначення класів торгової якості або способу виробництва визначених сільськогосподарсько-споживчих товарів, на замовлення зацікавлених підприємств можуть, окрім працівників Інспекції, здійснювати лише особи, вписані в реєстр експертів, далі звані "експертами". В реєстр експертів можуть бути внесені особи:

- 1) які мають практичні і теоретичні знання в області принципів класифікації, способу виробництва або відбору проб сільськогосподарсько-споживчих товарів даного виду, підтвержені зданим іспитом, або
- 2) щодо яких рішення про визнання кваліфікації, видане на підставі законодавчих актів про принципи визнання професійних кваліфікацій, набутих в країнах-членах ЄС, набуло чинності (пункт 2 ст. 35).

Іспит, про який йде мова в пункті 2 підпункті 1, необхідно складати через кожні 3 роки перед кваліфікаційною комісією, призначеною Головним інспектором. Реєстр експертів веде відповідно до спеціалізації за видами сільськогосподарсько-



споживчих товарів компетентний воєводський інспектор за місцем проживання експерта або у випадку осіб, які не мають місця проживання на території Республіки Польща, – компетентний воєводський інспектор Мазовецького воєводства. Рішення про внесення, відмову внесення або викреслення з реєстру експертів видає воєводський інспектор, який веде реєстр експертів. Особі, внесеній до реєстру експертів, воєводський інспектор видає свідоцтво про реєстрацію та іменну печатку. Експерти, про яких йде мова, відповідно до пункту 1 ст. 36 складають протокол за результатами проведеної діяльності. При цьому для визначення класів якості туш забійних тварин допускається складання протоколів у вигляді комп'ютерної роздруковки. Крім того, протокол необхідно подати керівнику установи, в якій ведеться діяльність. Законодавець надає керівнику установи право вносити до протоколу свої зауваження. Відсутність зауважень необхідно зазначити в протоколі. Протокол необхідно оформити щонайменше в 2 примірниках. Один примірник протоколу залишається у керівника установи, в якій проводиться контроль. Протокол зберігається принаймні рік від дати його оформлення, за винятком протоколу з надання класу свинячим тушам, який зберігається протягом 4 тижнів, від дати його оформлення.

Законодавець визначає також випадки, в яких наступає виключення з реєстру експертів. Це врегульовує ст. 37 Закону. Відповідно до пункту 1 даної статті виключення з реєстру експертів настає через 3 роки від дати здачі іспиту, про який йде мова в ст. 35 пункті 2а, за винятком, якщо до цього часу особа повторно складе такий іспит. Крім того, виключення з реєстру експертів до закінчення 3 років від дати складання іспиту, про який йде мова в ст. 35 пункту 2а, відбувається у випадках:

- 1) смерті;
- 2) засудження вироком, який набрав чинності, за злочин, скоєний умисно;
- 3) відмови, поданої експертом;
- 4) недотримання діючих законодавчих актів щодо виконуваної діяльності;
- 5) виявлення очевидної некомпетентності або недбайливості під час виконання обов'язків;
- 6) необґрунтована відмова проведення класифікації сільськогосподарсько-споживчих товарів;
- 7) недобросовісного і упередженого виконання обов'язків.

Потрібно підкреслити, що виключення з реєстру експертів у випадках, про які йде мова в пункті 1 і пункті 2 підпункті 1, відбувається в силу закону, без видання рішення.

Законодавець зобов'язав міністра сільського господарства і визначити своїм наказом:

- 1) спосіб проведення іспитів, про які йде мова в ст. 35 пункті 2, а також в ст. 22 пункті 2 підпункті 2, спосіб призначення і склад кваліфікаційної комісії, розмір заробітної плати її членів та зразки свідоцтв про внесення до реєстру експертів, іменної печатки експертів і протоколів, про які йде мова в ст. 36, з метою забезпечення ретельного і об'єктивного контролю сільськогосподарсько-споживчих товарів;
- 2) ставки оплати за навчання експертів, а також за кваліфікаційні іспити на експертів з урахуванням фактичних витрат на проведення навчання та іспитів.

5 лютого 2003 р. міністр сільського господарства та розвитку сільських районів видав постанову в справі набуття повноважень до здійснення певних видів діяльності, пов'язаних з оцінкою торгової якості сільськогосподарсько-споживчих товарів та документування цієї діяльності<sup>4</sup>. Постанова визначає:

- 1) спосіб проведення іспиту, про який йде мова в ст. 22 пункті 2 підпункті 2 закону від 21 грудня 2000 р. "Про торгову якість сільськогосподарсько-споживчих товарів", далі званого "іспитом для працівників";
- 2) спосіб проведення іспиту, про який йде мова в ст. 35 пункті 2 закону від 21 грудня 2000 р. "Про торгову якість сільськогосподарсько-споживчих товарів", далі званого "кваліфікаційним іспитом на експерта";
- 3) спосіб призначення і склад кваліфікаційної комісії;
- 4) розмір заробітної плати членів кваліфікаційної комісії;
- 5) зразок свідоцтва про внесення в реєстр експертів;
- 6) зразок іменної печатки експерта;
- 7) зразки протоколів з діяльності, яку ведуть експерти;
- 8) ставки оплати за навчання експертів та за кваліфікаційні іспити на експертів.

Слід зазначити, що відповідно до пункту 1 § 2 постанови про призначення кваліфікаційної комісії для проведення іспиту для працівників пропозицію до Головного інспектора торгової якості сільськогосподарсько-споживчих товарів, далі званого "Головним інспектором", подає компетентний за місцем працевлаштування

---

<sup>4</sup> Постанова міністра сільського господарства та розвитку сільських районів від 5 лютого 2003 р. "Про набуття повноважень на здійснення певних видів діяльності, пов'язаних з оцінкою торгової якості сільськогосподарсько-споживчих товарів та документування цієї діяльності" (Законодавчий вісник 03.35.300 з подальшими змінами).

працівника, воєvodський інспектор торгової якості сільськогосподарсько-споживчих товарів. Важливо, що іспит для працівників проводиться у формі тесту, опрацьованого Головним інспектором, а також, що іспит для працівників вважається зданим, якщо екзаменований отримує принаймні 70% від максимальної кількості балів. На підставі пункту 1 § 3 про призначення кваліфікаційної комісії для переведення кваліфікаційного іспиту на експерта пропозицію до Головного інспектора подає компетентний за місцем проживання особи, яка клопочеться про внесення в реєстр експертів, воєvodський інспектор торгової якості сільськогосподарсько-споживчих товарів. Особа, яка має намір скласти кваліфікаційний іспит на експерта, вносить оплату за цей іспит перерахунком грошей на банківський рахунок Головної інспекції торгової якості сільськогосподарсько-споживчих товарів. Кваліфікаційний іспит на експерта складається з:

- 1) письмового іспиту, який проводиться в формі тесту, метою якого є перевірка ознайомленості з законодавчими актами щодо виробництва і обігу сільськогосподарсько-споживчих товарів, в тому числі надання класів якості, способу виробництва і відбору проб визначених сільськогосподарсько-споживчих товарів та з принципами діяльності експерта;
- 2) практичного іспиту, який має на меті перевірку правильності виконання завдань, пов'язаних з наданням класів якості, способу виробництва, відбору проб визначених сільськогосподарсько-споживчих товарів, а також правильності підготовки протоколів з проведеної діяльності.

Головний інспектор затверджує комплект тестових питань та практичних завдань, опрацьованих кваліфікаційною комісією, а оцінка з письмового іспиту визначається у формі балів таким чином:

- 1) правильна відповідь – один бал;
- 2) неправильна відповідь або відсутність відповіді – нуль балів.

Необхідною умовою здачі іспиту є отримання з письмового іспиту принаймні 70% від максимальної кількості балів, що обумовлює допуск до практичного іспиту, та здачу практичного іспиту. Практичний іспит вважається зданим у випадку отримання екзаменованим позитивної оцінки, поставленої більшістю складу комісії.

**Висновки.** Охорона здоров'я споживачів регулюється законом про харчування. Однак слід зазначити, що з метою забезпечення належного виконання норм, які в ньому містяться, необхідно створити відповідні інституції та готувати висококваліфікованих

фахівців. У Польщі час від часу трапляються харчові отруєння, джерелом яких є продукти харчування. Тому важливо, щоб особи, відповідальні за контроль продуктів харчування, були належним чином сертифіковані. На підставі питань, проаналізованих в статті, можна зробити висновок, що польське законодавство повною мірою і у відповідальний спосіб регулює питання повноважень, необхідних для оцінки торгової якості сільськогосподарсько-споживчих товарів. Це, в свою чергу, гарантує правильне виконання як державних законодавчих актів, так і законодавчих актів Євросоюзу щодо охорони здоров'я споживачів продуктів харчування.

### **Список використаних джерел**

1. Чапка М. Якість продуктів харчування як одна з умов харчової безпеки / М. Чапка // Проблеми екології. – № 1. – 2005. – WSEiA – GWSP, Битом – Мисловице, 2005.
2. Чапка М. Фізична доступність продуктів харчування як одна з умов харчової безпеки / М. Чапка // Проблеми екології. – № 2. – 2005. – WSEiA – GWSP, Битом – Мисловице, 2005.
3. Чапка М. Економічна доступність продуктів харчування як одна з умов харчової безпеки / М. Чапка // Проблеми екології. – № 3. – 2005. – WSEiA – GWSP, Битом – Мисловице, 2005.
4. Основи гігієни [за ред. Марцінковскі Й.]. – Вроцлав: VOL-UMED, 1997.
5. Харчування людини. Основи науки про харчування [за ред. Гавенцкі Й., Гриневецкі Л.]. – Варшава: Наукове Видавництво PWN, 2000.

Health and life protection of food consumers requires a number of organizational and legal activities. In the article, the authors present the fundamental legal and organizational responses applied in Poland in order to ensure the quality of food and agricultural products regulatory – required by food laws. Moreover, legal requirements concerning the candidates willing to acquire the license of expert in commercial quality of agricultural and food products are explained .

**Keywords :** food law, commercial quality of food and agricultural products, control of the commercial quality of food and agricultural products.

*Отримано: 8.11.2011 р.*

## **Відображення природничо-наукового розуміння психіки в організації трудової психотерапії та постільного лікування душевнихворих на Поділлі (кінець XIX – початок XX ст.)**

У статті описано діяльність персоналу Вінницької психіатричної лікарні імені О.І. Ющенка, який удосконалював організаційну структуру психіатричної та психологічної допомоги, сприяв розвитку трудової психотерапії й постільного лікування душевнохворих, поширював психологічну грамотність серед подільського населення, враховуючи основні постулати природничих наук у досліджуваній період. Розглянуто систему відносин, що склалися між душевнохворими й оточуючими, яка полягала у прийнятті душевнохворого як особистості та сприянні його розвитку, розробляючи систему засобів підтримання та забезпечення психічного здоров'я особистості на належному рівні.

**Ключові слова:** психіка, трудова психотерапія, психодіагностика, психічне здоров'я, душевнохворі, постільне лікування, особистість, психіатрична лікарня, Поділля, історія психології.

В статье описана деятельность персонала Винницкой психиатрической больницы имени А.И. Ющенко, который усовершенствовал организационную структуру психиатрической и психологической помощи, способствовал развитию трудовой психотерапии и постельного лечения душевнобольных, распространял психологическую грамотность среди подольского населения, учитывая основные постулаты естественных наук в исследуемый период. Рассмотрена система отношений, складывающихся между душевнобольными и окружающими, которая заключалась в принятии душевнобольного как личности и содействии его развитию, разрабатывая систему средств поддержания и обеспечения психического здоровья личности на соответствующем уровне.

**Ключевые слова:** психика, трудовая психотерапия, психодиагностика, психическое здоровье, душевнобольные, постельное лечение, личность, психиатрическая больница, Подолье, история психологии.

Період з XIX до XX століття ознаменувався стрімким розвитком наук, який посприяв внесенню значних вкладів в загальну суму людських знань. Як показав аналіз літературних джерел, з другої половини XIX століття ми спостерігаємо всебічне вивчення людини,

умов її життя, що надало психології природничо-наукового спрямування. У цей період завдяки успіхам у вивченні природи виникли основи гігієни, а вчення про причини хвороби вийшло на рівень знань не тільки засобів, що здатні оберігати життя хворого, але вже включали складні умови, які забезпечували індивідуальне та родове майбутнє людини. Зокрема, стосовно етіології хвороб були відкриті важливі факти науками, що вивчали нервову систему та нервові хвороби людини. Віднайшли існування зв'язку між будовою нервової системи і нервово-психічними явищами. Зростає інтерес до психічних процесів, що складали вищі прояви органічного життя. Явища психічного життя стали предметом спостережень та практичного вивчення у школах, тюрмах та психіатричних лікарнях [3].

Активно відзначається у науці вплив зовнішнього середовища на людину. Професор І.П. Мержеєвський відзначає, що на протигагу обставинам зовнішнього середовища, які пригнічують психіку людини і сприяють виникненню психозів, крім матеріального достатку і підвищення морального рівня, повинен слугувати розвиток життєвих прагнень, що піднімають стан чуттєвого тону, дають підтримку людині проти багатьох спокус та падінь у боротьбі за існування. Саме до цих прагнень відносили важливий елемент життя – працю. Здійснено перші спроби підведення фізіологічного підґрунтя під психічні процеси, які визначають якість трудової діяльності [4].

Зупинимось на відображенні природничо-наукового розуміння психіки в організації трудової психотерапії та постільного лікування душевнохворих Вінницької психоневрологічної лікарні імені О.І. Ющенка наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. Лікарня від початку свого заснування мала сприятливі умови для розвитку праці: її місце розташування, достатня кількість землі, також враховували сприятливі кліматичні умови Подільської губернії. Оскільки у лікарні головний контингент душевнохворих – селянський, тому роботи намагались організувати селянсько-хліборобного типу, до яких душевнохворі мали хист, здібності та були звиклі до них [2].

Ординатором лікарні Л.Ф. Якубовичем була написана робота “Праця душевнохворих Вінницької окружної лікарні і її лікувально-виховне значення”, в якій описано застосування праці як лікувального засобу в умовах вільного режиму. Л.Ф. Якубович акцентував увагу на цілощому впливі праці у психоневрологічній лікарні, яка заміняла душевнохворим гімнастику, емоційно розвантажувала, дисциплінувала, привчала до порядку, розвивала їхні духовні та психічні здібності [5].

За матеріалами архівних справ психіатричної лікарні, відзначаємо, що головний контингент робочих душевнохворих збирався зі психічно спокійних хроніків. Ця категорія душевнохворих за кількістю виконаної роботи найбільш стійка. За своїм психічним станом вони найбільш врівноважені, спокійні, емоційно мляві. На душевнохворих цієї групи, що стосується виховання, особливо позитивно впливало значення праці. Займаючись якоюсь працею, душевнохворі знали своє місце, привчалися до порядку, знали час для відпочинку, для прогулянки, цікавилися результатами роботи, а потім привчалися до систематичних та продуктивних занять. Більшість з них добре навчалась багатьох ремесел. Агресивні душевнохворі зазвичай мали збережену ініціативу і часто були стійкими робітниками, але вони потребували пильного догляду [5, с. 25-75].

Директор Подільської психіатричної лікарні з 1908 року Г.Г. Бойно-Родзевич зазначав: “Праця – могутній засіб для досягнення лікувально-виховного впливу на душевнохворих і перебудування лікарняної сфери... Якщо ми на даному етапі розвитку психіатрії не маємо можливостівилікувати шизофреніка, то маємо можливість перевиховати його і з асоціальної істоти перетворити в здібного, частково самостійного, що дозволить жити у суспільстві” [1, с. 191].

Г.Г. Бойно-Родзевич пропагував і впроваджував у діяльність Вінницької психіатричної лікарні метод Т. Симона. Цей метод спрямований на вирішення двох завдань: усунення недіяльності душевнохворих, що досягається працею чи заняттями, і зміна середовища з вилученням усіх шкідливо діючих подразників, якими багата лікарняна сфера [1, с. 195-197].

Для здійснення трудотерапії Вінницька психоневрологічна лікарня мала широкі можливості, у своєму розпорядженні різноманітні види робіт, які пристосовували не до хвороб, а до стану душевнохворого. Спостерігаємо у діяльності використання поділу усіх видів робіт на п'ять рівнів (за Т. Симоном).

1. Найпростіші заняття, що не вимагали самостійності і уваги – плетення простих стрічок з соломи, розчісування шерсті та ін.

2. Роботи з меліорації, земельні роботи, поліття трави, клеєння конвертів, прості роботи в пральні, домашні роботи з допомоги персоналу.

3. Роботи, що вимагали помірної уваги, – групами у садку, у полі.

4. Роботи, що вимагали хорошої уваги і обмірковування, – садові роботи, догляд за тваринами, роботи у майстернях, плетення,

вишивання, тонкі ручні роботи, самостійна робота на кухні, пральні, відділеннях.

5. Цілком нормальні роботи здорового [1].

Також всі роботи у лікарні ділилися за сезонами. Взимку працювали у майстернях, а саме: швейній, столярній, гільзовій, токарній, солом'яній, слюсарній, взуттєвій. Душевнохворі у майстернях працювали в'яло, тому що серед них було мало майстрів. До кінця 1901 року була відкрита, за спеціальні лікарняні кошти, канатна майстерня. Спочатку робили прості мотузки, а потім і шлеї. Роботи доволі цікаві, потребували кмітливості, уваги, уяви. Колектив Вінницької психіатричної лікарні намагався максимально сприяти розвитку психічних процесів душевнохворих [2].

Психіатр Вінницької психіатричної лікарні Л.Л.Дорошкевич стверджував, що праця для душевнохворих є найкращими ліками, а спостереження за ними і вивчення їх поведінки у таких умовах є найправильнішими. Також впроваджував постійність у роботі, вважав, що часта зміна виду діяльності є негативною для душевнохворих. Він наголошував на поступовому переході від однієї роботи до іншої, в міру покращення стану душевнохворого. Оскільки, крім механічної праці, в основу улаштування закладу було покладено землеробство, Л.Л. Дорошкевич вважав важливим у працетерапії протиставити “хворобливим думкам” душевнохворих задоволення і привабливість, які пов'язані з природними нахилами людини до землеробства, для задоволення їхніх потреб й результатів власної праці [5, с. 194].

Питання швидкого залучення душевнохворого до заняття піднімалося з вимогами обережного індивідуального підходу й більш детального вивчення та з уникненням шаблонів, які у більшості випадків мають негативний вплив. Також акцентувалася увага на тому, що за умов правильної організації праці, правильного розподілу видів робіт, відповідно до стану душевнохворого, і правильному, позитивному ставленні працівників, кількість “поганих” робітників швидко зменшувалась. У Вінницькій психіатричній лікарні проводили рішучу боротьбу з поняттям “поганий працівник”, введенням заборони знімати душевнохворого з роботи лише тому, що хтось з них “поганий”. Це сприяло покращенню роботи душевнохворих у якісному та кількісному відношенні, також було відзначено більш сумлінне ставлення до роботи. Звільнення чи недопущення до праці внаслідок того, що душевнохворий “погано” працює, вважалось спотвореним, перекрученим принципом терапії і перетворенням її в працю без психологічної терапії. Перехід від “поганих робітників у хороші” сприймався колективом Він-



ницької психіатричної лікарні як один із показників відновлення психічної діяльності душевнохворих і позитивним результатом, що проявлявся у пристосуванні ними до умов трудової терапії. Поганий робітник вважався результатом поганого, невмілого ставлення, результатом відсутності необхідного керівництва, результатом невідповідності виду роботи стану душевнохворого [2].

Багато зусиль під час праці лікарі окружної психіатричної лікарні витрачали на те, щоб привчити душевнохворих до продуктивної діяльності. Душевнохворі з труднощами привчалися до систематичних занять, у деяких часто змінювався психічний стан, тому їх комбінували у ті чи інші групи. У кожній групі душевнохворих, крім персоналу лікарні, назначалися один чи два працездатних душевнохворих, котрі не тільки були прикладом для інших, але й добре керували своїми товаришами. Л.Ф. Якубович зауважував, що праця для душевнохворих підбиралась з урахуванням їхньої працездатності, оскільки кожна робота, навіть незначна, потребувала напруження волі, а систематичні вправи сприяли укріпленню їх слабкої психіки [5].

Застосовувалась ідея нагороди та заохочення, але, на думку ординатора лікарні Л.Ф. Якубовича, вона мала суттєві недоліки. Оскільки душевнохворі зазвичай виконували роботу повільно, допускали помилки, потребували постійного заохочення, а більша чи менша нагорода викликала у інших душевнохворих заздрість, невдоволення. Багато з них засмучувались, коли дізнавались, що одна частина працюючих отримувала покращення в їжі, отримувала частування та ін. Після чого у душевнохворих розвивалася недовіра та вороже ставлення до оточуючих. Тому Л.Ф. Якубович вважав, що ця система заохочення є шкідливим явищем і по можливості пропонував її уникати [5].

Діяльність душевнохворого працівники Вінницької психіатричної лікарні використовували також у діагностичному значенні: в роботі душевнохворий швидко проявляв себе, і це дозволяло побачити його психічну стійкість, недоліки у психіці, які часто залишались як сліди перенесеного психічного розладу, та допомагало швидкому проявленню та укріпленню психічного стану душевнохворого [2; 5].

У лікарні проводилась наукова робота, яка була спрямована на вивчення закономірностей співвідношення психічного й фізіологічного, на психологічні особливості трудової психотерапії душевнохворого; розроблялися методи виявлення індивідуально-психологічних особливостей діяльності лікаря і поведінки душевнохворого на різних етапах перебігу хвороби [2].

Ординатор лікарні Л.Ф. Якубович у науковій роботі “Праця душевнохворих Вінницької окружної лікарні і її лікувально-виховне значення” зробив такі висновки: 1) праця душевнохворих почала використовуватись як лікувальний засіб з перших днів існування Вінницької лікарні; 2) вибір виду праці завжди відповідав психічному стану душевнохворих. Було створено 20 груп різного виду праці; 3) головна мета використання праці – це досягнення максимального лікувального ефекту, а не економічної користі; 4) встановлено, що праця значною мірою відвертає від марення, обману органів чуття; під впливом занять виправляється кмітливість, увага, регулюється душевний настрій; праця відволікає душевнохворих від шкідливих звичок. Лікарня зобов’язана Л.Ф. Якубовичу у широкому запровадженні праці душевнохворих, описаної ним у цій роботі, оскільки наукові дослідження і практичне використання цих знань позитивно впливали на оптимізацію поведінки та психічну діяльність душевнохворих [5].

Л.Ф. Якубович писав про відсутність точних схематичних правил привернення уваги душевнохворого до праці, адже багато у чому це залежить від ініціативи, уміння, розуміння стану душевнохворих, від врахування їх особистісних властивостей, від уміння створити трудову атмосферу, і так само неможливо скласти точну схему для виховної роботи: “Ми повинні створити навколо душевнохворих і для душевнохворих таку атмосферу, яка б їх відволікала й розважала і у той же час діяла б з виховним та лікувальним впливом”, а створене таке середовище психіатр синтезує з трудотерапією – системою, де виховання і лікування тісно переплітаються між собою і не відокремлюються одне від одного [5, с. 106].

Для Вінницької психоневрологічної лікарні, на думку Г.Г. Бойно-Родзевича, змінити лікарняне оточення було головним завданням, і трудотерапія була важливим допоміжним засобом для досягнення мети. Впровадження у лікарні трудової психотерапії відбувалось разом із систематичним виховним впливом на душевнохворих, культуротерапією. Після праці або у дні відпочинку душевнохворий не залишався забутим чи самотнім. На столах з’являлись газети, ігри та інші предмети розваг. У цей період активною була робота психіатрів і персоналу, особливо проявлялось їхнє індивідуальне мистецтво. Культуротерапія проводилася під безпосереднім керівництвом і спостереженням психіатра. До цієї роботи відносили індивідуальне читання, сумісне читання з душевнохворим – читав або один з душевнохворих, або хтось з персоналу, проводилася бесіда про прочитане, читання газет з

подальшим поясненням, перегляд ілюстрації з поясненнями, популярні лекції з демонстраціями, доповіді душевнохворих на задані теми, систематичне навчання письменності, фізкультура з ритмічними рухами, танці, сімейні ігри, рольові ігри, музикальні гуртки, хорові співи, спектаклі для душевнохворих і за їх участю, перегляд кінофільмів з подальшими бесідами, малювання, прогулянки на свіжому повітрі з спортивними вправами, вечори самодіяльності та ін. За твердженням Тумна, зала для розваг у лікарні повинна мати більше значення, ніж аптека, і всі ці заходи дають свій повний результат лише за наявності однієї найістотнішої умови – більш активного ставлення всього персоналу лікарні до душевнохворих [1; 2].

Г.Г. Бойно-Родзевич зазначав, що зовнішнє середовище діє на психіку і має своє значення: квіти, прикраси, картини, зовнішня охайність, чистота, затишок обстановки та ін. – має позитивний вплив, і досвід лікарні показав, що навіть у неспокійних відділах можна без особливих побоювань розвішувати картини та ін. Книжки, газети, музика, співи, малювання, клубні роботи, танці, спектаклі, ігри на свіжому повітрі, спільне читання, бесіди та ін. із залученням все більш кількості душевнохворих – все це вводилося і використовувалося у лікарні для досягнення позитивної мети, що полягала у наданні більш глибокого лікувально-виховного впливу на душевнохворого і повернення його в суспільство як працездатного члена, досягалося за умови дружньої роботи всього персоналу, за умови правильного розуміння поставлених завдань [1].

В історичному аспекті спостерігалось постійне покращення умов лікарняного середовища, що позитивно впливало на розвиток і поведінку душевнохворих. Важливим досягнутим етапом у Вінницькій психіатричній лікарні, після трудотерапії, на думку В.Л. Ключка, було введення постільного режиму, який різко змінив “зовнішній вид лікарні” і поведінку душевнохворих, але все було досягнуто неодноразово. На Пироговських з'їздах були зроблені спеціальні доповіді про досвід застосування постільного утримання в психіатричних лікарнях (А.А. Говсеєв, В.Ф. Чиж, В.П. Осипов). Заслугове особливої уваги робота ординатора І.А. Костецького (1899 р.), який узагальнив перші висновки застосування постільного лікування у Вінницькій окружній лікарні. Він зазначав, що на той період душевнохворі направлялись черговим лікарем у різні відділення, відповідно до стану їх психіки. Палати в середині кожного відділення були профільними. Постільний режим поєднувався із застосуванням ванн і психотерапевтичного впливу. І.А. Костецький особливо підкреслював роль останнього, заперечу-

чуючи проти довгого утримання, “...яке не тільки може фізично травмувати душевнохворого, але й являє собою важке, зневажаюче людську гідність видовище” [2, с. 32].

Вивчаючи літературу XIX століття про застосування постільного лікування, бачимо, що різні автори не мають однієї спільної думки, і деякі висновки прямо протилежні один одному. Ординатор лікарні доктор О.І. Ющенко у своїй науковій праці “До питання про постільне утримання душевнохворих” пояснює це тим, що постільний режим різними авторами застосовується у неоднакових умовах та до різних за типом характеру хвороб душевнохворих. Оскільки на кінець XIX століття спостерігався тільки збір фактів, О.І. Ющенко наголошував, що чим більше буде фактів, отриманих при різноманітних умовах, тим правильніше буде вирішене питання корисності постільного утримання при лікуванні душевнохворих [2; 5].

Вінницька психіатрична лікарня як за своєю будовою, так і особливо за характером душевнохворих, які знаходились там, мала свої особливості. Постільний режим практикувався в малих розмірах у “неспокійних” відділеннях, а в широких – він застосовувався в “буйних” та соматичних відділеннях [5].

У звіті О.І. Ющенка зазначається, що з початку використання постільного режиму у лікарні намагалися в деяких випадках утримувати насильно душевнохворих в постелі, але це не принесло позитивних результатів, і утримання стомлених та озлоблених душевнохворих й персоналу було припинено. Якщо душевнохворий не підкорявся постільному режиму ні в загальній, ні в окремій кімнаті, його замикали. Хоча було прийняте за правило і роз’яснено персоналу, що ізоляція душевнохворих є “великим злом”, на думку О.І. Ющенка, це зло менше, ніж утримання насильно в постелі. За ізольованими постійно спостерігали, і якщо помічали найменше заспокоєння, то двері відчинялись і їх переводили в загальну кімнату [2].

За архівними документами Вінницької психіатричної лікарні, біля 75 % душевнохворих постільного режиму лежали, а 25 % – проводили час у денному приміщенні, займаючись там фізичною працею, читанням, іграми та ін. На думку О.І. Ющенка, постільний режим повинен розглядатися тільки як допоміжний терапевтичний прийом, який повинен застосовуватися при лікуванні душевнохворих з фізичними хворобами, виснажених та слабких. При застосуванні постільного утримання звертали увагу на стан ваги душевнохворих, оскільки було помічено, що лікування мало позитивний вплив на їхній фізичний стан: душевнохворі виглядали

бадьорішими, більш свіжими. Г.Г. Бойно-Родзевич вказував, що сам по собі постільний режим не виключає можливості заняття: “Іноді шматок паперу, олівець, книжка роблять багато для досягнення бажаного, і я схильний думати, що для багатьох гострих душевнохворих відповідні заняття можуть бути корисними” [1, с. 195].

У лікарні постільному режиму як лікувальному, так і виховному засобу надавали великого значення, але цей метод мав і свої негативні сторони. Одним з недоліків вважали те, що постільний режим схиляє до онанізму і постійно веде до збільшення кількості прихильників цього заняття. У психіатричних зарубіжних лікарнях в XIX столітті багато душевнохворих мали цю звичку. На думку О.І. Ющенка, одні приносили цю звичку з волі, деякі переймали її від інших, а багато душевнохворих, які знаходились в постелі, самостійно доходили до цього заняття. Терапевтична боротьба за допомогою різноманітних медичних засобів не виявлялась дієвою. Останні дві причини лежали в основі організації подібних закладів. Л.Ф. Якубович відзначає: “Лише там, де душевнохворим нудно, де знаходилися душевнохворі без суворої індивідуалізації, де душевнохворі, які свіжі, й ті, що одужують, кинуті до маси хронічних душевнохворих з поганими нахилами, то там легко виникає негативна індукція нових душевнохворих” [5, с. 75]. З постільним режимом ще пов’язували неробство, пагубні результати якого були одразу помітні. Професор С.С. Корсаков у своєму курсі психіатрії висловлює такий погляд: “Завдяки неробству, розумова енергія спадає, безцільне проведення часу веде до отупіння, до занять онанізмом та підточує фізичну і психічну організацію” [2, с. 29]. У Вінницькій психіатричній лікарні вважали, що праця, яка успішно розвивалась у закладі, була єдиним надійним засобом у боротьбі з подоланням розповсюдження негативних звичок у душевнохворих [5].

У більшості випадків спочатку усі зовнішні прояви душевнохворих розглядали як продукт хвороби, саме це і підштовхнуло у 1904 році Г.Г. Бойно-Родзевича та його однодумців до ідеї розширити проведення системи психічної профілактики та індивідуалізації душевнохворих, уникаючи великої кількості випадкових і непотрібних збуджень душевнохворих. Г.Г. Бойно-Родзевич відзначав: “Неодноразово доводиться переконуватися у тому, що те, що раніше вважалось необхідним симптомом у клінічній картині хвороби, є в реальності нічим іншим, як штучним продуктом, свого роду артефактом, що зобов’язаний неправильними зовнішніми умовами” [1, с. 193].

Деякі лікарі, піклуючись про профілактику збуджень і асоціальних реакцій у середині лікарні, висували неправильні, на думку Г.Г. Бойно-Родзевича, пропозиції, а саме: пропонували змінити будову лікарні для збільшення кількості окремих кімнат. Звертаючись до результатів методу Т. Симона, які виразно показували, що проявляється дуже багато другорядного, реактивного у картині психозу, велика кількість психогенних надбудов там, де раніше колектив лікарні їх не оцінював, а приймав за неминучий прояв суті самої хвороби, при цьому визнаючи артефакти постільного режиму, повинні були визнати наявність артефактів, що спотворювались неправильним лікарським впливом і, як наслідок мали енергійно сприяти покращенню результатів. За Т. Симоном, який вказував цілі і шляхи, котрі мали змінити середовище так, щоб воно менше давало причин до екзогенних збуджень та інших проявів реактивного характеру: “Кожний душевнохворий має право на спокійне, незбуджене середовище, – це категорична потреба” [1, с. 195]. У Вінницькій психіатричній лікарні усі прагнення були направлені на створення правильних, позитивних умов, щоб психічні симптоми душевної хвороби не проявились у гіршій формі. Досліджуючи у кожному окремому випадку причину збудження, нерідко віднаходили її у зовнішньому роздратуванні, починаючи від спільної роботи душевнохворих і закінчуючи нетактовним, жорстоким ставленням персоналу [5].

Отже, слід відзначити, що трудову терапію у Вінницькій психіатричній лікарні застосовували як один з основних методів лікування психічнохворих і використовували його як засіб зайнятості та для використання залишкової працездатності душевнохворих. До ознак працетерапії, що впливала на відновлення психічної активності душевнохворих, відносили: відповідність людським потребам, необхідність застосування зусилля для напруження й мобілізації активності, уваги та інших психічних процесів при цільовому характері діяльності, виникнення позитивних емоцій при результативності у подоланні труднощів і перешкод, колективний характер праці та ін.

Визначимо, що для загального процесу формування особистості у Вінницькій психіатричній лікарні великого значення надавали позитивному впливу фізичних вправ, які використовували у вигляді рухливих ігор та праці на свіжому повітрі. У процесі фізичного виховання душевнохворий вчиться регулювати свої дії на основі зорових, дотикових, м’язово-рухових, вестибулярних відчуттів та сприймань, у нього розвивається рухова пам’ять, мислення, воля, здібність до саморегулювання психічних станів. Позитивний вплив

фізичних вправ на психіку та організм душевнохворих в майбутньому заклад підвалини психології фізичного виховання на Поділлі.

Постільний режим вважали засобом, що зменшує рухове збудження душевнохворого, і тим самим послаблює непродуктивність трати фізичних сил, а також як можливість кращого догляду і нагляду за душевнохворими, зводячи до мінімуму можливість зіткнень з тим, що оточує, і обмеженість проявів агресивності.

Отже, від початку свого існування Вінницька психіатрична лікарня ім. О.І. Ющенка орієнтувалась на природничо-науковий підхід до вивчення психіки. Було створено комплекс медико-психологічних, соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушень психічних функцій, станів, особистісного й соціально-трудового статусу душевнохворих, а також осіб, які перенесли захворювання, зазнали психічної травми в результаті різкої зміни соціальних відносин, умов життя. При трудовій психотерапії застосовувався системний підхід, що включав вивчення психологічних закономірностей, психічних процесів й властивостей душевнохворих при взаємозв'язку з предметами, знаряддями праці та з навколишнім середовищем. Трудова психотерапія використовувалась як могутній засіб для досягнення позитивного впливу на психіку душевнохворих подільської лікарні та заклала підвалини психології праці.

#### Список використаних джерел

1. Бойно-Родзевич Г. Г. Трудотерапия и метод Симона / Г.Г. Бойно-Родзевич // Проблемы организации психиатрической помощи. – К., 1935 – С. 190-198.
2. Ключко В. Л. Вінницька психоневрологічна лікарня ім. акад. О. І. Ющенка 1897-1997 : історичний нарис / В. Л. Ключко. – Вінниця : РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 1997. – 136 с.
3. Корнилов К. Н. Естественнаучные предпосылки психологии / К. Н. Корнилов, С. А. Богданчиков. – М.; Воронеж, 1999. – 496 с.
4. Мержеевский И. П. Об условиях, благоприятствующих развитию душевных и нервных болезней в России, и о мерах, направленных к их уменьшению / И. П. Мержеевский. – СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1887. – 25 с.
5. Якубович Л. Ф. Труд душевнобольных Винницкой окружной лечебницы и его лечебно-воспитательное значение / Л. Ф. Якубович. – К., 1902. – 110 с.

This article describes the activities of the employees of the psychiatric hospital named of A.I. Yushchenko in Vinnytsya, which perfected the organizational structure of psychiatric and psychological help, promoted development of labour psychotherapy and bed treatment of mentally ill, distributed psychological literacy among the people of Podillya, the basic postulates of natural sciences in the period in question. The system of relations which was folded between mentally ill and surroundings is considered what consisted in the acceptance of mentally ill as personality and assistance to his development, developing the system of facilities of maintenance and providing of psychical health of personality on a due levels.

**Key words:** psyche, labour psychotherapy, psychodiagnostics, psychical health, mentally ill, bed treatment, personality, funny house, Podillya, history of psychology.

*Отримано: 8.12.2011 р.*

**УДК 159.922.73**

*С.В.Чопик*

## **Розвиток рівня домагань як передумова становлення особистості молодшого школяра**

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми розвитку рівня домагань молодшого школяра, визначено основні фактори, які на нього впливають. Обґрунтовано актуальність програми розвитку рівня домагань молодших школярів, представлено її структуру, описано особливості впровадження та основні результати. Відзначено необхідність комплексного підходу до розвитку рівня домагань молодших школярів, яка передбачає роботу з вчителями та батьками. Доведено ефективність програми розвитку рівня домагань молодших школярів. Намічено перспективи подальших досліджень проблеми розвитку рівня домагань молодших школярів.

**Ключові слова:** рівень домагань, особистість, молодший шкільний вік, самооцінка, мотивація, особистісний розвиток, навчальна мотивація, самосвідомість.

В статье проведён теоретический анализ проблемы развития уровня притязаний младших школьников, определены основные факторы, которые на него влияют. Обоснована актуальность программы развития



уровня притязаний младших школьников, представлена её структура, описаны особенности внедрения и основные результаты. Отмечена необходимость комплексного подхода к развитию уровня притязаний младших школьников, которая предусматривает работу с учителями и родителями. Доказана эффективность программы развития уровня притязаний младших школьников. Намечены перспективы дальнейших исследований проблемы развития уровня притязаний младших школьников.

**Ключевые слова:** уровень притязаний, личность, младший школьный возраст, самооценка, мотивация, личностное развитие, учебная мотивация, самосознание.

Зважаючи на темпи розвитку сучасного суспільства, стандарти й вимоги, які воно ставить до людини особливо актуального для освіти є проблема розвитку особистості учня. Адже для того, щоб бути активним і повноцінним членом суспільства, людина повинна відповідати його стандартам, що неможливо без добре розвинених навичок самоконтролю, самодисципліни, високого рівня особистісного розвитку загалом. В наш час неможливо просто “плисти за течією”, а потрібно постійно вирішувати завдання і проблеми, які ставить перед нами життя, проявляти активність, ініціативу, планувати і реалізовувати заплановане, разом з тим вміти гнучко реагувати на несподівані зміни. Тому людина повинна вміти ставити високі вимоги до себе, до своєї діяльності та відповідати цим вимогам, що неможливо без впевненості, високої самооцінки та рівня домагань.

Проте починати формувати високий рівень домагань у дорослому віці важко і часто це може виявитися неуспішним. Відомо, що основа особистості закладається змалку. Особливо сприятливим для розвитку рівня домагань є молодший шкільний вік, оскільки соціальна ситуація, в яку попадає дитина у цей період, передбачає дотримання певних вимог, що виховує самоконтроль, самодисципліну та розвиває рівень домагань.

Дослідження рівня домагань представлені у роботах Д. Аткінсона, Т. Дембо, С. Ескалони, Дж. Куля, К. Левіна, П. Сірса, Л. Фестінгера, Дж. Френка, Х. Хекхаузена, Ф. Хоппе, М. Юкнат, в яких уточнюється визначення поняття і зроблено спроби пов'язати рівень домагань з особливостями мотивації суб'єкта.

У вітчизняній психології знаходимо багато досліджень, в яких прямо чи опосередковано вивчався взаємозв'язок рівня домагань та самооцінки (Т. Андрущенко, В. Блейхер, Л. Божович, М. Боришевський, Л. Бороздіна, Б. Братусь, Л. Гаврищак, А. Захарова, Б. Зейгарник, О. Савонько та інші). Виявлено, що самооцінка і

рівень домагань – це різні особистісні утворення, хоч, безсумнівно, і пов'язані між собою.

Доведено, що невміння правильно співвіднести свої можливості з дійсністю, свої домагання з реальними результатами діяльності призводить до різних негативних наслідків: виникнення афекту неадекватності (Л. Божович, О. Головка, М. Неймарк, Л. Славіна), розвитку підвищеної тривожності (Л. Бороздіна, Л. Відінська, І. Меліхова, Г. Прихожан), порушень у спілкуванні (Л. Гавришак, Т. Юферева).

Серед українських учених проблема рівня домагань вивчалася в контексті формування життєвих цілей (Л.Л.Колесник), у значенні якостей соціальної адаптованості в процесі навчальної діяльності (С.О.Лісова), у зв'язку з реалізацією життєвих домагань особистості (Л.А.Лепіхова), разом із самооцінкою як динамічна система (Г.І. Меднікова) тощо.

Особливої уваги потребує дослідження рівня домагань у молодшому шкільному віці, оскільки саме цей період є сензитивним для формування особистості. У наукових джерелах (І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Ю. Приходько) підкреслюється, що процес особистісного розвитку молодшого школяра неможливий без розвитку таких механізмів самосвідомості, як здатність всебічно та об'єктивно оцінити себе, власні можливості. Розвиток цих механізмів сприяє формуванню адекватного рівня домагань, що, в свою чергу, забезпечує гармонійний процес особистісного розвитку. Особистість, яка володіє такою здатністю, ставить перед собою реальні цілі і досягає їх.

У молодшому шкільному віці рівень домагань залежить від успіху дитини у навчальній діяльності, а також від системи стосунків з однолітками, що склалися. Для школярів, які добре вчаться, мають авторитет серед однолітків, характерний високий і водночас реалістичний, не завищений рівень домагань. Неподиноками є випадки значних індивідуальних відхилень у самооцінці та рівні домагань молодших школярів, трапляється й істотна відмінність між самооцінкою учнів різних класів [2].

Як бачимо, різні аспекти проблеми особистісного розвитку молодшого школяра розкриті багатьма вченими, проте відкритим залишається питання побудови комплексної програми розвитку рівня домагань дітей молодшого шкільного віку. Тому **метою нашої роботи** є психологічна характеристика особливостей побудови програми розвитку рівня домагань молодших школярів та аналіз основних її результатів.

Плануючи розвивальну програму, ми враховували те, що рівень домагань визначається такими явищами психіки, як: пізнавальні

процеси, стани психіки, самооцінка особистості, переживання результатів діяльності, мотиваційна спрямованість та інше. Усе це вказує на складний, системний процес розвитку рівня домагань. Він значною мірою визначає успіх чи неуспіх діяльності в процесі навчання.

На основі теоретичного аналізу проблеми розвитку рівня домагань та вікових особливостей молодших школярів виділено основні фактори його формування та розвитку у зазначений період онтогенезу, які в подальшому враховувалися при розробці та реалізації розвивальної програми. Основними факторами, які визначають характер та специфіку розвитку рівня домагань в молодшому шкільному віці, є:

- сім'я (стиль сімейного виховання, ставлення батьків одне до одного і до дитини, взаєморозуміння, розподіл влади у сім'ї, тиск на її членів);
- школа (вчителі – ставлення вчителів до конкретної дитини і до класу загалом, стиль спілкування з дітьми, віра у здібності дитини і формування в учня віри у свої сили або навпаки; оцінка – обґрунтування оцінок, їх адекватність/неадекватність, однокласники – ставлення до дитини, прийняття/неприйняття, статус у класному колективі, стиль спілкування; діяльність – складність, особистісна значущість для дитини);
- минулий досвід – переважання успіхів чи невдач при виконанні завдань у минулому, сприйняття значущими дорослими і ровесниками успіхів та невдач дитини.

При розробці програми ми виходили з того, що розвиток рівня домагань призводить до позитивних зрушень у особистісній сфері молодших школярів, а характеристики особистісного розвитку визначають характер рівня домагань. Тому розроблену та апробовано програму можна називати й програмою особистісного розвитку.

При розробці програми особистісного розвитку молодшого школяра ми брали до уваги те, що дитина, яка володіє навичками самопізнання, самоаналізу, добре знає себе, свої можливості, сильні і слабкі сторони, знає, чого хоче і як цього досягти, швидше і краще адаптується у житті, досягне більших успіхів, покаже вищий рівень особистісного розвитку. Відповідно, у таких дітей сформована адекватно висока самооцінка, вони менш тривожні, проявляють більшу активність, легше вступають у контакти з іншими людьми, як ровесниками, так і дорослими. Також ми припустили, що діти з адекватно високою самооцінкою, швидше за все, проявляють і

досить високий рівень домагань, але не завищений. При постановці завдань вони орієнтуються на максимально складні, проте досяжні результати. Це, в свою чергу, сприяє їх гармонійному особистісному розвитку. Саме тому нами розроблено цикл занять, спрямованих на особистісний розвиток молодших школярів. Програма включала 24 заняття (табл.1), об'єднані у чотири тематичні блоки, і реалізовувалася у двох експериментальних групах (другокласники і четвертокласники) протягом 6 місяців, по 1-2 заняття в тиждень. Експериментальна група учнів другого класу нараховувала 12 чоловік, четвертого – 20. Заняття проводилися окремо у кожній віковій групі, в яких дещо коригувався спосіб подачі інформації.

*Таблиця 1*

**Програма тренінгу особистісного розвитку молодших школярів**

Основні тематичні блоки	Тематика занять	Кількість годин
I. Я	Мое ім'я	1
	Мій зовнішній вигляд	1
	Мій внутрішній світ	1
	Мої вподобання	1
	Мої почуття, емоції	1
	Я унікальний	2
II. Я серед інших	Я – не самотній	1
	Мое найближче оточення – моя сім'я	1
	Я – учень	1
	Я – товариш	1
	Спілкуватися – це гарно	1
III. Мої внутрішні ресурси	Мої слабкі і сильні сторони	1
	Мої успіхи й досягнення	1
	Моя самооцінка	3
	Я поважаю себе й інших	1
IV. Я – творець свого життя	Долаємо труднощі разом	1
	Впевненим бути легко	1
	Вміння планувати	1
	Я вмію розпоряджатися своїм часом	1
	Мое майбутнє	1
	Я – успішна людина	1
	<b>Загальна кількість годин</b>	<b>24</b>

**Загальна мета програми.** На основі пізнання молодшими школярами себе, розвитку адекватно високої самооцінки та рівня домагань сприяти їх гармонійному особистісному розвитку. Відповідно, кожне заняття передбачало виконання завдань, спрямованих на реалізацію загальної мети. Програма побудована так, що діти легко адаптувалися і включалися у роботу. Загалом,

весь зміст подавався від загального до конкретного, від простого до складного. Розглянемо детальніше зміст кожного з блоків – структурних частин розвивальної програми.

**Перший блок – “Я”.** Мета: допомога дитині у пізнанні себе, свого внутрішнього і зовнішнього світу, розвиток навичок самопізнання та самоаналізу, формування позитивного ставлення до себе. Вправи цього блоку спрямовані на усвідомлення унікальності свого імені, своєї зовнішності, своєї особистості загалом. Виконання завдань, передбачених у першому блоці розвиває у дітей вміння аналізувати особливості свого характеру, розрізняти свої емоції та почуття, формулювати свої мрії та бажання. Загалом, цей блок один з найбільших за кількістю занять, і кінцевою його метою є допомога молодшим школярам в усвідомленні себе як унікальної та цінної особистості.

**Другий блок – “Я серед інших”** – передбачає сприяння розвитку у дитини ставлення до себе як суб’єкта спілкування, повноцінної і діяльної особистості, усвідомлення себе у різних соціальних ролях (сина/дочки, учня, товариша) та вироблення навичок відповідної поведінки; розвиток вміння ефективної взаємодії у різних життєвих ситуаціях.

Метою **третього блоку “Мої внутрішні ресурси”** є подальший розвиток самоаналізу та самопізнання дітьми свого внутрішнього світу, сприяння пошуку внутрішніх ресурсів, розвитку позитивного ставлення до себе; підвищення та гармонізація самооцінки дітей, їх самоповаги.

**Четвертий блок “Я – творець свого життя”** передбачає усвідомлення дітьми своєї ролі у творенні власного майбутнього; розвиток навичок планування, усвідомлення цінності використання власного часу, вміння його раціонального використання; вироблення навичок впевненої поведінки і віри у власний успіх тепер та в майбутньому.

#### **Завдання розвивальної програми**

1. Допомога молодшим школярам у пізнанні себе, особливостей свого внутрішнього світу, інтересів, цінностей тощо.
2. Сприяння усвідомленню дітьми своєї унікальності, неповторності й цінності.
3. Формування позитивного ставлення до себе, адекватно високої самооцінки та рівня домагань.
4. Розвиток навичок ефективної взаємодії, усвідомлення себе як суб’єкта спілкування, як носія різних соціальних ролей.
5. Усвідомлення своєї ролі у формуванні власного майбутнього, себе творцем свого життя.

6. Вироблення навичок постановки адекватно високих цілей, вміння планувати і реалізувати задумане.

Враховуючи те, що дитина перебуває у тісній взаємодії з дорослими, в першу чергу з батьками та вчителями, нами також передбачено і здійснено просвітницько-розвивальні впливи і на цю категорію досліджуваних, чим і реалізувався системний підхід нашої програми. Важливо, щоб всі суб'єкти впливу на дитину носили однакове інформаційне і смислове забарвлення, щоб ставлення і стиль спілкування, вимоги до дитини були узгодженими і становили певну єдність та цілісність. Основною метою роботи з батьками була оптимізація усвідомлення своєї ролі батька чи матері, підвищення відповідальності за свою дитину, а також їх педагогічної грамотності, ознайомлення з особливостями вікового та індивідуального розвитку дітей. Основним завданням програми для батьків було підвищення їх батьківської компетентності, під якою ми розуміємо сукупну здатність та готовність батьків до виховання дитини, що базується на знаннях та досвіді, надбаних у процесі навчально-пізнавальної та практичної діяльності.

Для батьків проведено батьківські збори, на яких актуалізовано проблему особистісного розвитку їх дітей, питання розвитку в них адекватної самооцінки та високого рівня домагань. Учасники мали змогу отримати інформацію про особливості особистісного розвитку дітей молодшого шкільного віку, обговорити питання, які їх цікавили. Окрім того, для батьків, діти яких увійшли до експериментальної групи, проведено тренінгові заняття на такі теми: "Стилі батьківської поведінки та розвиток дитини" і "Як спілкуватися з дитиною продуктивно". На першому тренінговому занятті розглядалися основні стилі поведінки батьків (агресивний, пасивний, асертивний/толерантний), їх ставлення до дитини. За допомогою рольової гри "Стилі батьківської поведінки" учасники мали можливість чіткіше усвідомити і побачити збоку, як саме кожен з цих стилів впливає на дитину, визначити найоптимальніший з них, а також проаналізувати особливості своєї поведінки в сім'ї. Під час другого заняття розглядалися такі питання, як спілкування в сім'ї, особлива увага приділялася аналізу основних методів виховання, таких, як заохочення та покарання, а також відпрацьовувався алгоритм емпатичної реакції як найоптимальнішої для безконфліктного спілкування.

Враховуючи те, що у молодшому шкільному віці вчитель є авторитетом для дітей, своєю поведінкою чинить на них більший вплив, ніж батьки, окремим напрямком нашої програми була

робота з вчителями. Від поведінки вчителя, його ставлення до дітей великою мірою залежить розвиток особистості кожного учня, його самооцінки, самоставлення, рівня домагань. Перший вчитель часто задає вектор подальших життєвих пріоритетів дитини: ставлення до навчання, прояв активності (пасивності), бажання добиватися успіху чи задовольнятися незначними здобутками. Тому основним завданням у роботі з вчителями було підвищення якості їх спілкування й оптимізація стилю взаємодії з дітьми, переорієнтація на дотримання особистісно-орієнтованого гуманістичного підходу.

В процесі реалізації програми для вчителів було здійснено два виступи на педагогічній раді: “Роль вчителя у становленні особистості дитини молодшого шкільного віку”, “Способи психологічного розвантаження”. Також проведено два тренінгових заняття на такі теми: “Я вчитель” та “Особливості педагогічного спілкування”.

В роботі з педагогами ми намагалися сформувані в них ставлення до дітей, яке б базувалося на аспектах особистісно зорієнтованої педагогічної парадигми, що передбачає повагу до кожного учня, взаємну довіру, прояв уважного ставлення до кожної особистості, чуйність, доброзичливість тощо. Дотримання названих принципів у роботі з молодшими школярами є особливо важливим, враховуючи особливості їх вікового розвитку, сприяє налагодженню ефективної взаємодії з ними і створює умови для гармонійного повноцінного розвитку кожної дитини. Важливо, щоб вчитель проявляв таке ставлення щиро і постійно, у спілкуванні з усіма учнями і педагогами, щоб це було стратегією його життя, тому що молодші школярі дуже чутливі й проникливі, вони відразу помічають найменшу “нотку” лукавості, брехні. Для дотримання особистісно-зорієнтованої моделі спілкування вчитель повинен володіти перцептивними вміннями і хорошим розвитком емпатії. Тому при реалізації формувального експерименту на тренінгових заняттях для педагогів особливу увагу ми приділяли відпрацюванню навичок активного, пасивного та емпатійного слухання, алгоритму Я-повідомлення.

Для оцінки ефективності нашої розвивальної програми проводилася діагностика досліджуваних до і після їх участі у програмі, а також було відібрано контрольну групу. Під час дослідження визначалися рівень домагань, самооцінка та навчальна мотивація молодших школярів. З табл. 2 видно, що в учнів, з якими було проведено розвивальну роботу, спостерігаються суттєві зміни у показниках рівня домагань, порівняно з представниками контрольної групи.

Таблиця 2

**Порівняльна характеристика рівня домагань молодших школярів експериментальної та контрольної групи**

Рівні	Рівень домагань			
	Експериментальна група (%)		Контрольна група (%)	
	до програми	після	до програми	після
Низький	40	25	35	35
Середній	30	40	35	40
Високий	30	35	30	25

Так, до участі в експерименті, у 40% досліджуваних експериментальної групи спостерігався низький рівень домагань, тоді як після участі у тренінгу таких дітей виявилось 25%. Відповідно зросла кількість учнів, які продемонстрували середній рівень домагань із 30% (до тренінгу) до 40% (після участі в тренінгу). Також збільшився відсоток дітей із високим рівнем домагань (із 30% до 35%). Аналіз вхідної і вихідної діагностики молодших школярів контрольної групи не виявив суттєвих змін у показниках рівня домагань. Спостерігається незначне збільшення кількості дітей із середнім рівнем домагань (на 5%) та зменшення із високим (також на 5%).

Дані, представлені у табл. 3, демонструють подібну тенденцію і за показниками самооцінки. Так, до участі у розвивальній програмі серед учасників експериментальної групи виявлено 25% із заниженою самооцінкою, а після розвивальних впливів таких дітей залишилося вже 15%.

Таблиця 3

**Порівняльна характеристика показників самооцінки молодших школярів експериментальної та контрольної групи**

Рівні	Самооцінка			
	Експериментальна група (%)		Контрольна група (%)	
	до програми	після	до програми	після
Занижена	25	15	30	35
Адекватна	35	50	35	35
Завищена	40	35	35	30

В свою чергу, збільшився відсоток молодших школярів експериментальної групи із адекватною самооцінкою (із 35% до 50%). Також на 5% зменшилася кількість дітей із завищеною самооцінкою. Аналіз результатів дослідження молодших школярів контрольної групи, навпаки, показав незначне збільшення дітей із



заниженою самооцінкою (з 30% до 35%) і зменшення із завищеною (із 35% до 30%), а кількість дітей із адекватною самооцінкою залишилася сталою (35%). Такі дані дозволяють говорити про ефективність представлені програми розвитку.

Результати дослідження навчальної мотивації за методикою Н. Лусканової (табл.4) показав, що 10% молодших школярів експериментальної групи до участі в розвивальних заняттях продемонстрували дуже низький рівень навчальної мотивації, що характеризується негативним ставленням до школи і всього, що з нею пов'язане, а вже після участі не виявлено жодної такої дитини. Низький рівень навчальної мотивації серед представників цієї групи зменшився на 5%. Дітей, яким властивий середній рівень навчальної мотивації і рівень вище середнього, коли школа цікавить позанавчальними заняттями і спостерігається позитивне ставлення до школи, стало більше в кожній категорії на 5%. Так само, як і після проведення розвивальної програми, виявлено 5% дітей, яким властиве дуже високе позитивне ставлення до школи, надзвичайно висока навчальна мотивація. Відповідно, серед представників контрольної групи суттєвих відмінностей у показниках навчальної мотивації не виявлено. Навпаки, виявлено збільшення кількості дітей, яким властива низька мотивація на 5%, і зменшення дітей із навчальною мотивацією вище середнього (із 25% до 20%).

Таблиця 4

**Порівняльна характеристика навчальної мотивації молодших школярів експериментальної та контрольної групи**

Рівні	Навчальна мотивація			
	Експериментальна група (%)		Контрольна група (%)	
	до програми	після	до програми	після
Дуже низький	10	0	5	5
Низький	25	20	30	35
Середній	45	50	40	40
Вище середнього	20	25	25	20
Високий	0	5	0	0

Також за результатами спостереження виявлено зміни у поведінці дітей, їх висловлюваннях, що проявляється у підвищеній сміливості, впевненості, активності. Частина учнів, які на початку занять займали пасивну позицію, соромилися висловитися, уникали участі у вправах, вже на середині програми почали проявляти ініціативу, активно включалися у роботу групи, демонстрували віру у свої сили.

Отже, отримані дані свідчать про ефективність та результативність розробленої програми розвитку рівня домагань. Дані, отримані в результаті дослідження показують, що у молодших школярів експериментальної групи нормалізувалися показники рівня домагань, самооцінки та навчальної мотивації у бік підвищення та оптимізації. Тоді як серед учнів контрольної групи, хоч і виявлено певні зміни за досліджуваними параметрами, але не суттєві. Проте реалізована програма розрахована на незначний термін, за який неможливо досягнути бажаних результатів. Тому, перспективою майбутніх досліджень є подальше вдосконалення та розробка програми розвитку рівня домагань на основі аналізу та врахування усіх факторів і характеристик.

### **Список використаних джерел**

1. Коробко С.Л., Коробко О.І. Робота психолога з молодшими школярами: [методичний посібник] / С.Л. Коробко, О.І. Коробко. – К.: Літера ЛТД, 2006. – 416 с.
2. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: [навчальний посібник] / М.В.Савчин, Л.П. Василенко – К.: Академвидав, 2006. – 360 с.
3. Туріщева Л.В. Настільна книга шкільного психолога: [Навчально-методичний посібник для вчителя] / Л.В. Туріщева. – Х.: Вид. група “Основа”: “Тріада+”, 2008. – 256 с.

In this paper presents a theoretical analysis of the problem of harassment of junior-level student, identified key factors that affect it. Actuality program development level of aspirations young pupils, represented by its structure, implementation and describes the features of the main results. Noted need for an integrated approach to development level of aspiration younger pupils, which involves working with teachers and parents. The efficiency of program development level of aspiration of young pupils is edvidence. Scheduled prospects of further research the problem of the level of harassment of young pupils.

**Keywords:** level of aspiration, personality, junior high school age, self-esteem, motivation, personal development, academic motivation, self-awareness.

*Отримано: 22.11.2011 р.*

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАТЕОРЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПСИХОТЕРАПЕВТА

На основі створеної моделі метатеоретичного мислення психотерапевта запропоновано комплекс методів дослідження означеного феномену. Обґрунтовано створення авторських методик “Епістемологічні стилі”, “Картина світу”, “100 прислів’їв”, “Опори мислення” та вибір для цілей дослідження існуючих методик.

**Ключові слова:** метатеоретичне мислення психотерапевта, епістемологічні стилі, картина світу, здоровий глузд, принципи мислення.

На основе созданной модели метатеоретического мышления психотерапевта предложен комплекс методов исследования обозначенного феномена. Обоснованы создание авторских методик “Эпистемологические стили”, “Картина мира”, “100 пословиц”, “Опоры мышления” и выбор для целей исследования существующих методик.

**Ключевые слова:** метатеоретическое мышление психотерапевта, эпистемологические стили, картина мира, здравый смысл, принципы мышления.

Професійна діяльність психотерапевта розгортається у певній системі координат, яка являє собою орієнтири для міркувань фахівця щодо заявлених клієнтом життєвих труднощів. Частіше за все психотерапевт не замислюється над природою та змістом цих орієнтирів. Але це ніяк не зменшує сили їх впливу на фактичні результати професійної діяльності. Дослідження означених орієнтирів є досить складним. Донині не запропоновано задовільних психологічних методів, які б дозволяли виявити їх у тієї чи іншої категорії осіб, у тому числі – психотерапевтів. Поява ж подібних методів є актуальною, оскільки виявлення таких метатеоретичних утворень у мисленні психотерапевта дозволить краще зрозуміти механізми використання ресурсів фахівця у психотерапевтичній ситуації та допомогти йому свідомо користуватися згаданою системою координат для розв’язання професійних завдань.

**Мета** даної статті – ознайомити із моделлю метатеоретичного мислення психотерапевта та представити відповідні їй методи дослідження зазначеного феномену.

Оскільки формат статті дає можливість зосередитись лише на обмеженій кількості питань, не будемо зупинятись на шляхах

створення моделі (про це йшлося у попередніх публікаціях [7]). Натомість коротко розглянемо саму модель та докладніше – методи дослідження метатеоретичного мислення психотерапевта.

Отже, ознайомлення із філософськими джерелами, що стосуються метатеоретичного рівня знання [4], та психологічними працями, що аналізують специфіку та ефективність професійної діяльності психотерапевта [1, 2], дало можливість представити модель метатеоретичного знання психотерапевта як взаємодію трьох найважливіших компонентів: картини світу, епістемологічного стилю та концептів здорового глузду.

Метатеоретичний рівень знань утворює певну систему координат, у якій, власне, й розгортається мислення психотерапевта. Між складовими цього рівня існують взаємозв'язки. Епістемологічний (пізнавальний) стиль складається на основі гносеологічних, логіко-методологічних та аксіологічних принципів, якими керується психотерапевт. Ці принципи, у свою чергу, формуються у взаємодії психотерапевта із культурою, в якій він живе, через засвоєння норм та цінностей суспільства загалом та професійної спільноти зокрема. Епістемологічний стиль як стійка система загальноприйнятих методологічних нормативів та узагальнених принципів, на які спирається психотерапевт, існує у тісному зв'язку з картиною світу останнього. Загалом, між картиною світу та стилем мислення психотерапевта існують діалектичні відношення: з одного боку, існуюча картина світу впливає на формування стилю мислення, з іншого – стиль мислення, властивий фахівцю, специфікує його картину світу. Кожній картині світу відповідає свій стиль мислення.

І з епістемологічним стилем, і з картиною світу зв'язані концепти здорового глузду. Здоровий глузд відносять не до сфери знань, а до засобів відбору знань, що формуються у життєвому досвіді особистості. Епістемологічний стиль психотерапевта коригує та значною мірою обумовлює концепти здорового глузду та наявну картину світу. У той же час, концепти здорового глузду та картина світу є деякими відносно стійкими метатеоретичними утвореннями, у контексті яких відбувається становлення властивого людині епістемологічного стилю.

Виходячи із моделі метатеоретичного рівня знань, слід визначити, що такими “опорами” метатеоретичного мислення є аксіоми, методологічні нормативи та принципи. Отже, результат емпіричного мислення – емпіричне узагальнення (емпіричне поняття); результат теоретичного мислення – теоретичне узагальнення (теоретичне поняття); результат метатеоретичного

мислення – певні передумови мислення, реалізовані у аксіомах, нормативах, принципах теоретичного мислення.

Однак необхідно знайти певне узагальнююче поняття для перерахованих передумов на кшталт “емпіричних понять” та “теоретичних понять”. Аналіз психологічних та філософських джерел допоміг вивести поняття “установка свідомості”. Результат метатеоретичного рівня мислення – це установки свідомості, головними серед яких є релігійні, наукові та філософські установки, які в кінцевому варіанті реалізуються у відповідних аксіомах, нормативах та принципах. Здійснюється метатеоретичне мислення за допомогою рефлексії, інтелектуальної інтуїції та здорового глузду.

Досліджуючи метатеоретичне мислення, необхідно взяти до уваги його змістовну та динамічну сторони. Ці сторони традиційно досліджуються при вивченні мислення. При дослідженні метатеоретичного мислення нас цікавили у змістовному аспекті – “матеріал”, з якого “будується” мисленнєвий процес, та результати цього процесу, тобто характер установок свідомості; в аспекті динаміки перебігу – передусім механізми, що запускають мислення на метатеоретичному рівні, тобто рефлексія, інтелектуальна інтуїція та здоровий глузд. Нижче наведено опис методичного інструментарію, створеного для цілей дослідження.

Тест *“Картина світу”* та тест *“Епістемологічні стилі”* створено автором відповідно до концепції дослідження. В обраному підході використовується виведена О.Ф. Лосєвим класифікація типів мислення, які існували в історії розвитку людської думки [3]. Усі ці типи, або ж стилі, мислення існують донині і, будучи представленими у свідомості мислячої людини у різних комбінаціях та пропорціях, утворюють індивідуальний епістемологічний профіль. Тест “Епістемологічні стилі” створено таким чином. Взято 20 варіантів комбінацій із п’яти слів, кожне з яких відповідає одному із п’яти стилів мислення, виведених О.Ф. Лосєвим. Кожна п’ятірка слів утворює систему, всередині якої є “представник” кожного стилю, причому таким “представником” слово стає лише всередині цієї системи, взяте ж саме по собі воно не обов’язково пов’язане з якимсь стилем. Досліджуваному пропонується обрати по два слова із кожної п’ятірки, які характеризують його більшою мірою. Принцип створення тесту подібний до використаного при створенні програми “Тест на стиль мислення” [5].

Кількість слів, обраних із кожної категорії, дає уявлення про епістемологічний профіль досліджуваного.

Для перевірки надійності та валідності тесту було використано метод експертних оцінок та порівняння результатів тесту із самооцінкою епістемологічних стилів. Досліджувались студенти 4 та 5 курсів психологічних факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка та Університету сучасних знань (загальна кількість досліджуваних – 224 особи). Експертами виступили студенти тієї ж навчальної групи, до якої належить досліджуваний. Їм було запропоновано здійснити процедуру вибору щодо себе і шести одногрупників, з якими вони знайомі найкраще. У 79% самооцінка та оцінка епістемологічних стилів збігалася. Ще у 12% самооцінка і оцінка збігалася більшою мірою. Самооцінка і оцінка не збігалися у 9% досліджуваних. Самооцінка епістемологічних стилів за результатами тесту порівнювалась із самооцінкою за описом епістемологічних стилів (опис надавався до оголошення результатів тестування). 96% досліджуваних погодились із результатами тесту. Нижче наведено опис виявлених епістемологічних стилів.

**1. Наївно-реалістичний стиль (розсудливість).** Цей стиль мислення первинний по відношенню до решти. Наївно-реалістичний стиль спирається на логіку очевидності: “це так, тому що це так: це очевидно”. Людина, в якій виражений даний стиль мислення, більшою мірою розсудлива, ніж логічно мисляча. У багатьох ситуаціях розсудливість не менш важлива, ніж доказовість: коли робляться суперечливі висновки, засновані на логіці доказовості, рятує розсудливість. Переважання наївно-реалістичного стилю в епістемологічному профілі мислення свідчить про здатність людини бути вільною від “засилля евристик” і утримувати в полі уваги якісь основоположні ідеї, які були, є і будуть, а не з’явилися в результаті дослідження, аналізу, інтуїтивного осягнення або діалектичного виведення. Це мислення, яке не визначає, не вивчає, не виводить, але яке спирається на якісь вивірені істини. Це непередумовне мислення.

Цей стиль відображає орієнтацію більшою мірою не на загальноприйняті погляди, а на перевірені в життєвому досвіді принципи. Вони часто слабко концептуалізовані або не концептуалізовані взагалі.

О.Ф. Лосєв пише про цей стиль мислення: “Чим займається, конкретно кажучи, така онтологія? Природно, що вона насамперед вдвляється у вигляд самих явищ, бо це – єдиний предмет, який вона має перед собою”.

**2. Феноменологічний (описовий) стиль.** На відміну від попереднього стилю мислення, феноменологічний стиль відображає

передумовне мислення. Висновок у ньому залежить від посилки. Це мислення описове, визначене, доказове, дискретне, наукове. О.Ф. Лосєв називає метод, який використовується в феноменологічному мисленні, описово-нерухомим. Людина, що володіє цим епістемологічним стилем, не обмежується логікою здорового глузду, очевидності, любить доказовість і визначеність. Вона так і каже: “Давайте визначимся” або “Визначимо поняття”. На відміну від стилю розсудливості, в феноменологічному стилі чітко простежуються принципи побудови думки. Як такі принципи використовуються формально-логічні схеми мислення. У промові людина з вираженим феноменологічним стилем користується зв'язками: “якщо, то”, “або ... або” тощо. Це мислення нетерпиме до протиріч, які при виявленні знімаються за допомогою застосування засобів формальної логіки. Воно знаходить межі понять, предметів і явищ, описує, визначає пізнаваний світ.

Однак цей стиль мислення має не тільки переваги, а й “слабкі місця”. Саме цей спосіб мислення найбільше зазнає маніпуляцій. Ним легко керувати, керуючи посилками. Головне – створити ілюзію достовірності посилки. Потрібний маніпулятору процес виводу і отримання висновку людина з цим стилем мислення зробить сама за відомою схемою мислення.

**3. Континуальний стиль (становлення).** Це містичне, трансцендентальне, алогічне мислення. О.Ф. Лосєв назвав основний метод цього мислення “текуче-сутнісним”: воно вловлює “невпинну рухливість, повсякчасну плинність і обов'язкову заглибленість в безперервне і суцільне становлення”. Люди з цим стилем мислення бачать світ під кутом зору його мінливості, розвитку, перетворення одного в інше. Для континуального мислення характерна відсутність звичної для доказового мислення опори на причинно-наслідкові зв'язки. Цей стиль мислення об'єднує в собі чуттєву інтуїцію і логіку, утворюючи щось третє – інтелектуальну інтуїцію. Континуальне мислення може побачити результат того, що відбувається, зміни за кілька кроків без вчинення цих самих логічних кроків – своєрідний стрибок, переліт через невідомі ланки логічного ланцюга. У цьому відношенні континуальне мислення – алогічне мислення.

Континуальне мислення “не вірить” застиглим речам і фактам, вони йому не цікаві. Людину з цим стилем мислення захоплює усе, що виходить за власні межі, мінливе, що розвивається, як в ефектах анімації, в інше. Таку людину тягне таїнство перетворення, становлення, містика. За даними дослідження епістемологічних стилів, у психологів приблизно 65% представників цієї професії

становлять люди саме з містичним епістемологічним стилем. До слабких сторін стилю слід віднести недостатню увагу до “статичного світу”, до фактів і реалій, недостатність реалістичності, схильність до життя в “області чистого сенсу”.

**4. Діалектичний (прагматичний) стиль.** Діалектичне мислення – мислення суперечливе, організуюче, таке, що погоджує, зв’язує. Для цього стилю важливим є розуміння того, що ціле більше суми його частин, властивостей, ознак. Основний метод діалектичного мислення О.Ф. Лосєв визначив як “поєднання текуче-сутнісного і нетекуче-описового методу”, синтез дискретності і континуальності. Реальне становлення (а не становлення тільки уявлюване у смисловій області), “не припиняючи своєї суцільної процесуальності, завжди, крім того, ще усіяне окремими і нерухомими точками, через які воно завжди проходить; а точки ці вже взаємно роздільні, вже порівнянні, вже здатні утворити собою ту чи іншу єдинороздільну цілісність”. Характеристика суцільного становлення разом з характерним для нього структурним оформленням належать вже до подання діалектичного стилю мислення.

Діалектик бачить предмет думки одночасно в безперервному становленні і в організації. Організація ж передбачає “примирення” існуючих протиріч між частинами в цілому. Для того, щоб ціле залишалось цілим, а не розпалося на безліч складових його частин, в ньому повинні бути примирені, узгоджені суперечливі тенденції, що розривають ціле на частини. У будь-якому оформленому, фактичному, втіленому є організація, в якій примирені протиріччя. Тому діалектичне мислення з великою повагою ставиться до фактичного, втіленого, того, що стало, що відбулося, організованого.

Людина з діалектичним стилем мислення не поспішає віддавати перевагу одній з полюсних точок зору, а шукає спосіб організації цих точок зору в щось більше, що об’єднує їх. Пошук третього, який синтезує суперечливі тенденції, знаходження серединного шляху – шляху між двома альтернативами – головна стратегічна установка діалектичного стилю мислення. Причому це не пошук компромісу, при якому від чогось потрібно відмовитися, чимось поступитися, щоб зберегти мир. Це пошук кращого втілення, кращої організації частин в цілому, яким би воно не було, – особисте життя, життя організації, колективу, продукт творчості і т.д.

Діалектичне мислення – це гнучке і витончене мислення. Воно здатне легко перемикатися на протилежний напрямок і добре виконує функцію прогнозу. Люди з цим стилем легко вирішують завдання на класифікацію, оскільки вміють розпізнавати складні



образи. В умовах задачі вони бачать алгоритм її вирішення. Переважання діалектичного епістемологічного стилю характеризує людину, що мало піддається маніпуляціям, зомбуванню і т.п. Це пов'язано з наявністю міцного розумового каркасу в психіці. Здатність змінювати точку зору на предмет думки, суміщати різні точки зору забезпечує повноту, цілісність бачення.

У той же час недоліками діалектичного стилю мислення є недостатня стійкість та чіткість, надто висока критичність. Діалектику буває важко зробити вибір між альтернативами, оскільки обидві здаються однаково привабливими. Критичність до будь-якого вибору може більшою мірою сприяти руйнівним процесам, аніж процесам творення.

**5. Міфологічний (аритмологічний) стиль.** Цей стиль мислення ще можна назвати міфологічним, художнім, аритмологічним. Головна його особливість – вихід за рамки зрозумілого, незаперечного, усталеного. У цьому сенсі він протилежний діалектичному стилю мислення, орієнтованому на розуміння організації знайомих, сформованих елементів в єдине ціле. Міфологічний стиль передбачає відкриття якогось організуючого, смислоорганізуючого принципу, та пов'яже воедино незрозумілі моменти. О.Ф. Лосев пише про те, що Бог моря – Посейдон – нічим не відрізняється від самого моря, але він – море осмислене, зрозуміле і реально уявне у своїй суті: “Таке субстанціальне, а не просто осмислене втілення ідеї в матерії і є те, що стародавні називали міфом”.

Людина з міфологічним стилем мислення в першу чергу знаходить ідею – принцип осмислення складного феномена. Н.В. Бугайов, П.А. Флоренський вважали, що свободу, віру, красу, творчість можна досягнути лише аритмологічно. Цей епістемологічний стиль осягає дійсність художніми засобами. Герой твору, як і герой міфу, казки, являє собою символ деякого принципу, наприклад, уособлює собою абсолютну свободу, безмежну силу і т.д. Цілісний сюжет для цього стилю важливіший окремих деталей; ідея, сенс, принцип важливіші за реалістичність сюжету. Міфологічний стиль мислення пов'язаний із смисловим багатством, живить, наповнює смислами реальність, яка “оживає” і змінюється в міфологічному, художньому просторі.

Це не означає, що людина з даним епістемологічним стилем відірвана від реальності. Вона бачить реальність повніше, більш різнобічно, нестандартно, іменує її незвичайним для більшості чином, але мова йде саме про реальність. Континуальне, безперервне мислення ніколи не зможе конкурувати за повнотою та свободою з мисленням аритмологічним, для якого практично немає меж. У

багатою представників професії психотерапевта є вираженим міфологічний епістемологічний стиль.

Кожний стиль мислення діалектично пов'язаний із відповідною картиною світу, яка є фактичним виявом, результуючою того чи іншого стилю. Наївно-реалістичний стиль мислення пов'язаний із наївно-реалістичною картиною світу; феноменологічний стиль – причинно-наслідковою картиною світу; континуальний стиль – містичною картиною світу; діалектичний стиль – із діалектико-алгоритмічною картиною світу; нарешті міфологічний стиль – із міфологічною картиною світу.

Тест “*Картина світу*” відповідно виявляє тип сформованої у досліджуваного картини світу. Досліджуваному пропонується для ранжування 25 визначень світу – по 5 визначень для кожної картини світу. Визначення розміщені за принципом випадкової організації. 1-й ранг присвоюється найвдалішому, на думку досліджуваного, визначенню, 25-й – найменш вдалому. При обробці результатів першому рангу присвоюється 25 балів, останньому, відповідно, – 1. Підрахунок балів за кожною із п'яти шкал дозволяє оцінити представленість характеристик тієї чи іншої картини світу в окремого досліджуваного.

Для повнішого вивчення епістемологічного стилю та картини світу психотерапевта було використано й інші методи. Для дослідження картини світу використано також *графічний варіант семантичного диференціалу*, запропонований В.Ф. Петренком [6, с. 107-113]. Він представляє собою 30 пар графічних об'єктів, які мають вербальні еквіваленти. У нашому дослідженні досліджуваному пропонується обрати по одному графічному об'єкту із кожної пари, такому, який більше відповідає власному уявленню про світ. Вибір цього методу визначений можливістю отримати дані про до-концептуальний рівень картини світу, оскільки для вибору досліджуваному не пропонуються варіанти здійсненої концептуалізації та не ставиться вимога здійснити концептуалізацію самостійно.

Дані цього методу надалі порівнюються та вивчаються разом із результатами описаного вище методу дослідження картини світу.

Для дослідження стилю мислення використано також тест К.Албрехт “*Thinking styles*” [8]. Він спрямований на виявлення двох способів мислення залежно від анатомічної організації мозку: лівопівкульне “холодне”, аналітичне мислення – BLUE та правопівкульне “гаряче”, емоційне, чуттєве – RED. Крім того, розрізняються два напрямки мислення: від загального до конкретного – SKY та від конкретного до загального – EARTH. Таким чином, виявляються чотири стилі мислення: RE; BE; RS; BS.

Для виявлення концептів здорового глузду було використано ще один тест, створений автором на основі методу семантичного диференціалу. Тест названо **“100 прислів'їв”**. Досліджуваному пропонується оцінити ступінь своєї згоди із 100 прислів'ями за шкалою від -3 до +3. При створенні тесту бралось до уваги, що прислів'я – це зосередженість концептів здорового глузду, які формувались, “відшліфовувались” протягом тривалого часу. Якщо досліджуваний з ними погоджується, то, очевидно, вони близькі до його власних концептів здорового глузду. Надалі при достатній кількості обстежень будуть виділені фактори, що ляжуть в основу виділення відповідних шкал.

Нарешті, ще один метод, який використано у дослідженні, це тест **“Опори мислення”**. Досліджуваному пропонується для ознайомлення опис клієнтської ситуації. Після цього його просять уявити, що йому необхідно провести первинний аналіз цієї ситуації до зустрічі з клієнтом та відповісти на такі запитання: 1. Що Ви думаєте щодо сутності психологічної проблеми клієнта та стратегії її розв'язання, якій слід надати перевагу? 2. Як Ви дійшли такого висновку? 3. Які опори (принципи, теорії, здоровий глузд тощо) Ви використали, щоб сформулювати думку про сутність проблеми клієнта? Застосування цього методу дослідження має на меті дізнатись про результати метатеоретичного мислення, на які спирається психотерапевт, та задіяні у цьому процесі механізми.

Отже, для цілей дослідження метатеоретичного мислення психотерапевта підбрано комплекс психодіагностичних методів, які дозволяють вивчити змістовні та динамічні аспекти досліджуваного феномену.

Наступний етап роботи, результати якого будуть відображені у подальших публікаціях, – емпіричне дослідження метатеоретичного мислення психотерапевта.

#### Список використаних джерел

1. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко; [изд. 4-е, испр. и доп.]. – К. : Освіта України, 2007. – 332 с..
2. Завьялов В.Ю. Смысл нерукотворный: методология дианалитической терапии и консультирования / Владимир Завьялов; [научно-популярное издание]. – Новосибирск: Издательский дом “Манускрипт”, 2007. – 286 с.
3. Лосев А.Ф. Типы античного мышления / А.Ф. Лосев, Н.А. Чистякова, Т.Ю. Бородай и др. // Античность как тип культуры – М.: Наука, 1988. – 336 с. (С. 78-105). – ISBN 5-02-012637-3.

4. Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : [учеб. пособие] / Л.А. Микешина. – М. : Прогресс-Традиция : МПСИ : Флинта. – 2005. – 464 с.
5. Тест на стиль мышления / My mental structure [Электронный ресурс]. – Режим доступа до програми: <http://fsweb.info/tests/mymentalstructure.html>
6. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко; [2-е изд, доп.]. – СПб: Питер, 2005. – 480 с.
7. Щербина Л.Ф. Гносеологічний аспект професійної діяльності психотерапевта / Л.Ф. Щербина // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; [За ред. академіка С.Д. Максименка]. – К.: Ніка-Центр, 2010. – Вип. 38. – С. 369-377.
8. Albrecht, Karl. Brain Building: Easy Games to Develop Your Problem Solving Skills. – Prentice Hall. – 1984. – 92 p.

Based on the created model meta-theoretical thinking of the therapist was suggested a range of methods study indicated phenomenon. The creation of own methods such as “Epistemological Styles”, “Picture of the World”, “100 Proverbs,” “Supports of Thinking”, and a choice for the study goals of existing methods were justified.

**Keywords:** meta-theoretical thinking of the therapist, epistemological styles, picture of the world, common sense, principles of thinking.

*Отримано: 23.11.2011 р.*

**УДК 168.5.**

*В.М.Юрченко*

## **СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНОГО ЗАСОБУ РОЗРОБКИ ТА СИСТЕМАТИЗАЦІЇ НАУКОВИХ ЗНАТЬ**

Стаття присвячена проблемі становлення загальнонаукової методології системних досліджень. Проаналізовано сутність системного підходу, його головні поняття, принципи, гносеологічні функції,

конкретні системні дослідження, які свідчать про позитивні перспективи використання системних ідей в процесі розробки та систематизації наукових знань, в тому числі і психологічних.

**Ключові слова:** система, системна теорія, системний підхід, наукові знання, системні дослідження, методологічний засіб, метатодологія.

Стаття посвячена проблемі становлення общенаучной методологии системных исследований. Проанализированы сущность системного подхода, его основные понятия, принципы, гносеологические функции, конкретные системные исследования, которые свидетельствуют о положительных перспективах использования системных идей в процессе разработки и систематизации научных знаний, в том числе психологических.

**Ключевые слова:** система, системная теория, системный подход, научные знания, системные исследования, методологическое средство, метатодология.

Сучасна психологія, маючи надзвичайно складний і специфічний об'єкт пізнання, продовжує відчувати суттєві методологічні та інформаційні труднощі кризового характеру, про які писав Л.Виготський ще у 1927 році у праці "Исторический смысл психологического кризиса" [1]. Завдання виходу з цієї кризи він покладав на справжню методологічну загальну психологію ("...на відміну від теоретичної психології дорослої нормальної людини, яку ми продовжуємо називати загальною психологією і яка тільки частково виконує ці загальні функції") і намагався створити ескіз її функціонування, що дуже нагадує прикладну складову сучасного системного підходу, який у другій половині ХХ ст. як новий загальнонауковий методологічний рівень вивчення складних об'єктів зайняв місце між універсальним філософським та конкретнонауковим методологічними рівнями, здійснюючи зв'язок між ними.

Оскільки справжня методологічна загальна психологія ще не з'явилась, а сучасна психологічна наука відчуває гостру потребу розробляти і впорядковувати свій зміст системно, саме системний підхід, який розвивався і розвивається під потужним впливом філософії (Арістотель, Д.Ареопагіт, М.Кузанський, Г.Лейбніц, Г.Гегель, Г.Фехнер, І.Кант, А.Шопенгауер, Ф.Ніцше, А.Бергсон, Л.Берталанфі, М.Мамардашвілі та ін.), може стати відповідним універсальним методологічним засобом. Тим більше, що саме переважну спрямованість на одержання несистемних нових (як природничих, так і гуманітарних) знань і недостатня систематизація вже накопичених визнано однією з причин існуючої методолого-інформаційної кризи в сучасній науці, в тому числі і в психології.

У зв'язку з цим виникає необхідність проаналізувати природу системного пізнання, його методологічні можливості. Питання загальнонаукових методологічних функцій системного підходу, виходячи з аналізу присвячених йому публікацій, можна віднести до найбільш важливих і складних питань природи системного пізнання як у теоретичному, так і практичному аспектах [2; 3; 4]. Показово, що Г.П.Щедровицький, один з фундаторів радянської школи системного підходу, взагалі був переконаний, що "... системный подход существует только как подразделение и особая организованность методологии и методологического подхода" [5, с. 209]. У свою чергу особливість системної методології він убачав у її двоїстій природі, розрізняючи в ній методологію системного мислення та методологію системної діяльності. Кожна з них, на його думку, потребує своїх засобів представлення: перша – з теорії мислення, друга – з теорії діяльності.

Структура методології системної діяльності, за Г.П.Щедровицьким, складається з чотирьох діяльностей, кожна з яких мовби надбудовується над попередньою та асимілює її, прагнучи до головної мети – забезпечити усі конкретно-методологічні розробки (в біології, психології, фізиці тощо) загальними поняттями, загальними онтологічними картинами та логікою системного мислення. Звідси нижні перший та другий рівні цієї структури складають різні види практик (включаючи інженерно-конструкторські, проектні, психолого-педагогічні та інші розробки) і наукові, інженерні та інші предмети. Третій рівень – це конкретно-наукові методологічні розробки, а четвертий – загальна методологія.

При цьому автор уточнює, що зі встановлених дев'яти епістемологічних одиниць будь-якого наукового предмета (проблеми, задачі, досвідні факти, експериментальні факти, сукупність загальних знань наукового предмета, онтологічні схеми та картини, моделі, такі мовні засоби, як поняття та категорії, методи та методики) чотири формуються під визначальним впливом зовнішньої філософської або природничої методології. Це – онтологічні схеми та картини, засоби, методи та проблеми.

Слід зауважити, що автор включає в склад системно-структурної методології блок так званої "метаметодології", призначення якого полягає в усвідомленні та систематизації усієї методологічної роботи, в організації її в єдине ціле через об'єднання методологічного системно-структурного конструювання та проектування з усіма обслуговуваними його знаннями і методологічними системно-структурними дослідженнями. Тобто це і є блок дійсно методо-

логічної рефлексії та методологічного мислення, який створює специфіку системної методологічної роботи і потребує формування поки що відсутніх відповідних засобів та методів.

Великий інтерес, як теоретичний, так і практичний, становить представлений автором механізм функціонування цієї системи, який працює таким чином. Методологічна рефлексія, головна “субстанція” (за виразом автора) цієї системи, захоплює практики різного роду та обслуговуючі їх або незалежні наукові предмети (психологія, геологія, електротехніка, психотехніка тощо), виділяє в них різні системні проблеми і оформлюється у різні види та типи системно-структурного мислення: програмує, проектує, конструктивне, дослідницьке, організаційне тощо. При цьому кожний з них складається як із субстанції самої методологічної рефлексії, так і з субстанції охоплених нею практик та предметів і об’єднується з іншими у відповідні кооперативні структури, що відповідають лініям циркуляції продуктів цих структур у просторі методології.

Узагальнюючи своє розуміння структури та функції загальнонаукової системно-структурної методології, Г.П.Щедровицький дуже слушно зауважує, що, по-перше, вона спрямована не на системні об’єкти, а на системно-структурну розумову діяльність, опис її процесів, механізмів та будови. По-друге, у зв’язку з тим, що в рамках системно-структурної методології існує і повинно існувати багато різних типів та способів мислення, слід розрізняти декілька спеціалізацій системної розумової діяльності: 1) організація різних системних практик; 2) розробка конкретно-наукових системних проблем; 3) системне програмування досліджень та розробок; 4) системне проектування; 5) системне конструювання; 6) методологічне системне дослідження конкретно-наукових та практичних системних розробок; 7) методологічна авторефлексія всієї області системних розробок.

Усі ці види та типи системної розумової діяльності, як підкреслює автор, з одного боку, мають принципові відмінності, а з другого боку, мають органічний зв’язок у рамках системно-структурної методології. Більше того, він робить висновок, що якщо якусь із цих областей елімінувати, то ніякої системно-структурної методології в цілому не вийде і в кінці кінців будуть підірвані та перестануть розгортатися системно-структурні дослідження в наукових, інженерних, організаційно-управлінських предметах та практиці.

Цей висновок автора базується на його впевненості в тому, що представлена ним схема організації загальнонаукової системно-структурної методології нерозривно зв’язана з тим системним

підходом, який повинен видавати конкретні системні категорії, системні методи аналізу та системні уявлення для різних областей практики і наукового дослідження. А тому головне завдання цієї методології він бачить у виконанні ролі “машини миследіяльності”, яка б у процесі свого функціонування почала б переробляти сучасні зародки системно-структурних уявлень у струнку та несуперечливу систему системних поглядів та системних розробок.

Існують більш конкретні, тактичні точки зору на загальнонаукову методологічну природу системного підходу [Блауберг І.В., Лейбін В.М., Лекторський В.А. та ін.]. Так, А.Д.Урсул [6] вважає, що вона проявляється в науці на двох головних рівнях: 1) логічному та 2) гносеологічному. На першому – у вигляді системи понять та принципів, а на другому – у вигляді системи епістемологічних (гносеологічних) функцій. Проаналізуємо близькі, але все ж відмінні бачення кожного з них різними авторами. В.С.Тюхтін [7] пропонує таку систему головних понять системно-структурного підходу: 1) система, 2) системоутворювальні зв'язки та відносини, 3) організація та структура, 4) максимальні та мінімальні значення змінних системи, 5) характер зв'язку підсистем, ієрархічних рівнів усередині системи, поєднання їхньої взаємозалежності та відносної незалежності, 6) відносність або потенційна еквівалентність понять “компонент” та “система”, “елемент” та “структура”.

І.В.Блауберг та Е.Г.Юдін [8] виокремлюють вісім найважливіших понять та принципів системного дослідження: 1) цілісність, 2) зв'язок, 3) структура та організація, 4) рівні системи та ієрархія цих рівнів, 5) управління, 6) ціль та доцільність поведінки системи, 7) самоорганізація системи, 8) функціонування та розвиток систем. Можна помітити, що в цих поняттях, у порівнянні з попередніми, проглядаються не тільки додаткові системні характеристики, але й орієнтація системного підходу на “доцільні системи”. Близькі точки зору демонструють інші автори (В.М.Садовський, А.Д.Урсул та ін.), виокремлюючи групи системних понять (для опису внутрішньої будови системи; для опису класів об'єктів тощо) та відмічаючи, що вони потребують більш чіткої класифікації та упорядкування, бо неупорядкований стан системної термінології часто призводить до труднощів у розумінні предмета та засобів досліджень.

Дуже показовим у цьому плані здається проведений А.І. Уйомовим [9] комбінаторний аналіз близьких за значенням та звучанням термінів: “системний підхід”, “системний аналіз”, “системна теорія”, “загальна теорія систем”, “системологія”, “системні



дослідження”, “структурні дослідження”, “системно-структурні дослідження”, “методологія системних досліджень”, “логіка системних досліджень” тощо.

Метою автора було встановлення ступеня спільності та відмінності між цими поняттями. Не вдаючись до опису самої процедури проведеного ним комбінаторного аналізу перелічених термінів, відзначу, що за його допомогою спочатку він відділив їхні головні, базові понятійні елементи, з яких складаються більш складні. До таких були віднесені такі поняття: “система”, “структура”, “дослідження чого-небудь”, “дослідження з точки зору чого-небудь”, “логіка”, “методологія”. Наступний етап комбінаторного аналізу з’ясував, що можливості тотожності або відмінності необхідно шукати у трьох парах найбільш часто змішуваних понять: “логіка – методологія”, “дослідження чого-небудь – дослідження з точки зору чого-небудь”, “система – структура”.

Аналіз змісту понять першої пари привів А.І.Уймова до висновку, з яким не можна не погодитись, що у широкому розумінні поняття “логіка” та “методологія” тотожні, з ледь відчутними іноді суто акцентуальними відмінностями. Доводячи справедливність свого висновку, автор посилається на той факт, що давньогрецькі філософи-стоїки вперше використали слово “логіка” у широкому розумінні для позначення науки, яка займається вивченням “логосу” (думка та слово, що її виражає), тобто в більш широкому значенні, ніж значення сучасного терміна “методологія”. У теперішній час, пройшовши у ході історичного розвитку процес звуження сфери застосування, термін “логіка” означає науку про правила вивідного знання, тобто не включає в себе методологію. Однак разом з таким використанням широко розповсюджені терміни “діалектична логіка”, “імовірнісна логіка”, “системна логіка” тощо, в яких під логікою розуміється не теорія дедуктивного висновку, а певне вчення про методи пізнання, тобто методологія. Це робить правомірним використання у контексті системного пізнання терміна “логіка” у широкому, тобто тотожному змісту “методології” значенні.

Не викликає сумнівів висновок про різне значення понять наступної пари – “дослідження чого-небудь” та “дослідження з точки зору чого-небудь”. Для розуміння суті системного підходу особливо важливо з’ясувати різницю між дослідженням (несистемним) будь-якої системи та дослідженням об’єкта з точки зору системи (системного підходу), тобто системним дослідженням. Хоча поняття “системне дослідження” має і друге значення – наявність системи у самому процесі дослідження.

Що стосується понять “система” та “структура”, то їхню відмінність не можна не визнати хоча б з наведених автором взаємовиключних прикладів їхнього застосування в науковій мові (“нервова система”, “система відмінювання” – “структура нервової системи”, “структура речення” тощо). Виходячи з цього, автор пропонує розрізнити такі поняття: “дослідження систем” та “дослідження структур”, “системні дослідження” та “структурні дослідження”, “методологія системних досліджень” та “методологія структурних досліджень”. Тобто, якщо Г.П.Щедровицький [5] веде мову про “методологію системно-структурних досліджень”, то, мабуть, мається на увазі методологія, що здатна забезпечити комплексну процедуру дослідження.

Саме поняття “система”, як вважають усі без винятку дослідники проблеми, займає центральне місце серед усіх системних понять. Це пояснюється тим, що від розуміння змісту, специфіки цього поняття залежить як методологічне, так і конкретно-наукове бачення суті та шляхів реалізації системного підходу. Ось чому майже кожний з авторів системних досліджень (Садовський В.Н., Блауберг І.В., Лейбін В.М., Лекторський В.А. та ін.) здійснює аналіз численних визначень поняття “система”, яку Л.Берталанфі [10] найбільш загально визначив як “комплекс взаємодіючих елементів”.

Аналізуючи думки про еволюцію цих визначень, не можна не погодитися з висновком (Волкова В.Н., Денисов А.А. та ін.), що перші з них, базуючись на визначенні Л.Берталанфі, зводилися до елементів та зв’язків (відношень) між ними (Урсул А.Д., Черри К. та ін.). Далі, для уточнення змісту поняття у визначеннях, з’являються згадування про властивості як елементів системи, так і їхніх зв’язків (Старостін Б.А., Холл А.Д. та ін.). Наступна зміна пов’язана з появою у визначеннях поняття про ціль (функцію, кінцевий результат, системоутворювальний фактор). Наприклад, у визначенні П.П.Анохіна підкреслюється, що системою можна назвати тільки такий комплекс вибірково залучених компонентів, у яких взаємодія та взаємовідносини набувають характеру взаємодії компонентів на одержання фокусованого корисного результату.

Слід також відзначити такі нововведення, як включення у визначення системи суб’єкта, який уявляє об’єкт або процес у вигляді системи та виокремлення у ньому системи від середовища, з яким вона взаємодіє. Останнє особливо важливо у методологічному та методичному плані, бо є початком будь-якого конкретного системного аналізу. Не можна не погодитися з думкою, що на різних етапах такого аналізу доцільно використовувати різні визначення

поняття “система”, враховуючи конкретні особливості проблеми, заради вирішення якої створюється система.

Існують різні думки про природу такої створеної у дослідженні системи, її матеріальність або нематеріальність (Черняк Ю.І., Черрі К.). Їх можна звести до таких трьох варіантів: а) ототожнення поняття системи з об’єктом; б) використання системи як засобу (способу) вирішення проблеми; в) розглядання системи як ідеального (існуючого тільки у свідомості дослідника) об’єкта. Знімаються ці суперечності за допомогою висновку про діалектичну єдність об’єктивного та суб’єктивного у системі, як це, наприклад, робить В.Г. Афанасьєв: “...объективно существующие системы – и понятие системы; понятие системы, используемое как инструмент познания системы, – и снова реальная система, знания о которой обогатились нашими системными представлениями” [11, с. 65].

Значно складнішим виявляється з’ясування співвідношення між поняттями “системний підхід” та “системна теорія”, про що свідчить наукова полеміка вчених (Л.Берталанфі, Р.Акофф, І.В.Блауберг, Е.Г.Юдін, В.М.Садовський, В.М.Сагатовський та ін.). А.І.Уйюмов правильно, на наш погляд, вважає, що системні теорії (у тому числі загальна теорія систем) являють собою конкретні результативні форми застосування методології системного підходу. І якщо прийняти термін “системологія” (В.Т.Кулик) для позначення майбутньої науки про системи, то системний підхід – метод системології, а системні теорії – результати застосування цього методу.

Розглянувши коротко стан логічного рівня загальнонаукової методологічної природи системного підходу, зазначу, що не менше дискусій навколо її гносеологічного рівня, пов’язаного з виконанням гносеологічних функцій. І якщо більшість авторів [8,2] розглядають загальнонаукові методологічні функції системного підходу однопланово, то А.Д.Урсул [6] робить це системно. По-перше, він цілком слушно пропонує розрізняти, з одного боку, спеціальну загальнонаукову методологію (системний підхід), а з другого боку, універсальну загальнонаукову методологію (філософію).

У свою чергу системний підхід як методологія, на думку автора, не однорівневий, а має комплексний характер. “Комплексування методологій” здійснюється на загальнонауковому рівні як у горизонтальному, так і у вертикальному напрямках. Перше – через взаємодію кібернетичного, системно-структурного, теоретико-інформаційного та інших підходів. Друге комплексування має місце тоді, коли системний підхід виступає як момент діалектики і як сторона методології, спільної для конкретних наук та такої, що з них виростає.

Характеризуючи систему гносеологічних функцій системного підходу згідно з узагальнюючою концепцією А.Д.Урсула, слід перш за все зупинитися на його світоглядній функції. Як реакція на намагання “системних позитивістів” підмінити філософію системним підходом та представити його новим універсальним світоглядом з’явилась протилежна думка, що системний підхід, не маючи ніяких зв’язків зі світоглядною проблематикою, несе тільки методологічне та спеціально-наукове навантаження [11].

А.Д.Урсул висловлює думку, з якою не можна не погодитись, що світогляд не можна зводити тільки до філософії, бо він має зв’язки і з конкретними науками. Звідси, усі загальнонаукові підходи, у тому числі й системний підхід, здійснюють функцію зв’язку між філософією та конкретними науками, ліквідовуючи розрив між ними. Це стає можливим завдяки тому, що системний підхід має також і світоглядний зміст (“системна орієнтація”, “системна картина світу”, “системне бачення” тощо) у вигляді певного загального системного погляду на природу, суспільство, пізнання як частини загальної світоглядної системи поглядів на світ, на місце людини у світі.

Така важлива гносеологічна функція системного підходу, як функція математизації та формалізації наукового знання, здійснюється ним через різні варіанти загальної теорії систем (ЗТС) та спеціальні теорії систем (ТС), які частіше всього виконані у формально-математичному вигляді. Звідси використання системного підходу може спричиняти і використання відповідного математичного апарату, але це не єдиний шлях математизації науки. Її можуть здійснювати й інші загальнонаукові підходи. Тому, математизація тісно пов’язана з системним підходом, але не визначає всієї його специфіки.

Наступна, виділена автором функція системного підходу полягає у переносі знань з однієї області знань в іншу. Мається на увазі не тільки перенос філософських знань у конкретні науки, а те ж саме при взаємодії з іншими загальнонауковими підходами – кібернетичним, теоретико-інформаційним, імовірно-статистичним тощо. Крім цього, йде “передача” ідей, математичних засобів різних варіантів ТС на спеціально-науковому рівні застосування системних уявлень через загальні поняття системного підходу та ЗТС. Цей процес супроводжується, з одного боку, адаптацією системних ідей та положень до предмета окремих наук, а з другого боку, збагаченням системного підходу узагальненими поняттями конкретних наук (особливо біології).

З “переносною” функцією системного підходу тісно змикається так звана “перекладацька” функція, ініційована тим, що рух знань

з однієї області в іншу потребує перекладу з однієї наукової мови на іншу для знаходження “спільної” мови між спеціалістами. Системні поняття та принципи виступають саме таким посередником, загальнонауковою мовою в єдиній інтерпретації наукових ідей та положень. За допомогою цих понять гуманітарії контактують зі спеціалістами природничо-технічних дисциплін, що сприяє синтезу знань у цих сферах науки, зміцнюючи її єдність.

Особливої уваги заслуговує така функція системного підходу, як функція систематизації, класифікації та упорядкування наукових знань. Здійснюється ця функція, як відзначає А.Д.Урсул, через усі попередні шляхом комплексування, синтезу знань засобами системного підходу та іншими загальнонауковими засобами у двох напрямках: 1) вертикальний синтез (конкретно наукових та філософських знань); 2) горизонтальний синтез (конкретно наукових знань). Здатність системного підходу, інших загальнонаукових напрямів синтезувати наукові знання автор пояснює їхнім проміжним положенням між філософією і конкретними науками. Наприклад, ідея цілісності прийшла у системні дослідження і близькі до нього загальнонаукові напрями (кібернетику) та конкретні науки (біологію) з філософії, збагатилась у них і зараз виступає в ролі загальнонаукового принципу, в якому філософські знання об’єдналися з конкретною наукою.

Саме здійснення системним підходом вищезгаданих “комунікативних”, “перекладацьких”, інтегративно-синтезуючих функцій у науці супроводжується систематизацією та упорядкуванням знань, що виступає іманентною функцією будь-якої наукової галузі і доповнює функцію одержання нових знань. У зв’язку з цим не можна не погодитись з висновком, що саме системний підхід значною мірою допомагає здійсненню функції систематизації, класифікації та упорядкування наукових знань аж до усвідомлення науки у вигляді цілісної, упорядкованої системи. Звідси загальнонаукова роль системного підходу у виконанні цих функцій не викликає жодних сумнівів. Навпаки, цілком справедливо розвиток цієї форми рефлексії над наукою розглядається як одна з важливих задач методологічних розробок у сфері системного підходу.

Результати відповідних наукових досліджень підтверджують ці висновки про позитивні перспективи використання системного підходу як засобу систематизації наукових знань. Так, здійснюючи аналіз системної природи наукового знання, В.М.Садовський [12] відзначає, що у середині ХХ століття розпочинається зміна концепцій методології науки. Стандартна концепція з її прагненням

до жорсткого ідеалу раціональної побудови наукового знання згідно з логічними відношеннями сучасної формальної логіки (Б.Рассел, Л.Віттенштейн, Р.Карнап, Г.Рейхенбах, М.Шлік, К.Гемпель, Ф.Франк, Е.Нагель) зникає з наукової арени. На зміну цій концепції приходять альтернативні системні, в яких багато уваги приділяється історико-науковим даним та фактам, тобто системній трактовці наукового знання.

Ці два підходи різняться між собою, перш за все, як зазначає автор, одиницями аналізу наукового знання: для першого – це наукова теорія (спосіб логіко-методологічного аналізу наукових теорій); для другого – це наукова теорія разом з пов'язаними з нею онтологічними твердженнями. Але існують і інші погляди на одиницю аналізу системного підходу до вивчення природи наукового знання: наукові проблеми (К.Попер), еволюціонуючі популяції понять та пояснювальних процедур (С.Туллін), парадигми (Т.Кун та послідовники) тощо. Більш того, парадигматика Т.Куна розглядається як підсумок західної думки про системну побудову історіографії науки шляхом об'єднання історичного, методологічного, соціологічного та психологічного аспектів наукового знання.

Щодо конкретного системного дослідження наукового знання В.М.Садовського [12], то воно цікаве тим, що пропонує одну з перших процедур такого дослідження і розкриває за її допомогою природу процесу систематизації знань як властивості їх системи. Так, виходячи з того, що найважливішими засобами системного вивчення наукового знання є поняття про його структуру та систему, автор дає їх відповідне цілям дослідження практичне тлумачення. На його думку, структура будь-якого досліджуваного об'єкта наукового знання або тих чи інших його фрагментів визначається множиною складових елементів, їх зв'язками та відношеннями ("структура" – це вихідна множина елементів та множина відношень). Звідси систему знань складає множина взаємопов'язаних структур, котрі описують один з фрагментів знання.

Головними ознаками системи знань автор вважає: 1) цілісність, 2) ієрархічність (включаючи кожний елемент та саму систему як підсистему більш широкої), 3) множинність описів (для одержання адекватного знання про систему необхідна побудова деякого класу її описів, здатних охопити певні аспекти цілісності та ієрархічності системи). Він розрізняє три рівні опису системи знань: 1) з точки зору зовнішніх, цілісних властивостей, 2) з точки зору її структури та "внеску" її компонентів у формування цілісних властивостей системи, 3) з точки зору розуміння певної системи як підсистеми більш широкої системи.

Системне дослідження наукових знань за вказаними принципами дозволило В.М.Садовському виокремити закриті та відкриті системи наукових знань. Перші складаються з обмеженої множини приналежних до неї висловлювань, а склад інших не має обмежень і може поповнюватися шляхом взаємодії з іншими галузями, що становлять їх середовище. Саме для відкритих систем наукових знань, зазначає автор, характерний перехід від стану сумативності (самозалежність елементів) до стану цілісності (зміна будь-якого елемента впливає на інші, на всю систему), що і становить зміст та механізм процесу систематизації знань.

Автор наголошує на існуванні у відкритих системах наукових знань, крім процесу систематизації, протилежного йому процесу механізації, що має місце у періоди ломки старих теоретичних схем (парадигм) і зародження нових. Останні завжди більш сумативні, ніж попередні, що у ході еволюції максимально виявили свої цілісні потенції. Нова парадигма починає свій цикл життя від стану сумативності до стану цілісності, тобто здійснюючи процес систематизації знання.

Важливі аспекти систем наукових знань, на думку автора, фіксуються такими поняттями, як “централізація” та “ієрархічний принцип організації”. Під централізацією розуміється процес збільшення коефіцієнтів взаємодії частини або окремого елемента системи, у результаті якого зміни цієї провідної частини системи призводять до суттєвих змін усієї системи. При цьому підкреслюється, що у формальних дедуктивних системах роль провідної частини системи виконують аксіоми та правила виводу знань, а у відкритих системах – головні теоретичні принципи.

Отже, усе вищевикладене про сутність системного підходу, його головні поняття, принципи, гносеологічні функції, системне дослідження В.М.Садовського [12], результати системно-структурного аналізу ідеальних систем М.С.Кагана [3], інші подібні дослідження яскраво свідчать про позитивні перспективи використання ідей системного підходу для розвитку методологічної концепції розробки та систематизації наукових знань, в тому числі і психологічних. Це підтверджує і здійснена нами спроба використання системного підходу як методологічного засобу систематизації психологічних знань з проблеми психічних станів людини [13].

#### Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в шести томах / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1982.

2. Блауберг И.В. Системный подход и системный анализ / И.В.Блауберг, Э.М.Мирський, В.Н. Садовский // Системные исследования. Ежегодник. – 1982. – М., 1982.
3. Каган М.С. Системный поход и гуманитарное знание: [избр. статьи] / М.С.Каган. – Л.:ЛГУ, 1991.
4. Сагатовский В.Н. Системная деятельность и её философское осмысление / В.Н.Сагатовский // Системные исследования. Ежегодник. – 1980. – М., 1981.
5. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок / Г.П.Щедровицкий // Системные исследования. Ежегодник – 1981. – М., 1981.
6. Урсул А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / А.Д.Урсул. – М., 1981.
7. Тьютин В.С. Отражение, системы, кибернетика / В.С.Тюхтин. – М., 1972.
8. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного похода / И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин. – М., 1973.
9. Уёмов А.И. Системный подход и общая теория систем / А.И.Уёмов. – М., 1978.
10. Берталанди Л. фон. История и статус общей теории систем / Л. фон.Берталанди // Системные исследования. Ежегодник – 1973. – М., 1973.
11. Афанасьев В.Г. Моделирование как метод исследования социальных систем / В.Г.Афанасьев // Системные исследования. Ежегодник – 1982. – М., 1982.
12. Садовський В.Н. Методологія науки і системний підхід / В.Н.Садовський // Системні дослідження. Ежегодник – 1977. – М., 1977.
13. Юрченко В.М. Психічні стани людини: системний опис / В.Юрченко. Рівне, 2006. – 574 с.

The article is dedicated to the problem of general scientific system methodology's formation. It contains the analysis of system approach's essence, its basic notions, principles, gnosiological functions, concrete system researches, which are indicative of positive perspectives in usage of system ideas in the process of working out and systematization of scientific knowledge, included psychological knowledge.

**Keywords:** system, system theory, system approach, scientific knowledge, systematic research, methodological tool metatodolohiya.

*Отримано: 10.11.2011 р.*



## Відомості про авторів

**Максименко Сергій Дмитрович**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Адамська Зоряна Михайлівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології, Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка, м. Тернопіль.

**Акімова Лариса Наумівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психології розвитку особистості, Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова, м. Одеса.

**Андрєєв Олександр Сергійович**, науковий кореспондент Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, доцент кафедри психології, РВНЗ “Кримський інженерно-педагогічний університет”, м. Сімферополь.

**Белова Олена Борисівна**, аспірантка, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

**Бура Людмила Вікторівна**, аспірантка, асистент кафедри психології, РВНЗ “Кримський гуманітарний університет”, м. Ялта.

**Веретяннікова Юлія Сергіївна**, асистент кафедри психології, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Луганськ.

**Вівчарюк Вікторія Віталіївна**, аспірантка кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

**Волженцева Ірина Вікторівна**, кандидат психологічних наук, доцент, докторант Одеського національного університету імені І.І.Мечникова, м. Одеса.

**Володченко Максим Анатолійович**, асистент кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Гаврилов Олексій Вікторович**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії і спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Гаврилова Наталія Степанівна**, кандидат психологічних наук, доцент, заступник декана з наукової роботи та інформатизації навчального процесу факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Гончарук Наталія Миколаївна**, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Груца-Мьонсік Уршуля**, доктор педагогічних наук, доктор-ад'юнкт Інституту педагогіки Жешівського Університету, м. Жешів, Польща.

**Данчук Юлія Петрівна**, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Дідик Наталія Михайлівна**, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Довгопол Юлія Володимирівна**, аспірантка, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

**Дорофей Світлана Василівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Дригус Марія Трохимівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р.Чамати, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Дробот Ольга В'ячеславівна**, кандидат психологічних наук, докторант, Одеський національний університет імені І.І. Мечнікова, м. Одеса.

**Йохимчик Аліція**, Опольський політехнічний університет, м. Ополе, Польща.

**Каламаж Руслана Володимирівна**, доктор психологічних наук, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін, Національний університет "Острозька академія", м. Острогож.

**Каменєва Тетяна Віталіївна**, аспірантка, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, м. Київ.

**Каменєва Людмила Володимирівна**, аспірантка кафедри психології, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Луганськ.

**Карамушка Людмила Миколаївна**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії організаційної психології, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Карташова Жанна Юріївна**, старший викладач кафедри теорії, історії музики і гри на музичних інструментах, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Кияшко Дмитро Юрійович**, аспірант, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Ковалевська Анастасія Олександрівна**, аспірантка, РВНЗ "Кримський гуманітарний університет", м. Ялта.

**Ковальчук Василь Юрійович**, магістрант факультету філософії, Львівський національний університет імені Івана Франка, м.Львів.

**Ковальчук Інна Вячеславівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри індоевропейських мов, Національний університет “Острозька академія”, м. Острог.

**Коган Ольга Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної та інклюзивної освіти, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

**Коломісць Тетяна Володимирівна**, здобувач кафедри психології та культурології, Житомирський національний агро-екологічний університет, начальник відділу виховної роботи зі студентами, Житомирський військовий інститут імені С.П. Кольова Національного авіаційного університету, м. Житомир.

**Лабунець Віктор Миколайович**, кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії, історії музики і гри на музичних інструментах, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

**Литвинчук Леся Михайлівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Лучицький Роман Мирославович**, кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри загальної і прикладної фізики, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, м. Івано-Франківськ.

**Матвіїшин Антон Миколайович**, аспірант кафедри вікової та педагогічної психології, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

**Михальська Світлана Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

**Михальська Юлія Анатоліївна**, асистент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

**Михальський Анатолій Володимирович**, кандидат медичних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Мойсеєнко Лідія Анатоліївна**, доктор психологічних наук, професор, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, м. Івано-Франківськ.

**Муртмуєєв Комілжон Бурібаєвич**, кандидат медичних наук, Ташкентська медична академія, м. Ташкент, Узбекистан.

**Мусяка Наталія Іванівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості ім. П. Р. Чамати, Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Навоєва Наталія Іванівна**, кандидат технічних наук, докторант кафедри диференціальної і спеціальної психології, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, доцент кафедри економіки та менеджменту Первомайського інституту Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, м. Одеса.

**Ніколаєв Олексій Михайлович**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Онуфрієва Ліана Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника науково-дослідного сектору, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Опалюк Олег Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Опалюк Тетяна Леонідівна**, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський націо-

нальний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Панчук Наталія Петрівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Пастухова Тетяна Іванівна**, науковий кореспондент лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Пастушенко Леся Миколаївна**, старший науковий співробітник, Інститут психології ім. Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

**Пахомова Ольга Леонідівна**, старший викладач кафедри психології, Слов'янський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ.

**Петренко Ірина Володимирівна**, кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Побідаш Андрій Юрійович**, начальник відділення впровадження психотренінгових технологій Науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології, Національний університет цивільного захисту України, м.Київ.

**Подкопасва Юлія Валеріївна**, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Радчук Галина Кіндратівна**, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології, Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка, м. Тернопіль.

**Ренке Сергій Олександрович**, кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-

Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Романова Віра Сергіївна**, аспірантка кафедри психології розвитку, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Романова Оксана Володимирівна**, аспірантка кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Рудзевич Ірина Леонідівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Ружицька Людмила Іванівна**, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Санніков Олександр Ілліч**, доцент кафедри загальної та соціальної психології, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса.

**Сич Василь Михайлович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Сімко Алла Володимирівна**, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Сімко Руслан Теодорович**, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Славіна Наталія Сергіївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-

Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський.

**Снівак Любов Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; докторант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

**Ставицька Олена Григорівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Рівненський інститут ВНЗ “Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”, м. Рівне.

**Ставицький Олег Олексійович**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Рівненський інститут ВНЗ “Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”, м. Рівне.

**Стеценко Надія Дем'янівна**, кандидат психологічних наук, професор, перший проректор, Луцький біотехнічний інститут Міжнародного науково-технічного університету, м. Луцьк.

**Терещенко Вікторія Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Тітова Наталія Анатоліївна**, ад'юнкт, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ.

**Толков Олександр Сергійович**, асистент кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Федорчук Елеонора Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Франчук Тетяна Йосипівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.



**Чайковська Оксана Миколаївна**, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Чапка Мирослав**, Вища школа економіки та адміністрації, м. Битом, Польща.

**Чеканська Оксана Анатоліївна**, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Чопик Соломія Володимирівна**, асистент кафедри практичної психології, Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка, м. Тернопіль.

**Щербина Людмила Францівна**, кандидат психологічних наук, докторант, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Юрченко Вікторія Миколаївна**, доктор психологічних наук, в.о. професора, завідувач кафедри психології, Рівненський Інститут слов'янознавства Київського Славістичного Університету, м. Рівне.

## **Зміст**

<b><i>С.Д.Максименко</i></b>	
Цивілізаційні процеси і розвиток особистості .....	3
<b><i>З.М.Адамська</i></b>	
Особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів у контексті вищої професійної освіти .....	19
<b><i>Л.Н.Акімова</i></b>	
Гендерні стереотипи і гендерна ідентичність особистості ....	28
<b><i>О.С.Андрєєв</i></b>	
Практична реалізація інтегративного системно-процесуального підходу до фасилітації особистісного зростання .....	39
<b><i>Л.В.Бура</i></b>	
Чинники, що впливають на успішність адаптації учнів до навчання в основній школі .....	48
<b><i>О.Б.Бєлова</i></b>	
Методики дослідження, що розкривають усвідомлену та неусвідомлену агресію у молодших школярів з різним мовленнєвим розвитком .....	57
<b><i>Ю.С.Веретянікова</i></b>	
Теоретико-методологічні засади вивчення професіогенезу практичного психолога .....	72
<b><i>В.В.Вівчарюк</i></b>	
Конфліктність як чинник взаємин старших школярів з батьками .....	82
<b><i>І.В.Волженцева</i></b>	
Особливості безпосередніх методів саморегуляції психічних станів людини .....	91
<b><i>М.А.Володченко</i></b>	
Особливості уявлень студентів про зв'язок між нормами поведінки у конфлікті з продуктивністю його подолання .....	101
<b><i>Н.С.Гаврилова</i></b>	
Методика формування моторної готовності до оволодіння правильною вимовою фонем у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією .....	110

<b>О.В. Гаврилов</b>	Характеристика методики розв'язування складених арифметичних задач розумово відсталими школярами ....	124
<b>Н.М. Гончарук</b>	Специфіка формування комунікативних навичок у дітей з різними психологічними проблемами .....	134
<b>Ю.П. Данчук</b>	Вольове зусилля як одна з ланок реалізації рухової функції людини .....	143
<b>Н.М. Дідик</b>	Модель професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів .....	153
<b>Ю.В. Довгопол</b>	Психофізіологічні особливості підлітків, що сприяють формуванню кримінальної поведінки .....	163
<b>С.В. Дорофей</b>	Творча активність особистості в системі підготовки спеціаліста у ВНЗ .....	172
<b>М.Т. Дригус</b>	Разработка П. Г. Редкиным проблемы активности школьника в процессе обучения .....	183
<b>О.В. Дробот</b>	Професійний образ світу суб'єктів управлінської свідомості .....	192
<b>Р.В. Каламаж</b>	Емпіричне дослідження уявлень студентів-юристів відносно образів типових представників юридичних спеціальностей .....	202
<b>Л.В. Камєнєва</b>	Передумови досягнення професійної зрілості психологами-практиками .....	212
<b>Т.В. Камєнєва</b>	Комунікативні вміння як складова професійного мовлення психолога .....	221
<b>Л.М. Карамушка, Т.І. Пастухова</b>	Особистісний компонент психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійно-ділового спілкування в організації: рівень та чинники розвитку ....	229

***Ж.Ю.Карташова***

Формування мотивації професійного зростання в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики ..... 246

***Д.Ю.Кияшко***

Поняття саморегуляції у дослідженні психологічних особливостей подолання страхів ..... 256

***А.О.Ковалевська***

Методи дослідження страхів дітей молодшого шкільного віку ..... 265

***І.В.Ковальчук***

Іншомовне спілкування та розвиток іншомовної комунікативної культури особистості ..... 275

***О.В.Коган, І.Л.Рудзевич***

Основні питання соціального супроводу дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування ..... 285

***Т.В.Коломієць***

Емпатія в структурі соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі ..... 302

***В.М.Лабунець***

Методологічні основи музично-виконавської підготовки майбутнього учителя музики у процесі неперервної освіти ..... 312

***Л.М.Литвинчук***

Особливості корекційного впливу музикотерапії ..... 322

***А.М.Матвіїшин***

Проблема психофізіологічної природи лібідо та його механізмів ..... 331

***С.А. Михальська, А.В.Михальський***

Особливості організації та надання психологічної допомоги постраждалим внаслідок екстремальних ситуацій ..... 340

***Ю.А.Михальська, С.А.Михальська***

Нейропсихологічний підхід до порушень мовлення внаслідок локальних уражень мозку ..... 349

***Л.А.Мойсєєнко, Р.М.Лучицький***

Дослідження математичного мислення як творчого процесу ..... 359

<b>К.Б.Муртмусаєв</b>	
“Счастье” как проблема на все времена .....	382
<b>Н.І.Мусяка</b>	
Стратегії корекції емоційної сфери молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень .....	393
<b>Н.І.Навоєва</b>	
Мислення і мова як системне утворення .....	402
<b>О.М.Ніколаєв</b>	
Компетентність та компетенція у сучасній педагогіці як педагогічні категорії .....	410
<b>Л.А.Онуфрієва</b>	
Психолого-дидактичні засоби розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій .....	420
<b>О.М.Опалюк</b>	
Підготовка фахівців до взаємодії з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання .....	430
<b>Т.Л.Опалюк, О.М.Опалюк</b>	
Використання комплексної взаємодії мистецтв у естетичному вихованні молодших школярів .....	438
<b>Т.Л.Опалюк</b>	
Адаптаційна функція процесу навчання першокурсника в умовах ВНЗ .....	447
<b>Н.П.Панчук</b>	
Ціннісні орієнтації в структурі особистості майбутнього працівника освітньої організації .....	454
<b>Л.М.Пастушенко</b>	
Розвиток когнітивного компонента моральної свідомості у дошкільному віці .....	463
<b>О.Л.Пахомова</b>	
Особливості розвитку професійної психологічної культури в умовах ВНЗ як мета професійного становлення майбутніх психологів .....	473
<b>І.В.Петренко</b>	
Динамічні особливості становлення регулятивної сфери школярів з різною навчальною успішністю .....	490

***А.Ю.Побідаш***

Особливості структурних компонентів життестійкості  
моряків, які перебували у піратському полоні ..... 502

***Ю.В.Подкопаєва***

Експериментальне дослідження психологічних умов  
формування уявлень про духовний ідеал в учнів  
молодших класів ..... 510

***Г.К.Радчук***

Смислотвірна активність як чинник аксіогенезу  
особистості у контексті засвоєння соціального досвіду  
в сучасній освіті ..... 522

***С.О.Ренке***

Виникнення і становлення практико-орієнтованої  
психології ..... 532

***В.С.Романова***

Психологічні особливості емоційного інтелекту  
членів групи з різним соціометричним  
статусом ..... 544

***О.В.Романова***

Гендерний підхід до формування “Я-концепції”  
у молодших школярів ..... 555

***Л.І.Ружицька***

Клінічна характеристика дитячого церебрального  
паралічу ..... 564

***А.И.Санников***

Психологический анализ стиля принятия решений ..... 576

***В.М. Сич***

Сутність креативного потенціалу та його роль у  
психологічному забезпеченні управління закладами  
освіти ..... 586

***А.В.Сімко***

Особливості розробки порівнево-збалансованої  
програми корекції психомоторики дітей-олігофренів ..... 597

***Р.Т.Сімко***

Психофізична підготовка працівників органів  
внутрішніх справ до несення служби в особливих  
умовах ..... 608

<b>Н.С.Славіна</b>	Психопрофілактика негативних емоційних станів у дітей молодшого шкільного віку .....	618
<b>Л.М.Снівак</b>	Розвиток філософських і психологічних ідей про національну та етнічну самосвідомість у зарубіжній науці XVIII – початку XX ст. ....	625
<b>О.Г.Ставицька</b>	Стратегія невербальної самопрезентації психолога-консультанта .....	635
<b>О.О.Ставицький</b>	Толерантність та прояви гандикапності .....	643
<b>Н.Д. Стеценко</b>	Поріг розрізнення маси і сприйняття довжини лінії як фактори пізнавальної сфери спортсменів .....	652
<b>В.А.Терещенко</b>	Стан розвитку у майбутніх педагогів ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями .....	660
<b>Н.А.Тітова</b>	Психолого-юридичне забезпечення професійної діяльності працівників міліції щодо запобігання протиправній поведінці неповнолітніх .....	670
<b>О.С.Толков</b>	Когнітивний компонент психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін .....	682
<b>Уршуля Груца-Мьонсік</b>	Морально-суспільна проблематика опіки у виборі вільної людини .....	690
<b>Е.І.Федорчук</b>	Формування інтелектуальних умінь студентів у процесі викладання педагогічних дисциплін .....	711
<b>Т.Й.Франчук, В.Ю.Ковальчук</b>	Основи командування в контексті формування педагогічного колективу .....	721
<b>О.М.Чайковська</b>	Гендерні особливості прояву акцентуацій характеру у підлітків з девіантною поведінкою .....	730

***М. Чапка, А. Йохимчик***

Законодавче регулювання у сфері допуску до виконання деякої діяльності, пов'язаної з оцінкою торгової якості сільськогосподарсько-споживчих товарів у Польщі ..... 740

***О.А.Чеканська***

Відображення природничо-наукового розуміння психіки в організації трудової психотерапії та постільного лікування душевнохворих на Поділлі (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) ..... 749

***С.В.Чопик***

Розвиток рівня домагань як передумова становлення особистості молодшого школяра ..... 760

***Л.Ф.Щербина***

Методи дослідження метатеоретичного мислення психотерапевта ..... 771

***В.М.Юрченко***

Становлення системного підходу як методологічного засобу розробки та систематизації наукових знань ..... 780

**Відомості про авторів** ..... 793



## 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,  
доктор 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,  
доктор 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,  
Doctor 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 15**

Редактор *Н.Г. Пянковська*  
Комп'ютерна верстка *В.О. Фаріон*

Підписано до друку 15.03.2012 р. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.  
Ум. друк. арк. 47,21. Обл. вид. арк. 46,12.  
Тираж 300 пр. Зам. № 436.

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